

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

ОЛІЯР Марія Петрівна

УДК 371.13:316.454.5:372.4

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-
СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –
БОГУШ Алла Михайлівна,
доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член Національної
академії педагогічних наук України

Одеса – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	19
1.1. Проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: генезис явища.....	19
1.2. Теоретико-педагогічні засади проблеми формування комунікативно- стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: сучасна інтерпретація.....	38
1.3. Наукова семантика феномена «комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів».....	60
Висновки до розділу 1.....	78
РОЗДІЛ 2. ЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНЦЕПТ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО- СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	82
2.1. Базові лінгвістичні поняття як підґрунтя формування комунікативно- стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	82
2.2. Навчально-педагогічний дискурс у сучасному науковому контексті.....	90
2.3. Стратегії і тактики педагогічної комунікації: смислова інтерпретація..	105
Висновки до розділу 2.....	120
РОЗДІЛ 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТУДІЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	124
3.1. Комунікативно-діяльнісний підхід як методологічна платформа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	124

3.2. Особистісно-прагматичний підхід у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до самореалізації в комунікативно-стратегічній діяльності.....146

3.3. Компетентнісний підхід у векторі комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів.....157

3.4. Культурологічний підхід у площині формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....166

Висновки до розділу 3.....175

РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....179

4.1. Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....179

4.2. Лінгводидактичний концепт формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів напряму підготовки «Початкова освіта».....199

4.2.1. Закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....199

4.2.2. Принципи, методи і форми організації процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....204

4.3. Педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....223

4.4. Модель формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів напряму підготовки «Початкова освіта».....246

Висновки до розділу 4.....253

РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....257

5.1. Стан формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у практиці сучасних ВПНЗ.....	257
5.2. Аналіз програмно-методичного забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	267
5.3. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	280
5.4. Експериментальна методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	316
5.4.1. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на комунікативно-пізнавальному етапі формувального експерименту.....	316
5.4.2. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на діяльнісно-організаційному етапі формувального експерименту.....	346
5.4.3. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на рефлексивно-результативному етапі формувального експерименту.....	379
5.5. Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на констатувальному і прикінцевому етапах.....	390
Висновки до розділу 5.....	409
ВИСНОВКИ.....	413
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	419
ДОДАТКИ.....	478

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки визначальним є входження України у світовий освітній простір, що зумовлює переосмислення методологічних засад наукового пізнання педагогічної дійсності, освітніх систем і моделей навчання. Розбудова нового інформаційного суспільства, реалізація компетентнісної парадигми як стратегії підвищення якості національної освіти актуалізують зміни в цілях, напрямках, змісті підготовки майбутніх висококваліфікованих, мобільних, конкурентоспроможних фахівців. Однією з провідних тенденцій, яка зумовлює реформування системи професійної освіти, є поглиблення й ускладнення зв'язків у сучасному глобалізованому світі, що актуалізує проблему міжособистісної комунікації, реалізації комунікативного підходу у фаховій підготовці як одну з першорядних.

Докорінні зміни філософії сучасної професійної освіти спричинили активізацію досліджень у галузі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, зокрема такого її складника, як комунікативно-стратегічна компетентність. Це пов'язано з новими завданнями початкової школи: підготувати учнів до життя в сучасному динамічному полікультурному просторі, виховати в них здатність до постійного самонавчання і саморозвитку, що неможливе без належного володіння комунікативними вміннями.

Нормативне підґрунтя формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів закладене в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній рамці кваліфікацій (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341), Галузевому стандарті вищої школи, Державному стандарті початкової загальної освіти. Завдання щодо розвитку ключових компетентностей у галузі мови висвітлено в Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти, які ґрунтуються на визнанні комунікативної

функції мови як такої, що забезпечує мовленнєву діяльність особистості та є базою для формування її комунікативно-стратегічної компетентності.

Ученими здійснено дослідження теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, специфіки їхньої професійної діяльності (А. Алексюк, Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Коломієць, О. Комар, Л. Коржова, О. Мельник, Н. Ничкало, І. Осадченко, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, М. Фіцула, І. Шапошнікова та ін.); компетентнісного підходу в професійній підготовці (В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, В. Болотов, С. Бондар, Є. Бондаревська, О. Горошкіна, І. Зимня, О. Копусь, В. Краєвський, М. Марусинець, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, В. Сериков, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, А. Хуторської та ін.); комунікативного підходу в навчанні мови (Н. Бабич, Г. Богін, Т. Дрідзе, Н. Зарубіна, Г. Золотова, В. Капінос, І. Конфедерат, Н. Лобко-Лобановська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Н. Онипенко, Л. Паламар, М. Пентиліук, Г. Шелехова та ін.); теорії і практики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів (В. Бадер, Л. Бірюк, М. Вашуленко, Т. Грітченко, Г. Демидчик, В. Усатий та ін.); закономірностей формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів (А. Добрович, В. Кан-Калик, О. Коропецька, Л. Овсянецька, Л. Петровська, Т. Яценко, та ін.); лінгводидактичних компетентностей та стратегій мовної освіти (С. Караман, О. Копусь, Ю. Крижанська, О. Любашенко, Н. Остапенко, В. Третьяков та ін.); комунікативних стратегій і тактик майбутніх учителів (Н. Антонова, А. Габідулліна, О. Іссерс, В. Карасик, М. Олешков, Т. Радзієвська, Ю. Романенко та ін.).

Натомість проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, зокрема її зміст і структура, не привертала увагу українських науковців.

У процесі дослідження обраної проблеми виявлено низку **суперечностей** між:

– суспільною значущістю сформованості комунікативно-стратегічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів і наявною науково-теоретичною та практичною розробленістю проблеми, відсутністю відповідного методичного супроводу;

– необхідністю формування комунікативної компетенції молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти та недостатнім усвідомленням майбутніми вчителями реальних комунікативних проблем і шляхів їх вирішення;

– вимогами сучасної початкової школи до рівня комунікативно-стратегічної компетентності вчителів і реальною сформованістю в них навичок міжособистісної взаємодії.

Зважаючи на актуальність проблеми, недостатню її розробленість, а також виявлені суперечності, було обрано тему дослідження **«Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів»**.

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в межах наукової теми кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін «Українська лінгвокультура й мовна особистість: концептуальний, соціокультурний, функціонально-прагматичний, лінгвометодичний виміри» (№ 0111U009912), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тема дисертації затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 10 від 26.05.2011 р.) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук НАПН України (протокол № 6 від 14.06.2011 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та апробації теоретико-методологічних засад, педагогічних умов, методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Завдання дослідження:

1. Визначити й обґрунтувати методологічні концепти та лінгвістичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

2. Розкрити сутність і структуру феномена «комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів». Уточнити поняття «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна діяльність», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика».

3. Виокремити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

4. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

5. Схарактеризувати поняття «комунікативна особистість», виявити особливості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

6. Здійснити класифікацію комунікативних стратегій майбутніх учителів початкових класів.

7. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

8. Схарактеризувати принципи і закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Об'єкт дослідження – професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – зміст та експериментальна методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Загальна гіпотеза дисертаційного дослідження ґрунтується на припущенні залежності формування комунікативно-стратегічної компетентності від моделювання процесу професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі комунікативно-діяльнісного, особистісно-

прагматичного, компетентнісного, культурологічного підходів та експериментальної методики і передбачає поетапну реалізацію моделі та методики, що здатна забезпечити істотне підвищення рівня сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Загальна гіпотеза конкретизована в **часткових гіпотезах**, зміст яких полягає в тому, що комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів – це цілісне професійно-особистісне утворення, яке може бути успішно сформоване, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів;
- наявність розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки студентів;
- занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Провідною ідеєю дослідження стало положення про те, що формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлене спеціальною організацією розвивального освітнього комунікативно-стратегічного середовища вищого педагогічного навчального закладу (далі – ВПНЗ) та розробленням відповідного методичного супроводу, що сприятиме оволодінню студентами всіма складниками комунікативно-стратегічної компетентності. Водночас ефективність сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів залежить від професійної спрямованості навчання їх української мови, мовленнєвої активності студентів, розвитку в них умінь особистісної і фахової самореалізації. Отже, процес формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх фахівців є цілеспрямованим, керованим, вимірюваним і ґрунтується на різних рівнях теоретико-методологічних концептів.

Концепція дослідження. Вивчення й аналіз стану професійно-мовленнєвої та професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів у теорії і практиці вищої школи, з одного боку, та Загальноєвропейські

Рекомендації, державні документи з мовної освіти у ВПНЗ України, Державний стандарт початкової загальної освіти, з іншого, дали підстави вважати, що наявні методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів у лінгводидактиці вищої школи є недостатніми для успішної реалізації мовленнєво-стратегічної комунікації в їхній подальшій професійній діяльності. Успішність професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів залежить від того, наскільки в змісті та методиці експериментального навчання буде забезпечено: використання навчальних дисциплін лінгвістичного і педагогічного циклів, трансдисциплінарних зв'язків між ними як засобу досягнення мети формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів; організацію комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі викладання фахових дисциплін; управління непрямого типу з опорою на партнерську взаємодію учасників освітнього процесу, співтворчість, участь студентів у навчальному процесі як його активних суб'єктів; використання методів і прийомів інтерактивного характеру, традиційних та інноваційних технологій із метою оволодіння студентами стратегіями і тактиками професійної комунікації.

Методологічний концепт дослідження становлять філософські положення про мову як засіб спілкування; єдність мови і мовлення, мовлення і мислення; концепції мовної освіти в Україні; наукові положення про загальну та професійну культуру фахівця; розвиток особистості під впливом таких чинників, як діяльність і середовище; ідеї гуманізації, гуманітаризації та демократизації сучасної освіти; засади прагматичної філософії.

Методологічні засади передбачають використання законів, принципів, закономірностей, взаємозв'язок і взаємодію методологічних підходів, на підставі яких здійснено формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а саме:

– *комунікативно-діяльнісний підхід* визначає вибір компонентів системи навчання, їх процесуальну закономірність, що полягає в отриманні знань про мову і вмінь їх використання в навчально-комунікативній діяльності, уможливорює таку організацію процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності

майбутніх учителів початкових класів, яка передбачає постійну комунікативну взаємодію викладачів і студентів, а зміст навчальних предметів слугує підґрунтям для практичного оволодіння мовою;

– *особистісно-прагматичний підхід* забезпечує професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, що передбачає створення умов для самореалізації студента як суб'єкта навчального процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку, здобутті й актуалізації професійно значущих знань з метою оволодіння комунікативними стратегіями і тактиками, набуття індивідуального досвіду ефективної комунікативно-стратегічної діяльності, розвитку здатності до самовдосконалення і самоосвіти;

– *компетентнісний підхід* передбачає спрямованість освітнього процесу у ВПНЗ на формування та розвиток комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, які вільно володіють стратегіями і тактиками комунікативної взаємодії у професійному середовищі, свідомо й доречно використовують їх у своїй комунікативно-мовленнєвій діяльності, здатні розв'язувати проблемні ситуації, використовуючи здобуті у ВПНЗ знання, уміння та педагогічний досвід;

– *культурологічний підхід* спрямовує освітній процес на формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як складника його загальної і професійної культури, що створює умови для формування інтелектуально розвиненої, духовно багатої, високоморальної комунікативної особистості майбутніх фахівців, відкритих до сприйняття інших культур та мов, здатних до успішної професійної самореалізації в полікультурному середовищі початкової школи.

Теоретичний концепт дослідження визначає: систему наукових ідей, теорій, концепцій у контексті досліджень вітчизняними та зарубіжними вченими проблем професійної комунікації; психолого-педагогічних і лінгвістичних понять, які сприяють розумінню сутності та структури комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; теоретико-понятійного апарату її дослідження; закономірностей і принципів формування комунікативно-

стратегічної компетентності майбутніх фахівців; теоретичну платформу побудови моделі формування комунікативно-стратегічної компетентності як механізму доповнень і змін освітньої практики та забезпечення якості комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Методичний концепт позиціонує розроблення й експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики в процесі поетапного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, визначення критеріїв і показників рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів, оцінювання ефективності впровадження експериментальної методики.

Реалізація визначених концептуальних підходів спрямована на розроблення методики і вдосконалення практики формування комунікативної сфери майбутніх учителів початкових класів.

Теоретичні засади дослідження склали: концептуальні положення теорії діяльності (Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Зінченко, М. Каган, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Петровський, С. Рубінштейн, Ю. Татур та ін.), професійної діяльності вчителя початкової школи (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Коваль, М. Марусинець, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, М. Фіцула, І. Шапошнікова та ін.), загальна теорія мовленнєвої діяльності (Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Леонтєв, М. Львов, О. Реформатський, Л. Щерба та ін.), принципи комунікативної спрямованості в навчанні мови та формуванні різних груп комунікативних умінь (Л. Виготський, О. Горошкіна, М. Жинкін, О. Копусь та ін.), процесуального аспекту вивчення мови (А. Каніщенко, Т. Ладиженська, М. Львов, Т. Рамзаєва, Н. Скрипченко, Л. Федоренко та ін.), теоретичні підходи до формування комунікативних якостей майбутнього педагога, вдосконалення педагогічного мовлення (Н. Бабич, Д. Балдинюк, А. Богуш, Л. Гапоненко, Л. Головата, Н. Грипас, І. Гудзик, Л. Долинська, А. Капська, Г. Козачук, О. Кротова, Л. Мамчур,

В. Мельничайко, Л. Паламар, Т. Рукас, Г. Сагач, О. Хорошковська, І. Яценко та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні:* узагальнення теоретико-методологічної, науково-методичної, філософської, психолого-педагогічної, лінгвістичної літератури з використанням методів ретроспективного, порівняльного та системного аналізу – для зіставлення різних поглядів на проблему, визначення теоретико-методичних засад дослідження, розроблення й обґрунтування педагогічних умов, експериментальної методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, визначення понятійно-категорійного апарату дослідження, формулювання його основних положень і висновків; *емпіричні:* аналіз державних документів, що регулюють зміст і процес мовної освіти в Україні, досвіду навчання студентів напряму підготовки «Початкова освіта» української мови – з метою визначення стану досліджуваної проблеми; моделювання – для розроблення експериментальної моделі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) – з метою перевірки гіпотези дослідження; діагностувальні методи (анкетування, тестування, бесіда, опитування, спостереження й аналіз лекційних і практичних занять у ВПНЗ, уроків, проведених студентами під час педагогічної практики, перевірка шкільної документації, аналіз письмових робіт студентів, самооцінювання, взаємооцінювання) – для виявлення рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; методи математичної статистики з метою оброблення і порівняння результатів кількісного та якісного аналізу здобутих даних.

Експериментальною базою дослідження стали: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Загалом на всіх етапах дослідження взяли участь 740

студентів напряму підготовки «Початкова освіта», 85 учителів початкових класів, 50 викладачів лінгвістичних і педагогічних дисциплін початкової освіти.

Наукова новизна дослідження: *вперше науково обґрунтовано*: теоретико-методологічні, лінгвістичні та концептуальні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі комунікативно-діяльнісного, особистісно-прагматичного, компетентнісного, культурологічного підходів; сутність і структуру комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-дієвий, рефлексивно-емпатійний, фатичний, афективний складники; педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; наявність розвивального комунікативно-стратегічного середовища в процесі фахової підготовки студентів; занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність); принципи і закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності; *схарактеризовано* поняття «комунікативна особистість», виявлено особливості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів; здійснено теоретичне обґрунтування експериментальної методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *розроблено* та експериментально апробовано поетапну модель формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (комунікативно-пізнавальний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-результативний етапи); критерії (когнітивно-мовленнєвий, діяльнісно-стратегічний, креативно-продуктивний, рефлексивно-оцінний) із відповідними показниками та рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (професійно-креативний, професійно-адаптований, професійно-репродуктивний, професійно-неадаптований); класифіковано комунікативні стратегії вчителя початкових класів за функціями

педагогічного спілкування та жанрами педагогічного дискурсу; *уточнено* поняття «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна діяльність», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика»; *удосконалено* зміст дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів відповідно до мети формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; *подальшого розвитку набули* теорія і методика фахової мовної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Практичне значення результатів дослідження: *розроблено:* діагностувальну та експериментальну методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; навчально-методичний комплекс матеріалів із дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів, а саме: систему дидактичних ігор, комунікативних ситуацій, вправ із навчання майбутніх учителів початкових класів української мови та формування у них комунікативно-стратегічної компетентності; спецкурс «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів». Результати дослідження можуть бути використані в процесі розробки та корегування навчальних планів, навчальних і робочих програм із лінгвістичних та педагогічних дисциплін, підготовки підручників, посібників для студентів, слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також у викладанні навчальних предметів, проведенні спецкурсів, спецсеминарів, організації різних видів практик.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (акт про впровадження № 01-15/03/1563 від 28.09.2015 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 2779 від 30.09.2015 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка № 252/1963 від 24.09.2015 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2690/01 від 20.10.2015 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (акт про

впровадження № 01/10-889 від 12.10.2015 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 645 від 8.10.2015 р.).

Особистий внесок здобувача в опублікованих у співавторстві навчально-методичних посібниках: «Основи науково-педагогічних досліджень» [45] полягає в написанні розділів «Методологія науково-дослідницької діяльності», «Інформаційне забезпечення науково-педагогічних досліджень», «Наукова організація дослідницької роботи студентів»; «Сучасна українська мова. Синтаксис: словосполучення і просте речення» [44] – у розробленні вправ і завдань комунікативного спрямування.

Достовірність результатів дослідження забезпечено належним обґрунтуванням його теоретико-педагогічних і лінгвістичних засад, понятійно-термінологічного апарату; використанням комплексу методів дослідження, що відповідають об'єктові, предмету, меті, завданням та гіпотезі дослідження; репрезентативністю проведених анкетувань, тривалістю експериментального дослідження; багаторічною апробацією концептуальних положень дослідження.

Апробацію результатів дослідження здійснено в ході виступів з науковими повідомленнями й обговорень основних положень і результатів на: *міжнародних науково-практичних конференціях* («Професійна підготовка вчителів: сучасні тенденції та перспективи розвитку» (м. Луцьк, 2012), «Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи» (м. Суми, 2012), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (м. Івано-Франківськ, 2013), «Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця» (м. Харків, 2013), «Сучасні тенденції використання дидактичних ідей Яна Амоса Коменського» (м. Умань, 2013), «Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів» (м. Івано-Франківськ, 2013), «Педагогічні та психологічні науки: аналіз сучасності та прогноз майбутнього» (м. Одеса, 2013), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (м. Одеса, 2013), «Роль і місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості» (м. Харків, 2014), «Нове і традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук»

(м. Львів, 2014), «Сучасні тенденції і фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2014), «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика (м. Одеса, 2014), «Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів» (м. Тернопіль, 2014), «Проблеми гуманітарних та суспільно-економічних наук – 2014» (м. Будапешт, 2014), «Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти» (м. Тернопіль, 2015), «Педагогіка і психологія в епоху зростаючого потоку інформації – 2015» (м. Будапешт, 2015), «Вища школа: сучасні тенденції розвитку» (м. Черкаси, 2015 р.), «Інновації та традиції в сучасній науковій думці» (м. Київ, 2015 р.); II міжнародному педагогічному конгресі «Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі (м. Миколаїв, 2012 р.); *всеукраїнських науково-практичних конференціях* («Традиції та інновації у підготовці вчителя початкової школи» (м. Умань, 2012), «Проблеми початкової школи: традиції та інновації» (м. Умань, 2013), «Лінгвістика. Комунікація. Освіта» (м. Луганськ, 2013), «Мирослав Гнатович Стельмахович – видатний український педагог» (м. Івано-Франківськ, 2014), «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 2014), «Десяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: розвиток системи освіти України в умовах євроінтеграційних процесів: здобутки і перспективи» (м. Хмельницький, 2015).

Публікації. Результати дослідження відображено в 46 наукових працях, серед яких: 1 монографія, 21 стаття у фахових виданнях України, 5 – у періодичних виданнях інших країн, 12 – апробаційного характеру, 7 – додатково відображають результати дослідження (2 – у співавторстві).

Матеріали кандидатської дисертації з теми «Навчально-пізнавальна культура молодших школярів» (спеціальність 13.00.02 – методика викладання (українська мова), яку захищено в 1993 році, у тексті докторської дисертації не було використано.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, 17

додатків на 73 сторінках. Основний зміст викладений на 418 сторінках тексту. Робота містить 27 таблиць, 21 рисунок, що обіймають 11 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел подано 563 найменування на 58 сторінках, з яких 28 – іноземною мовою. Загальний обсяг дисертації складає 551 сторінку.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: генезис явища

Для з'ясування теоретичних засад проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності (КСК) майбутніх учителів початкових класів необхідно здійснити історико-педагогічний аналіз соціально-культурного досвіду попередніх поколінь, оскільки комунікативні вміння – це, з одного боку, мистецтво, яке має глибокі історичні корені, а з іншого – сучасне наукове знання, тією чи тією мірою включене в зміст вищої педагогічної освіти.

Врахування надбань минулого дає змогу:

- виділити етапи розвитку проблеми та їх змістове наповнення;
- проаналізувати досвід і продуктивні напрями вирішення проблеми в минулому;
- обґрунтувати актуальність проблеми на сучасному історичному етапі;
- спрогнозувати перспективи розвитку наукових досліджень в означеному напрямі.

Аналізуючи проблему формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів в історико-педагогічному ракурсі, зазначимо, що сучасне розуміння теоретичного і практичного змісту комунікативно-стратегічної компетентності є результатом тривалого процесу наукових пошуків, починаючи з другої половини ХХ століття, у галузях філософії, лінгвістики, соціолінгвістики, лінгводидактики, психолінгвістики, педагогічної теорії і практики, психології. Оскільки проблема має комплексний характер, змістове наповнення періодів її розвитку повинно включати такі ключові аспекти, як: розвиток системи професійної освіти майбутніх учителів; еволюція ідей комунікативного підходу в професійній освіті; розвиток проблеми педагогічної комунікації; розроблення стратегій і тактик комунікативної діяльності вчителя; розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

З урахуванням перелічених аспектів, а також результатів аналізу робіт з проблеми компетенції і компетентності (В. Байденко, Л. Берестова, Г. Білицька, Н. Гришанова, І. Зимняя, Н. Кузьміна, В. Куніцина, А. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, А. Хуторської та ін.) умовно виділено 5 етапів становлення

проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

1 етап – передісторія проблеми (до 60-х років XX ст.). Розроблення проблеми започатковане ще Сократом (469–399 до н.е.) і софістами, які заклали основи риторики й етики. У межах цих наук мистецтво переконання, правильного викладу думок, аргументованого судження в публічній комунікації розглядалися як аспекти комунікативної культури. Сократ та його учень Платон навчали своїх учнів стратегії створення публічної промови, умінь самостійно мислити, спілкуватися у формі діалогу [117].

Біля витоків стародавнього ораторського мистецтва стояли також Аристотель, Демокріт, Катон Старший, Марк Антоній, Марк Туллій Цицерон, Марк Фабій Квінтіліан. Аристотель першим звернув увагу на три важливі взаємопов'язані елементи комунікативної діяльності педагога: педагог-оратор, його мовлення і слухач, на які повинен зважати вчитель, вибудовуючи стратегічний етап своєї комунікативної діяльності, щоб домогтися успіху [15]. Демокріт підкреслював переваги слова як засобу навчання та виховання над іншими засобами переконання [155].

Цицерон (106–43 рр. до н. е.) у трактатах «Про оратора» та «Оратор» чітко висловлював думку про стратегічну спрямованість промови оратора – впливати на волю та поведінку слухачів, спонукати їх до діяльності. Він підкреслював важливість комунікативних умінь у різних видах професійної діяльності. Цицерон надавав великого значення майстерному публічному виступові, блискучому ораторському стилю, красі та майстерності мовлення на рівні функціонування державної влади [127]. Думки Цицерона підтримує і розвиває Марк Фабій Квінтіліан, який у своїй праці «Про виховання оратора» висуває низку вимог до педагога-вихователя [249].

Отже, розуміння важливості комунікативної діяльності в житті людського суспільства утвердилося ще в античному світі, де одним із провідних законів риторики виступив стратегічний закон. Уже в античній риторичі було визначено низку характеристик комунікативної стратегії, які залишаються актуальними і

сьогодні, а саме: вибір стратегії залежить від теми і мети висловлювання; стратегія має варіанти реалізації залежно від конкретних умов та особливостей співрозмовника; стратегія оратора є чіткою програмою дій, що здійснюються в певній послідовності; ці дії складають структуру стратегії. Однак рівень розвитку особистості і відносин між людьми був ще надто низьким для того, щоб проблема спілкування набула серйозного значення в громадській свідомості [192].

У Київській Русі князі Святослав, Володимир, Ярослав Мудрий та ін. надавали великого значення розвитку освіти, усного і писемного слова. Однак надалі в епоху середньовіччя, що характеризувалася засиллям схоластики та догматизму, мистецтво красномовства майже не існувало. Лише в кінці цього періоду в освітніх закладах риторичі знову було відведено належне місце.

Ренесанс української культури пов'язаний з Острозькою слов'яно-греко-латинською академією, заснованою 1576 року, де вивчалися сім вільних наук, у тому числі граматики і риторика, а також п'ять мов: слов'янська, польська, давньоєврейська, грецька, латинська. Тут з'явилися такі визначні праці, як «Ключ царства небесного», «Календар римський новий» (1587 р.) Герасима Смотрицького, «Апокрисис» Христофора Філарета та ін., що стали зразками мистецтва полеміки.

Значним прогресом у формуванні комунікативної культури випускників вирізнялася Києво-Могилянська академія. Серед викладачів академії було багато видатних письменників, учених, перекладачів (Памво Беринда, Лаврентій Зизаній, Захарія Копистянський, Феофан Прокопович та ін.). Зокрема, широко відомою є праця «Про ораторське мистецтво» Ф. Прокоповича, яка стала значним внеском у розвиток теорії педагогічного спілкування [408].

Ідеї використання мистецтва слова як засобу комунікації, впливу на людину та розвитку її особистості в процесі здобуття освіти розвивали такі видатні педагоги-класики, як Ф.-А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода. Зокрема, Я. Коменський став засновником дидактико-методичного напрямку в дослідженні проблеми комунікативної підготовки майбутніх учителів, розробив чимало аспектів формування умінь спілкування

вчителя з учнями, був прихильником технологізації процесу навчання і виховання. Великий педагог звертав увагу на такі елементи побудови вчителем комунікативних стратегій, як урахування складу і підготовленості учнів, планування педагогом власних мовленнєвих дій, уважний добір мовних засобів, які допомагають донести зміст думки до учнівської аудиторії, тощо.

Продовженням досліджень психолого-педагогічних проблем спілкування, методів та засобів його здійснення стали ідеї К. Ушинського, які лягли в основу багатьох сучасних поглядів на проблему формування комунікативної компетентності. Учений особливо наголошував на тому, що знання з різних предметів діти здобувають за допомогою слова, підкреслював тісний зв'язок між мовленням і мисленням, що є основою вироблення комунікативних стратегій, акцентував увагу педагогів на розвитку активної пізнавально-мислительної діяльності учнів. Великий педагог вважав, що «дитина, яка не звикла вдумуватися у смисл слова, погано розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не набула навички розпоряджатися ним вільно в усному і писемному мовленні, завжди страждатиме від цієї корінної нестачі, вивчаючи будь-який інший предмет» [492, с. 287]. Надаючи великого значення граматиці, видатний педагог завжди підкреслював, що її вивчення треба розпочинати з тексту, речення, їх аналізу як одного з компонентів стратегічного підходу, щоб учні змогли глибше усвідомити роль граматичних форм у вираженні змісту. Актуальною для методики розвитку мовлення молодших школярів є система вправ, розроблена К. Ушинським.

Значний внесок у теорію і практику формування мовленнєвих умінь учнів зробив Ф. Буслаєв, який основним завданням учителя вважав розвиток вроджених здібностей до мови. Цю роботу вчений пропонував здійснювати творчо на основі аналізу зразків живої мови, фольклору, художньої літератури, одночасно розвиваючи розумові здібності дітей [61].

Активним прихильником розвитку усного мовлення школярів був І. Срезневський. Учений вважав, що вільне володіння мовою не лише сприяє успішному навчанню, але й впливає на розумове та моральне виховання учнів.

Тому навчати дітей вільно викладати свої думки як в усній, так і в письмовій формі необхідно вже в початковій школі. І. Срезневський звертав увагу педагогів початкової школи на такі стратегічні завдання навчання дітей усного мовлення, як визначення цільової настанови мовленнєвої діяльності, логічна побудова тесту, його композиція, добір необхідних мовленнєвих засобів тощо, значно розширив систему вправ, запропоновану К. Ушинським, доповнивши її усними вправами різних типів [469].

Таким чином, прогресивні педагоги XIX століття зосередили увагу на багатьох методичних, психологічних, дидактичних питаннях, які безпосередньо стосуються комунікативно-стратегічної діяльності як учителя, так і учнів. Саме в цей час розвиток мовлення визнаний окремим напрямом у методиці. Однак пропонувані методичні підходи все ще були більше зорієнтовані на розвиток писемного мовлення, ніж усного.

У кінці XIX – на поч. XX ст. поживаються дослідження в галузі методики викладання мови, розвивається її науково-лінгвістичне підґрунтя (І. Бодуен де Куртене, М. Бунаков, В. Водовозов, М. Державін, В. Дога, М. Кульман, С. Русова, О. Тихеева, Д. Тихомиров, Ф. Фортунатов та ін.). Зокрема, український учений В. Дога розробив низку рекомендацій та практичних вправ, що допомагали вдосконалювати вміння будувати висловлювання, оволодівати технікою усного мовлення [134].

Аналізуючи проблеми дошкільного виховання, С. Русова першою розкриває проблему розвитку комунікативного мовлення, виділивши два різні аспекти – знання мови і вміння користуватися нею. Особливого значення педагог надавала навчанню дітей у школі «вільно висловлювати свої думки» [429], що з комунікативно-стратегічного погляду кваліфікується як вміння відстоювати власну позицію, аргументувати сказане.

У кінці XIX – на поч. XX ст. комунікативна проблематика стала центральною в низці соціологічних концепцій німецьких та французьких учених (В. Вундт, Г. Лебон, Г. Тард, Х. Штейнталь), а з 20–30-х років – учених США, які

стверджували, що саме комунікація визначає динаміку людського суспільства. Однак структура комунікації на той час залишалася недослідженою.

Початок ХХ ст. характеризується розширенням і поглибленням проблем педагогічної комунікації. Зокрема, в США в 1914 році створено організацію, сучасна назва якої – Національна комунікативна асоціація. Метою викладачів мови, які її організували, був відхід від давніх традицій ораторського мистецтва, розвиток навчання мистецтва слова, уміння вести публічні дебати та інші аспекти комунікації, які відповідали запитам тогочасного суспільства.

Таким чином, можемо констатувати, що впродовж багатьох століть склалися соціально-педагогічні передумови становлення досліджуваної проблеми, зокрема: а) був накопичений чималий арсенал психолого-педагогічних та методичних підходів, які лягли в основу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; б) проблеми комунікації зайняли центральне місце в розвитку суспільства; в) посилювались пошуки оптимальних шляхів, які сприяли б підвищенню якості професійної освіти, що зумовило появу ідеї компетентнісного підходу.

2 етап - 1960-1970 р.р. У цей час спостерігалися активні спроби підвищення ефективності та якості вітчизняної професійної освіти. Вдосконалювалася науково-методична база вищої педагогічної освіти, створювалися нові навчальні плани і програми, підручники. У межах загальної тенденції гуманітаризації освітнього простору нового, повноцінного статусу набували педагогічні науки загалом, що сприяло розширенню наукових досліджень проблем професійної освіти. Однак про виокремлення та наукове вивчення проблеми формування у майбутніх учителів комунікативно-стратегічної компетентності ще не йдеться.

У середині 60-х – на початку 70-х років у країнах зарубіжжя з'являються перші наукові праці, присвячені проблемі компетентності в освіті. Основи нового компетентнісного підходу (інструменталізму) були сформульовані ще представником американського неопозитивізму Дж. Дьюї, центральним поняттям у теорії якого є досвід усіх проявів людського життя, а наукові ідеї, теорії – це

інтелектуальні інструменти для набуття досвіду. У його працях уміння спілкуватися з учнями розглядається як найважливіший компонент професійної підготовки майбутнього вчителя. Дж. Дьюї вважав, що основною метою виховання є вміння вихованця пристосовуватися до різноманітних умов життя, а отже, пізнавальна діяльність ефективна тоді, коли людина здатна належним чином використовувати одержані знання і вміння в процесі вирішення життєвих завдань [53, с. 565].

Освіта, що базується на компетентнісному підході, сформувалася в 70-х роках минулого століття в США. Хоча до цього часу поняття компетентності вже вживалося вченими (С. Дейлі, Р. Уайт, Ю. Хабермас, Н. Хомський), однак активне його використання почалося саме в 70-х роках. На цей час припадає поява перших публікацій, присвячених використанню поняття компетентності в теорії та практиці навчання мови. Зокрема, ідеї, висловлені американським ученим Д. Мак-Клеландом у статті «Тестувати компетентність, а не інтелект» (1973 р.), були активно сприйняті науковою громадськістю зарубіжжя і почали реалізовуватися в освітній практиці Німеччини, Франції, Великобританії та інших зарубіжних країн. На жаль, зарубіжний досвід дослідження проблеми компетентнісного підходу в освіті в нашій країні у цей період не використовувався.

На зміну формалізму в дослідженні мовленнєвих процесів у другій половині ХХ ст. прийшов функціоналізм [126], представники якого розглядали об'єднані на основі спільності семантичних функцій мовні засоби різних рівнів. У кінці 60-х років минулого століття соціолінгвісти звернули увагу наукової спільноти на те, що зміст і результати навчання мови, зокрема іноземної, не відповідають реальним життєвим потребам. Це зумовило кардинальний перегляд поглядів на теорію мови, наслідком якого була зміна структуралістської теорії на функціональну. Однак зазначимо, що досі структуралістська теорія, відповідно до якої мова розглядається як система взаємопов'язаних елементів (фонетичні, лексичні, граматичні одиниці), що передають відповідні значення, лежить в основі програм лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, хоча це

не відповідає ні світовим тенденціям мовної освіти, ні методичним засадам навчання мови в сучасній початковій школі.

У науковий обіг Н. Хомським у 1965 р. введено поняття лінгвістичної компетенції у праці «Аспекти теорії синтаксису» [538] з метою відмежування знань системи мови від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування, яке трактувалося як абстрактний набір правил, що інтуїтивно відображаються в свідомості ідеального дорослого одномовного носія мови. Однак автор принципово відмежовувався від когнітивних, прагматичних, стратегічних аспектів мовлення.

У цей період розпочинається дослідження різних видів мовленнєвої компетенції в руслі трансформативної граматики і теорії навчання мов; введено поняття комунікативної компетенції на протиположності лінгвістичній, запропонованій Н. Хомським, через яке розкривається сутність комунікативного підходу у вивченні мови. Під комунікативною компетенцією почали розуміти не особистісну характеристику тієї чи тієї людини, а здатність передавати інформацію та обмінюватися нею в різних ситуаціях спілкування, правильно добираючи мовні засоби та обираючи відповідну комунікативну поведінку. Значний внесок у вивчення цієї проблеми зробив Д. Хаймс, який одним з перших вказав на те, що мовленнєва діяльність значно ширша від умінь граматично правильно будувати висловлювання. Пізніше Д. Хаймс включає до структури комунікативної компетентності прагматичний, когнітивний та стратегічний аспекти [546].

Закладаються основи розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Уже Р. Уайт (1959) включає до категорії компетенції такий особистісний складник, як мотивація [562]. Надалі комунікативна компетентність починає трактуватися як інтелектуальний та особистісний досвід людини, що формується на основі знань і виявляється в соціально-професійній сфері.

Досліджуваний період є важливим стосовно проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності, оскільки саме в цей час на основі функціональної теорії мови формується комунікативний підхід, засновниками якого вважаються американські соціолінгвісти Д. Хаймс, J. Gumperz, W. Labov,

та британські лінгвісти М. Халідей, J. Firth. Учені зазначали, що для належного користування мовою необхідно не просто володіти знаннями про неї, а вміти виражати свої комунікативні наміри, враховуючи ситуативну доцільність мови [546]. Цей період характеризується спробами переосмислення ролі мови і комунікації в суспільстві та в соціально-професійній сфері діяльності людини, а також зростанням вимог суспільної практики до комуніканта, його здатності ефективно функціонувати в конкретній комунікативній ситуації.

На відміну від українських учених, які розробляли окремі аспекти досліджуваної проблеми впродовж останніх 20-ти років, зарубіжні науковці з 70-х років ХХ століття почали активно використовувати поняття стратегічного складника комунікативної компетентності (М. Кенел, М. Свейн, Д. Хаймс, S. Rich та ін.).

В Україні в цей період комунікативна компетентність не привертала уваги вчених як важливий феномен, який вимагає цілеспрямованого формування у майбутніх педагогів. На відміну від зарубіжних вишів, де студентів навчали основ публічного виступу, використовуючи такі прогресивні форми освітнього процесу, як дебати, групові дискусії тощо, підготовка майбутніх спеціалістів до комунікативної діяльності у вітчизняних навчальних закладах не здійснювалася. Виняток становило лише вузьке коло працівників партійного апарату, які спеціально готувалися для вирішення проблем масової комунікації в межах Вищої партійної школи.

Стратегічний складник комунікативної діяльності педагога також не був предметом спеціальних досліджень у вітчизняній педагогічній науці цього періоду у зв'язку з відсутністю соціального замовлення та розуміння на рівні суспільства і держави залежності якості професійної підготовки майбутніх учителів від вирішення означеної проблеми.

Таким чином, означений етап характеризувався: а) започаткуванням зарубіжними науковцями компетентнісного підходу в освіті; б) уведенням у науковий обіг поняття комунікативної компетенції та виділенням її складників, зокрема й стратегічного; в) розмежуванням понять «компетенція» і

«компетентність»; г) початком формування комунікативного підходу в лінгвістичній освіті; д) відсутністю в Україні інтересу до цієї проблеми та соціального замовлення на формування у майбутніх педагогів комунікативної компетентності, в тому числі її стратегічного складника.

3 етап – 1980-і р.р. – Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» дає розгорнуте тлумачення компетентності як життєвого успіху в соціально значущій галузі, а також розрізняє та класифікує різновиди компетентностей [411, с. 253]. Категорії компетенції та компетентності використовуються в теорії і практиці навчання мови, спілкування, в управлінні, менеджменті та інших галузях; досліджуються нові види компетенцій.

Починаючи з 80-х років ХХ ст., учені зосередили увагу на розробленні системної моделі комунікативної компетентності (І. Бім, К. Гром, О. Іванова, М. Кенел, І. Максимова, Р. Мілбруд, В. Рижов, М. Свейн, М. Халідей, G. Caspar, R. Clifford, K. Faersh, G. Manby, S. Savignon, G. Widowson та ін.). У класичній роботі, авторами якої є М. Кенел та М. Свейн, було запропоновано структуру комунікативної компетенції, що включає граматичну (пов'язана з синтаксисом), соціолінгвістичну (стосується соціальної доречності), дискурсивну, стратегічну (зорієнтована на прагматичну функцію комунікації) компетенції [538, с. 9]. Зокрема, стратегічна компетенція характеризується як уміння доречно використовувати комунікативні стратегії.

На теренах колишнього Радянського Союзу суттєві зрушення в дослідженні явища комунікативної компетентності також відбулися, починаючи з 80-х років минулого століття, коли вчених зацікавили не лише питання теорії комунікації, але й практичного втілення наукових ідей (Г. Андрєєва, О. Бодальов, Л. Гозман, А. Добрович, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, О. Леонтьєв, Л. Петровська). Процес навчання починає організовуватися з урахуванням компетентності як кінцевого результату (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська).

У кінці 70-х – на початку 80-х р.р. поняття компетенції («комунікативна компетенція», «мовленнєва компетенція») почало використовуватися методистами [83], однак до кінця 80-х років методика навчання мови залишалася як у

термінологічному, так і в змістовому плані традиційною, незважаючи на непродуктивність.

Як зазначають дослідники (С. Бібі, О. Матяш, В. Харчева та ін.), у колишньому Радянському Союзі з політичних та ідеологічних мотивів комунікативна освіта не впроваджувалася в масову освітню практику, хоча теоретично важливість вивчення, широкого наукового осмислення цих питань визнавалася. Крім цього, як стверджують С. Бібі та О. Матяш, порівнюючи розвиток комунікативної культури в Росії та США, на теренах колишнього Радянського Союзу переважав філософсько-теоретичний підхід до вивчення явищ соціальної комунікації, тоді як у США сильною була традиція прикладних досліджень, спрямованих на вирішення конкретних комунікативних проблем (міжособистісна комунікація, комунікація в групах, публічний виступ, бізнес-комунікація, комунікація в галузі охорони здоров'я тощо) [34].

Слід зазначити, що, незважаючи на здобутки вчених радянської доби в галузі теоретичного осмислення проблем комунікації, комунікативні питання не виділялись у професійній освіті як окремий предмет викладання. Хоча західні науковці в багатьох питаннях спиралися на роботи О. Бодальова, Л. Буєвої, М. Кагана, О. Леонтєва, Б. Паригіна, та ін., зарубіжні напрацювання в галузі методології та методики викладання комунікативних дисциплін були мало відомими на теренах колишнього Радянського Союзу.

Підсумовуючи здобутки означеного етапу, зазначимо, що він характеризувався: а) подальшим розробленням поняття «компетентність»; б) класифікацією різновидів компетентностей; в) широким використанням зарубіжними вченими категорій компетенції та компетентності в теорії і практиці навчання мови, спілкування, в управлінні, менеджменті та інших галузях; г) розробленням системної моделі комунікативної компетентності; д) започаткуванням дослідження проблеми компетентнісного підходу на теренах колишнього Радянського Союзу; е) використанням тогочасними методистами понять «комунікативна компетенція», «мовленнєва компетенція».

4 етап - 1990-і рр. Початок цього етапу становлення досліджуваної проблеми збігається з часом набуття Україною державної незалежності та кардинальними змінами в усіх сферах життя суспільства, у тому числі й у сфері професійної освіти. На тлі загальної кризи в суспільстві того часу збереглося розуміння, що якісна освіта, насамперед фахова підготовка майбутніх учителів, є важливим важелем подолання кризових явищ у державі. Прийняття в 1991 р. Закону України «Про освіту» засвідчило нові принципи державної освітньої політики, зокрема гуманізм, демократизацію, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями; взаємозв'язок з освітою інших країн; гнучкість і прогностичність системи освіти; єдність і наступність системи освіти; безперервність і різноманітність освіти [164].

Указ Президента «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні» (1995 р.) визначив першочергові завдання реформування системи вищої освіти, приведення її у відповідність до найновіших світових досягнень сучасної науки, а також розроблення стратегічних напрямів розвитку вищої освіти. Наказ Міністерства освіти України «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (1998 р.) та інші державні документи заклали основи функціонування вищих навчальних закладів відповідно до світових стандартів.

Відбулися зміни в структурі вищої педагогічної освіти, які виявилися у відкритті недержавних вищих навчальних закладів. Започатковано розроблення державних стандартів вищої педагогічної освіти та початкової освіти. Всі ці кроки дали поштовх для реалізації компетентнісного підходу.

На міжнародному рівні єдині підходи до характеристики компетентності було закладено в 1996 р. Ж. Делором, який у доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» (Learning: The Treasure Within) визначив глобальні компетентності та зазначив, що у процесі професійної

освіти не досить набути професійну кваліфікацію, але і в більш широкому сенсі компетентність, яка дає можливість упоратися з різними численними ситуаціями і працювати в групі [124, с. 37].

На симпозіумі в Берні за програмою Ради Європи (1996 р.) було прийняте ще одне нове поняття «ключова компетенція». Серед п'яти прийнятих Радою Європи ключових компетенцій визначено й ті, що належать до майстерності в усній і письмовій комунікації та є особливо важливими для роботи і соціального життя, оскільки людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція [543, с. 11].

Таким чином, комунікація почала сприйматися в суспільстві як історично і соціально детермінована поведінка людини, різновид її діяльності, що реалізується в мовленнєвих діях. Вивчення мови вже не виступало як самоціль, а як оволодіння засобом збереження, трансляції і перетворення інформації для досягнення певної немовленнєвої мети. Такою метою є насамперед взаєморозуміння та організація взаємодії між комунікантами вербальними засобами.

Робота над створенням моделей комунікації в цей період здійснювалася на основі двох загальнотеоретичних підходів: інформаційного та комунікаційного. Основним у першій теорії є визнання інформації як змістової частини комунікації. Прихильники другого підходу надавали перевагу комунікації як різновидові людської діяльності, завдяки якому інформація стає життєвою цінністю.

Більшість науковців, незважаючи на певний різнобій у термінологічних позначеннях, вказують на наявність стратегічного складника комунікативної компетентності, поряд з іншими: мовна, соціокультурна, стратегічна, навчальна компетенції [276]; мовна, мовленнєва, соціокультурна, компенсаторна (стратегічна), навчально-пізнавальна компетенції [36]; лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, стратегічна, дискурсивна, соціальна компетенції [465]; лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціокультурна, соціальна, психологічна компетенції [431]; мовна, мовленнєва, соціокультурна, діяльнісна (стратегічна) [129] та ін.

Поширення на пострадянському просторі компетентнісного підходу пов'язане з виходом у світ книги Н. Кузьміної «Професионалізм личности преподавателя и мастера производственного обучения» (1990 р.) [251]. З'являються роботи А. Маркової, Л. Петровської, в яких професійна компетентність, у тому числі й компетентність учителя, стає об'єктом всебічного аналізу. Л. Мітіна продовжує започатковані Л. Петровською дослідження соціально-психологічних і комунікативних аспектів компетентності вчителя. У цей період сутність поняття компетентності розкривають у своїх працях також Л. Алексєєва, Н. Шаблігіна та ін., однак єдності у поглядах учених не спостерігається. На кінець означеного періоду припадає поява дисертаційних досліджень, у яких розкриваються проблеми здійснення комунікативного підходу в мовній освіті, зокрема використання комунікативних стратегій і тактик [413; 493].

Як зарубіжні, так і вітчизняні вчені роблять спроби змоделювати процес навчання, кінцевим результатом якого є компетенції (Р. Бадер, А. Богуш, Н. Кузьміна, А. Маркова, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Л. Петровська, О. Савченко, А. Шелтен, С. Шо та ін.). Однак, незважаючи на зусилля науковців, у цей період так і не було створено єдиної класифікації ключових компетентностей і усталеного переліку компетенцій, які входять до їх складу. Водночас поняття компетентності стало загальноприйнятим і широкоживаним у науково-педагогічному середовищі.

Таким чином, четвертий етап дослідження проблеми формування КСК майбутніх учителів початкових класів характеризується такими основними рисами: а) у кінці ХХ ст. здійснювалось активне реформування системи професійної освіти; б) були розроблені нові принципи вітчизняної освітньої політики, що створили передумови для утвердження та поширення компетентнісного підходу у вітчизняному освітньому просторі; в) проблема формування професійної компетентності набула актуальності та значущості як на міжнародному рівні, так і серед вітчизняних науковців; в) одними з ключових компетенцій було визначено такі, що належать до майстерності в усній і

письмовій комунікації; г) усталились підходи до вивчення мови як засобу комунікативної взаємодії між людьми; д) зарубіжні і вітчизняні вчені здійснювали активну роботу над створенням моделей комунікації; е) більшість науковців вказували на наявність, поряд з іншими, стратегічного складника комунікативної компетентності.

5 етап – з початку XXI ст. дотепер. Найважливішою подією цього періоду стало прийняття Україною Болонської декларації (2005 р.), що дало можливість: 1) запровадження системи зрозумілих ступенів, які можна легко зіставити, для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти; 2) прийняття системи, яка ґрунтується на двох основних циклах – доступневому й післяступневому; 3) запровадження системи кредитів за типом ECTS – європейської системи кредиту залікових одиниць трудомісткості як засобу підтримки великомасштабної студентської мобільності; 4) сприяння мобільності студентів; 5) сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти з метою розроблення критеріїв і методологій, які легко можна зіставити; 6) сприяння європейським баченням у вищій освіті, особливо стосовно розвитку міжінституційного співробітництва, розроблення навчальних планів, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки й провадження наукових досліджень [51].

Означений період характеризується утвердженням розуміння того, що в глобалізованому світі необхідна якомога більш повна адаптація людини в суспільстві. Тому кардинально змінилися погляди на цілі освіти та її результат, який має бути більш інтегрованим та особистісно значущим. Саме такий результат почав сприйматися як компетентність, що розвивається на основі життєвого досвіду, особистісних цінностей та здібностей в освітньому процесі (А. Баранников, С. Коломієць, О. Лебедев та ін.).

Необхідність здійснення компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів відображена в багатьох сучасних нормативних документах: «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2002 р.),

Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.). Основні положення цих та інших документів відповідають міжнародним пріоритетам, проголошеним у резолюціях та рекомендаціях ЮНЕСКО з питань освіти, а саме: Міжнародній стандартній класифікації освіти (1997), Всесвітній програмі дій у галузі освіти з прав людини та демократії (1993), Інтегрованих рамках дій у галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії (1995) та ін.

Такі суттєві зміни в професійній освіті призвели до того, що компетентнісний підхід набув статусу офіційного, оскільки весь процес підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й учителів початкових класів, сьогодні має будуватися на компетентнісній основі. Це зумовило необхідність фундаментальних наукових досліджень різних проблем, пов'язаних з професійною компетентністю, її видів, структури, шляхів формування у ВПНЗ. Одними з перших стали дослідження компетентнісного підходу в підготовці педагогічних кадрів. Зокрема, після визнання комунікативності педагога як базової підвалини його педагогічної діяльності значно активізувалися дослідження комунікативної компетентності майбутніх учителів та її складників, які набули комплексного характеру.

У суспільній свідомості сьогодні перенесено акценти на комунікативну сферу як одну з найбільш значущих у соціумі. Інтерес дослідників викликають такі проблеми, безпосередньо пов'язані з професійною підготовкою майбутнього вчителя, як формування його комунікативних умінь і навичок (А. Добрович, В. Кан-Калик, О. Коропецька та ін.); вивчення комунікативних здібностей педагогів (Н. Кузьміна, Н. Левітов, Л. Орбан та ін.); проблема дискурсу як соціолінгвального феномена сучасного комунікативного простору (Ф. Бацевич, Л. Колток, А. Нікітіна, К. Серажим та ін.); концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови (О. Горошкіна, Л. Мамчур, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.); функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості (Л. Паламар); розроблення системи комунікативного тренінгу (Л. Овсянецька, Л. Петровська, Т. Яценко та ін.); засвоєння комунікативних

стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами (Ю. Романенко) тощо.

Не вдаючись у цьому підрозділі до детального аналізу поглядів учених, зазначимо, що впродовж кількох десятиліть чимало зарубіжних та вітчизняних досліджень у галузях філософії, психології, когнітивної та комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики (К. Апель, Ф. Бацевич, М. Брандес, О. Воробйова, Ю. Габермас, О. Галапчук, О. Гойхман, Г. Грайс, С. Дацюк, Т. А. ван Дейк, Н.-Е. Енквіст, Х. Ийм, О. Іссерс, Є. Ключев, М. Койт, В. Кульман, Л. Лузіна, Л. Мацько, В. Моляко, Т. Надєїна, Т. Радзієвська, О. Селіванова, Н. Трошина, І. Труфанова, Т. Янко та ін.) значно розширили межі розуміння поняття «комунікативна стратегія», що повинно одержати відповідне відображення і в трактуванні феномена «комунікативно-стратегічна компетентність». Упродовж кількох десятиліть поняття комунікативної стратегії наповнювалося новим змістом, учені виявляли та аналізували все нові й нові його аспекти. Результатом цієї роботи є трактування, прийняте в Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЄР), де комунікативні стратегії характеризуються як «зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він / вона може з ними робити (види комунікативної діяльності)» [159, с. 25]. Позитивні зрушення у вивченні та використанні мови у ЗЄР пов'язуються не лише зі здатністю виконувати безпосередньо мовленнєву діяльність, але й з умінням оперувати комунікативними стратегіями [Там само, с. 57].

У сучасних західних наукових працях комунікації надається важливе значення. Досліджуються такі проблеми, як: роль комунікації в сучасному світі; комунікативні якості сучасного спеціаліста як ресурс на ринку праці; організація комунікативної освіти в ХХІ ст.; структура і зміст навчальних програм з комунікації; критерії їх ефективності та ін. [541]. Дослідники-професіонали та практичні працівники системи освіти зарубіжжя стверджують, що комунікативна освіта – критична необхідність ХХІ століття, а тому комунікативний складник повинен займати центральне місце в системі вищої освіти, розширюватися та утверджуватися [552].

Слід зазначити, що ще в 50-х роках ХХ ст. у США та Швеції реалізовувалася концепція «плану Трампа», що сьогодні в Західній Європі має назву «комунікативної педагогіки» або «педагогіки діалогу», в межах яких чітко визначені уміння школярів у сфері усної комунікації. Зокрема, такі стратегічні компоненти, як уміння говорити аргументовано, відстоювати свою позицію, виділяти головні думки в повідомленні тощо, визначаються як основні в рекомендаціях щодо розвитку в школярів комунікативних умінь і навичок.

Національною комунікативною асоціацією США на основі аналізу наукових праць, присвячених проблемам комунікації, було встановлено, що вивчення цих проблем необхідне щонайменше з 4 причин: для повноцінного розвитку особистості; для підвищення ефективності освіти, включаючи організацію та управління освітнім процесом з використанням сучасних форм колективно-групового співробітництва; для успішної професійної діяльності та кар'єри; для формування громадянина світу, його відповідальної позиції в соціальному та культурному плані [551].

Численні дослідження зарубіжних учених підтверджують, що комунікативні якості сучасного професіонала є ключовими в його діяльності та кар'єрі на всіх її етапах, незважаючи на галузь, у якій він працює, а також важливим чинником розвитку особистості людини, її позитивної самооцінки, психічного і фізичного здоров'я [541; 551; 552].

Як свідчить аналіз наукових джерел, проблемі формування стратегічної компетенції приділяли увагу переважно зарубіжні науковці, які, вивчаючи процеси міжкультурного спілкування, вказували, що саме ця компетенція залишається найменш дослідженою порівняно з іншими [557]. Досі твердження про те, що стратегічна компетенція / компетентність дає змогу впоратися з проблемами під час непередбаченого мовлення, коли немає можливості скористатися готовими рішеннями, запобігти зриву у спілкуванні, є найбільш поширеним [546; 559].

Наукові праці, в яких розглядається стратегічний складник комунікативної компетентності, стосуються переважно теоретичних та методичних проблем

вивчення іноземних мов. Щодо формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, жодної роботи не було виявлено, що дозволяє схарактеризувати обрану нами проблему як малодосліджену.

Аналізуючи наукові досягнення в галузі вивчення проблем комунікації, змушені констатувати, що цілісна теорія освітньої комунікації досі не сформувалася. Значна кількість трактувань структури комунікативної компетентності, на наш погляд, свідчить не лише про активну роботу науковців у цьому напрямі, але й про те, що вчені досі не дійшли згоди щодо розуміння сутності поняття комунікативної компетентності та її складників. Не дано однозначної відповіді і на багато актуальних питань, які стосуються комунікативної сфери. Зокрема, не до кінця з'ясовано сутність комунікативного підходу і його відмінність від традиційних підходів у лінгвістиці, психології, педагогіці, соціології та ін. Не існує єдиної дефініції термінів «компетенція» і «компетентність», немає чіткості у визначенні співвідношення між поняттями «комунікація» і «спілкування». Значно різняться підходи вчених і до визначення змісту компетентнісної підготовки, необхідного для організації навчального процесу. Далеко не всі аспекти поняття «комунікація» належним чином розкрито, хоча необхідні соціальні передумови для цього вже існують. Таким чином, означена галузь наукового знання значно відстає як від розвитку суспільних процесів, так і від вимог практики навчання.

Отже, аналізований етап характеризується: а) прийняттям Україною Болонської декларації та реформуванням вітчизняної системи професійної освіти відповідно до європейських стандартів; б) закріпленням офіційного статусу компетентнісної парадигми в освіті; в) розширенням досліджень у галузі професійної комунікації; г) відсутністю цілісної теорії професійної комунікації; д) відсутністю системних досліджень стратегічного складника комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Історіографічний аналіз обраної проблеми засвідчив, що цей напрям наукового вивчення є актуальним та значущим на сучасному етапі розвитку

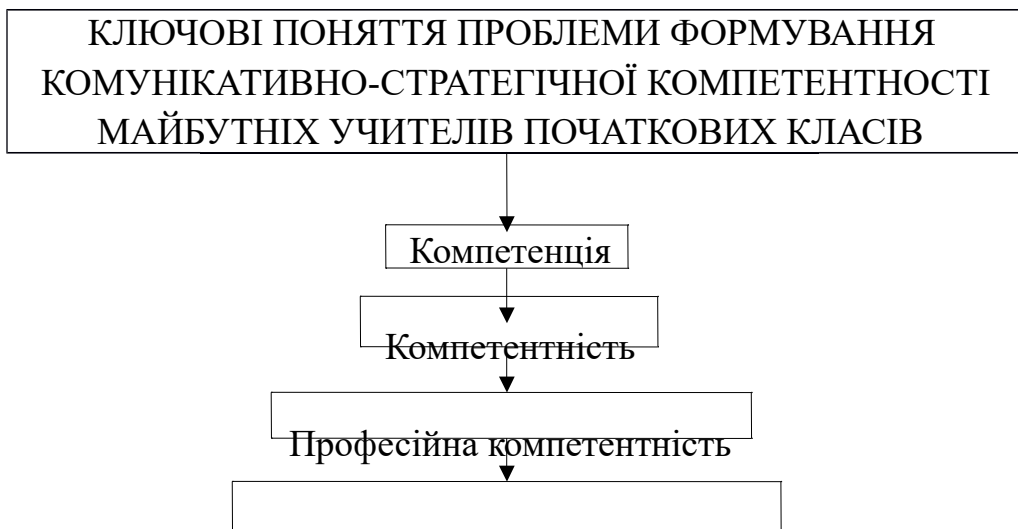
професійної педагогічної освіти, однак недостатньо дослідженим як у теоретичному, так і в практичному плані.

1.2. Теоретико-педагогічні засади проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: сучасна інтерпретація

Наступним завданням у контексті започаткованого дослідження виступило впорядкування понятійно-категорійного апарату (див. рис. 1.1), що дає можливість забезпечити однозначність трактувань найбільш уживаних у дослідженні термінів. Ключовими поняттями започаткованого дослідження в ракурсі компетентнісного підходу в освіті є *компетенція, компетентність, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, професійна компетентність, комунікативна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність*.

У підрозділі 1.2 розглянемо поняття компетенція, компетентність, професійна (професійно-педагогічна) компетентність, комунікативна компетентність, які є базовими для розроблення змісту і структури комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Історія виникнення та використання понять «компетенція» і «компетентність» розпочинається з 40–50-х років ХХ ст., коли вперше вони були введені німецьким психологом Ю. Хабермасом у працях з теорії мовленнєвої комунікації. Надалі соціальними психологами ці поняття трактуються як



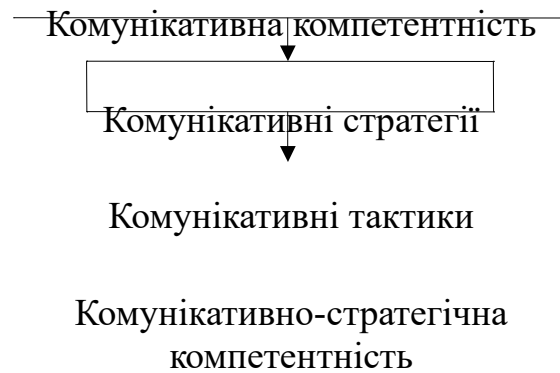


Рис. 1.1. Ключові поняття проблеми формування комуникативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

досконале знання своєї справи, способів і засобів досягнення мети діяльності. Зокрема, компетенції розглядаються як певні якості, якими повинен характеризуватися той, хто оволодіває професією, а компетентність – набір цих якостей (компетенцій). Таким чином, «історично складається уявлення про компетентність як категорію, яка має діяльнісну природу, відображає не тільки і не стільки предметні (декларативні) знання («знати, що»), але насамперед процедурні («знати, як») і ціннісно-сміслові знання («знати, для чого і чому») [483, с. 91].

У 60-х роках минулого століття відбулося остаточне розмежування знанневої і компетентнісної сфер професійної діяльності. Сучасні вчені, трактуючи поняття компетентності, базуються на тому, що це інтелектуально і особистісно зумовлена соціально-професійна характеристика людини, досвід її соціально-професійної діяльності [174].

Піддаючи аналізу сутність та структуру понять «компетенція» і «компетентність», науковці констатують, що зміст цих понять різний, хоча в окремих працях (Дж. Равен) спостерігається нечітке розмежування, а подекуди й синонімічне вживання. Так, Н. Остапенко зазначає, що «українські лінгводидакти послуговуються саме цими номінаціями, вкладаючи в поняття «компетенція» ті самі ознаки, які має й термін «компетентність». «Ми розмежовуємо поняття «компетенція» і «компетентність», наголошуючи, що перше являє собою набір

певних знань, умінь, навичок, оцінних ставлень особистості та її досвіду, а поняття «компетентність» є ширшим і означає володіння компетенцією чи компетенціями», – пише дослідниця [372, с. 5].

У тлумачному словнику української мови ці дефініції представлені так: «компетенція – добра обізнаність з чим-небудь; компетентний – який має достатні знання в якійсь галузі, який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований» [72, с. 445].

За А. Хуторським, «компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідною для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [510, с. 141]. Освітня компетенція, на думку вченого, – це «сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності» [510, с. 152]. На думку Дж. Равена, компетентність – це здатність людини до виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка включає способи мислення, знання, навички та готовність бути відповідальним за свої вчинки [412].

Значну увагу проблемі визначення понять компетенції та компетентності приділяють українські вчені (Н. Бібік, А. Богущ, С. Бондар, І. Гушлевська, О. Овчарук, І. Родигіна, О. Савченко, І. Чемерис та ін.). Найбільш поширеним словниковим є визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію», подане в словнику «Професійна освіта» [409, с. 149].

І. Родигіна наголошує, що «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтуються на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [422, с. 32–33].

Дослідники підкреслюють, що категорія компетентності являє собою як результати навчання у вигляді знань, умінь та навичок, так і систему ціннісних орієнтацій, яка включає мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, соціальний, етичний та поведінковий складники [480, с. 146]. Суттєвою є також характеристика компетентності з позицій інтегрованого підходу як системної єдності, «що інтегрує особистісні, наочні та інструментальні (зокрема комунікативні) особливості і компоненти» [562].

М. Головань, підсумовуючи теоретичні підходи до аналізу понять «компетенція» і «компетентність», доходить висновку, що у всіх поданих тлумаченнях компетентності йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Науковець зазначає, що термін «компетенція» використовується також для позначення інтегрованої характеристики якості випускника, є категорією результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. На думку М. Головань, «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності; «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати» [102].

Таким чином, компетенція – це певна норма, вимога, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а

компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає як якість, характеристика особистості, що дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження в певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність».

Вичерпна характеристика поняття компетентності подана в документі «Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики» (2003) [473]. Документ базується на концептуальних положеннях щодо набуття ключових компетентностей та їх класифікації, розроблених країнами – членами Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) в процесі широких дискусій серед світової педагогічної громадськості, що відображено в рекомендаціях міжнародної спільноти (Біла книга, 1996; Меморандум з освіти впродовж життя, 2000; План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок та мобільності Єврокомісії, 2002, та ін.).

Згідно з визначенням експертів програми «DeSeCo» (1997), яке подається в Стратегії, компетентність (competency) – це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) визначає поняття компетентності як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, які підлягають досягненню стандартів у галузі професії або виду діяльності» [473, с. 20]. У Стратегії вказується, що компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають: а) спроможність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; б) комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [Там само, с. 17].

Підходи різних авторів до трактування понять «компетенція» і «компетентність» представлені в таблиці 1.1 (за результатами засідання круглого столу з проблем компетентнісного навчання української мови в Інституті педагогіки НАПН України 19 березня 2012 р.) [223].

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика тлумачення понять «компетенція» та «компетентність» за різними джерелами

№ п/п	Джерело, автор	Визначення компетенції	Визначення компетентності
1.	Загальноєвропейські Рекомендації з мовної світи	Сума знань, умінь і характерних рис, що дає змогу особистості виконувати певні дії	
2.	Енциклопедія освіти (К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.	Відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат; може бути виведена як реальна вимога до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в суспільстві	Набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодого людини в життя сучасного суспільства; інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти

Продовж. табл. 1.1

3.	І. Зимняя		Заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини
4.	В. Краєвський, А. Хуторської	Це те, на що претендують або чого хочуть досягти	Оволодіння відповідною компетенцією, що передбачає також особи-

			стісне ставлення до неї і до предмета діяльності
5.	О. Савченко		Інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; результативно-діяльнісна характеристика освіти, яка набувається в процесі навчання та особистого пізнавального й життєвого досвіду
6.	Н. Бібік	Соціально закріплений освітній результат, реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі	
7.	І. Сергеев	Особливий результат освіти, який виражається в готовності до мобілізації знань, умінь і зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації	
8.	О. Новиков		Здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях

Продовж. табл. 1.1

9.	Держстандарт базової і повної загальної середньої освіти	Суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини	Набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлень, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці
----	--	--	---

За даними таблиці 1.1, основна відмінність компетенції і компетентності полягає в тому, що компетенція включає знання, вміння і навички з певних сфер діяльності, а компетентність передбачає застосування компетенцій у конкретній роботі. Ключовим у понятті компетенції є її розуміння як потенційної здатності здійснювати певну діяльність, що забезпечується сукупністю відповідних знань, умінь, навичок, способів діяльності, мотивації та ціннісних настанов. Компетентність розглядається як набір компетенцій і можливостей їх застосування у професійній діяльності.

Не спостерігається єдності у поглядах науковців щодо структури компетентності. На думку експертів програми «DeSeCo», до її складу входять знання, пізнавальні і практичні вміння та навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація [319, с. 22].

Низку вимог до знань, що складають структуру компетентності, висуває М. Холодна, а саме: різноманітність; гнучкість; оперативність і доступність; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категорійний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія, тобто знання про ширину і глибину своїх знань [508, с. 207].

Окремі вчені характеризують компетентність як єдність особистісного, когнітивного та предметно-практичного досвіду [52], виділяють у її структурі мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [224, с. 34–46]; мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти [102], «а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності (саморозвитку) особистості» [303, с. 46]; здатність і готовність шукати, вивчати, думати, включатися в діяльність, співпрацювати, адаптуватися [519]; мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий компоненти, емоційно-вольову регуляцію процесу і результат прояву компетентності [173]. Так, Я. Кодлюк, інтегруючи різні наукові підходи до визначення структури компетентності, доходить висновку, що компетентність – це синтез знань, умінь і

навичок, ціннісного (емоційного) ставлення до процесу та результату праці, а також рефлексії як необхідної умови повноцінного навчання, саморозвитку і самореалізації, оскільки рефлексія допомагає сформулювати і скорегувати мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо [220, с. 8–9].

Структура компетентності, на думку М. Головань, визначається її функціями, серед яких визначено: мотиваційно-спонукальну (компетентність виступає умовою розвитку і набуття зрілої форми думок, мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, набути авторитету у своїх колег і самого себе); гностичну (компетентність активізує пізнавальну та інтелектуальну діяльність особи, що виявляється в інтересі і засвоєнні накопичених людством знань, розширенні освіченості, світогляду, ерудиції, націлених на перспективний розвиток); діяльнісну (системотвірна функція, що являє собою відбиття отриманих знань у практичній діяльності у вигляді умінь і навичок); емоційно-вольову (компетентність виявляється у здатності людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості); ціннісно-рефлексивну (оцінне ставлення й усвідомлення людиною свого знання, поведінки, морального кодексу, інтересів, ідеалів і мотивів, цілісна оцінка самого себе як особистості); комунікативну (комунікабельність, відкритість до спілкування і збагачення у процесі міжособистісної взаємодії як результат прояву цієї функції) [102].

Таким чином, комунікативна функція – ознака будь-якої із компетентностей. Це дає змогу припустити, що саме комунікативна компетентність та один із найважливіших у діяльнісному плані її складників – комунікативно-стратегічна компетентність – є тією об'єднувальною ланкою, яка пов'язує весь комплекс компетентностей особистості в єдине інтегроване ціле.

Серед освітніх компетенцій виділяють ключові (надпредметні), галузеві (загальнопредметні) та предметні (А. Хуторської) відповідно до загального

метапредметного, міжпредметного та предметного рівнів змісту освіти. «Поняття ключових компетентностей (key competencies) застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами» [540]. Характеризуючи поняття ключових компетенцій, представники ОЕСР визначили три категорії цих компетенцій, що є критеріями їх основних переліків: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [473, с. 23].

Зокрема, «здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти означає ефективне використання мов та символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань і власних можливостей. Це дає можливість розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням» [Там само, с. 24]. Великого значення надається вмінню жити, взаємодіяти, співпрацювати з іншими людьми в полікультурному суспільстві, конструктивно розв'язувати конфлікти.

На основі вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців ключова компетентність розглядається на двох рівнях: 1) рівень метапрофесійних якостей широкого спектру дії, властивих для всіх видів діяльності (пізнавальні, комунікативні, регулятивні якості); 2) рівень метапрофесійних якостей вузького радіусу дії, властивих конкретним професіям, наприклад типу «людина-людина», до яких належить КСК [168, с. 28].

Ключові (життєві) компетентності поширюються на достатньо широку сферу життя людини і характеризуються як здатність здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Слід зазначити, що перелік ключових компетентностей у різних країнах відрізняється, оскільки залежить від ціннісних пріоритетів, особливостей соціально-економічного життя, світогляду, потреб в

освітніх послугах тощо. Варіативні визначення ключових компетенцій для європейських країн подано у працях зарубіжних науковців (П. Вогеліус, Р. Данон, Р. Джакку-Сівонен, Ф. Келлі, Д. Міллер, Х. Мюллер-Солджер, М. Норріс, Дж. Пешар, Дж. Саккен, Е. Свенік, П. Трієр та ін.).

За дослідженнями вітчизняних учених, до ключових належать громадянська, соціально-психологічна, життєва, професійна, методологічна, інформаційна, психологічна (рефлексивна), комунікативна компетентності [224, с. 49]. Як зазначає О. Пометун, ключова компетенція – це об’єктивна категорія, яка включає певний рівень знань, умінь, навичок, необхідних у будь-якій сфері діяльності. Кожна з ключових компетентностей передбачає засвоєння не окремих елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [403].

У міжнародних документах визначено такі основні галузі ключових компетенцій щодо навчання: навички лічби та письма; базові компетентності в галузі математики, природничих наук та технологій; знання іноземних мов; використання інноваційних технологій; уміння навчатись; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура [320].

Галузеві (загальногалузеві) компетентності охоплюють більш вузьку сферу окремої галузі діяльності, зокрема в початковій школі така компетентність набувається під час засвоєння змісту освіти впродовж усіх років навчання. Предметні компетентності стосуються конкретної наукової дисципліни і набуваються впродовж усіх років її вивчення [403].

Провідною тезою, що пронизує сьогодні психолого-педагогічні дослідження професійної сфери педагогів різних рівнів освіти, є твердження, що рівень професіоналізму та педагогічної творчості залежить від професійно-педагогічної компетентності. У цьому зв’язку КСК майбутнього вчителя початкової школи як системне утворення розглядаємо як одну із складових загальної професійної компетентності педагога.

З кінця ХХ ст. професійні компетентності як результат фахової підготовки стали предметом обговорення в Україні [149]. До галузевих стандартів вищої освіти України входить освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця, яка, по суті, є моделлю професійної компетентності, запровадженою на державному рівні.

Проблему формування професійної компетентності досліджували такі вчені, як Н. Бібік, О. Біда, А. Богуш, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Гнатишина, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, С. Макаров, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін. Зокрема, формування педагогічної компетентності розглядали В. Адольф, Е. Зеєр, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сериков, О. Щербаков та ін.

За концепцією Н. Кузьміної, виокремлюють такі види професійної компетентності педагога: соціально-психологічна, комунікативна, професійно-педагогічна. Комунікативна компетентність визначається як система знань, вербальних та невербальних умінь і навичок спілкування. Зазначимо, що виділений ученими складник професійної компетентності – професійно-педагогічна компетентність – характеризується як здатність до продуктивного спілкування в умовах, визначених педагогічною системою. Таким чином, у класифікації Н. Кузьміної професійно-педагогічна компетентність за своїми характеристиками значною мірою ідентифікується з комунікативно-стратегічною, що свідчить про визнання її провідної ролі в педагогічній професій. Н. Кузьміна включає до структури професійно-педагогічної компетентності такі елементи:

- спеціальна і професійна компетентність відносно предметів, які викладаються;
- методична компетентність щодо формування знань, умінь та навичок учнів;
- соціально-психологічна компетентність щодо процесів спілкування;
- диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивації, спрямованості, здібностей;
- аутопсихологічна компетентність щодо позитивних та негативних аспектів своєї діяльності та особистості [251, с. 87].

Г. Мешко зазначає, що «в реальній діяльності вчителя прояв професійної компетентності забезпечується єдністю всіх змістовно-операційних і мотиваційно-ціннісних структур, знаходиться в тісному взаємозв'язку з професійною майстерністю, професійною культурою, професійною і особистісною готовністю. Отже, за компетентнісного підходу у зміст освіти, як і при традиційних підходах, входять знання, способи та досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до світу, але при цьому акцентується на практичному оволодінні цим змістом» [299, с. 17].

Л. Карпова, розглядаючи види професійної компетентності, поділяє їх за трьома сферами, що становлять структуру компетентності: мотиваційною, предметно-практичною та сферою саморегуляції. Комунікативна компетентність, за класифікацією автора, належить до предметно-практичної сфери діяльності педагога [207, с. 57]. Як бачимо, Л. Карпова, на відміну від попередніх науковців, пропонує значно вужче розуміння комунікативної компетентності в структурі діяльності педагога, виводячи її за межі мотиваційної сфери та сфери саморегуляції.

Заслуговує на увагу виділення Л. Лісіною такого виду професійної компетентності, як етична, що розглядається автором як інваріантна характеристика педагога, що пронизує всі сторони його діяльності, у тому числі й комунікативну, і є не лише системою норм та правил поведінки вчителя, але й інструментом «впливу педагога через особистісну поведінку на внутрішній світ дитини» [273, с. 86].

Учені підкреслюють таку рису компетентності, як її комплексність, тобто неможливість звести це поняття лише до знань, умінь чи навичок, педагогічних здібностей чи практичного досвіду тощо [305, с. 52]. Професійна компетентність педагога, на думку І. Тивонюк, передбачає вільне володіння своїм предметом, усвідомлення власної ролі в навчанні та вихованні учнів, володіння професійно-педагогічними якостями. Учена зазначає, що «важливе місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя посідає професійно-педагогічна комунікація, яка є основною формою педагогічного процесу. Професійно-

педагогічна комунікація – це система безпосередніх чи опосередкованих взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин» [482, с. 151].

Російський учений К. Безукладников вважає, що професійна компетентність – це комплексний ресурс особистості, який забезпечує можливість ефективної взаємодії у певній професійній сфері і залежить від необхідного набору професійних компетенцій. Компетенції забезпечують можливість визначати значущі цілі, творчо підходити до вирішення проблем і одержувати результат [30].

Слід зазначити, що існує низка близьких за значенням понять, які стосуються професійної діяльності педагога: педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, психолого-педагогічна компетентність. Це свідчить про неусталеність трактувань окремих різновидів професійної компетентності вчителя.

Професійно-педагогічна компетентність, на думку Н. Кузьміної, – це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою кращого розв'язання педагогічних завдань, що включає: компетентність у галузі навчальної дисципліни; компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; компетентність у галузі процесів спілкування; компетентність у галузі способів формування знань, умінь учнів; компетентність щодо якостей власної особистості і діяльності [251, с. 90–107].

На думку українського вченого І. Васильєва, до структури професійно-педагогічної компетентності входить біографічна, професіографічна, регламентно-нормативна, прогностична, психофізіологічна, аутопсихологічна, акмеологічна, управлінська, комунікативна, дидактична, методична, спеціально-предметна компетентності [68, с. 72]. Учені виділяють інтелектуальну, проєктивну, мотиваційну, інформаційну, моральну, соціальну, полікультурну, продуктивну, автономізаційну та інші складові (Ш. Амонашвілі, В. Введенський, С. Висоцька,

М. Коломієць, Н. Кузьміна, М. Мітіна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко, А. Хуторської, В. Цапок, О. Шиян та ін.).

Психолого-педагогічна компетентність розглядається вченими як інтегративна характеристика педагога, що проявляється в єдності фундаментальних психолого-педагогічних знань, комунікативних умінь та особистісних якостей [279, с. 57–58].

Дослідник В. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [3, с. 118].

Професійну компетентність трактують також як сукупність певних видів компетенцій (Дж. Равен); теоретичну і практичну готовність до професійної діяльності (І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін та ін.). За В. Весніним, це здатність якісно та безпомилково виконувати свої функції у звичайних та екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до умов, що змінюються [73].

Водночас рідко хто з учених звертає увагу на специфіку професійної компетентності вчителя початкової школи. Одним із винятків є дослідження

Т. Сорокіної [467], яка, характеризуючи структуру професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, акцентує на фаховій гнучкості педагога, тобто вмінні враховувати особливості соціуму, дитячої групи, перспективи її розвитку та усвідомлювати власні можливості щодо роботи відповідно до певних умов. Такий підхід дає можливість педагогові використати методики і технології, які сприятимуть створенню оптимальних умов для розвитку особистості дитини. Вчена розглядає компетентність педагога як динамічну процесуальну структуру, яка включає мотиваційний та професійно-діяльнісний компоненти. Однією з основних характеристик професійної компетентності вчителя початкових класів Т. Сорокіна вважає багатопредметність. Не менш важливими характеристиками є, на її думку, гуманістичний світогляд учителя,

педагогічна спрямованість, система інтегративних професійних знань та вмінь, діагностико-управлінських дій.

Значну увагу Т. Сорокіна приділяє психологічній підготовці майбутнього вчителя, яка повинна забезпечити актуальний рівень професійної компетентності педагога на всіх етапах його діяльності – від прогнозування мети і завдань до створення продуктивних умов розвитку особистості молодших школярів та розробки діагностичних предметних програм [467].

Досліджуючи розвиток професійної компетентності вчителя початкових класів, О. Мальцева доходить висновку, що це поняття є гармонійним поєднанням професійних знань, умінь, ключових компетенцій та професійно важливих особистісних якостей [288].

Узагальнюючи трактування вчених, професійну компетентність, розуміємо як інтегровану характеристику фахових та особистісних якостей педагога, що включає позитивну мотивацію та володіння знаннями, вміннями й навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності, які формуються в результаті цілеспрямованої і систематичної роботи зі студентами у ВПНЗ. Аналіз досліджень сучасних науковців (Е. Бібікова, В. Бондар, В. Лозова, О. Митник, В. Теніщева, В. Тушева, І. Хижняк та ін.) дав змогу схематично відобразити структуру професійно-педагогічної компетентності (див. рис. 1.2).

Оскільки українські та зарубіжні вчені визначають комунікативну компетентність як ключову [93; 370; 500; 510; 520], звернемося до трактування цього терміна. Насамперед зазначимо, що дослідники різних спрямувань –



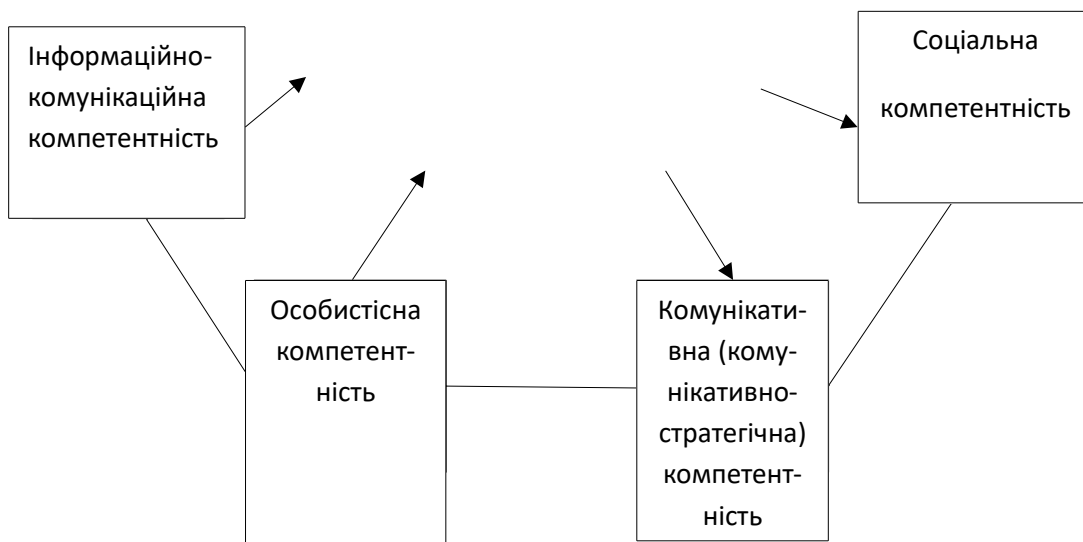


Рис. 1.2. Структура професійно-педагогічної компетентності

педагоги, психологи, методисти – відзначають особливу роль комунікативної компетентності в структурі педагогічної культури вчителя. У науковій літературі на позначення цього феномена вживаються поняття «комунікативна компетентність» та «компетентність у спілкуванні» як синонімічні. У психологічних дослідженнях (І. Белова, О. Бодальов, Ю. Ємельянов, В. Захаров, О. Клименко, Л. Петровська, О. Сидоренко, Н. Хрящева та ін.) комунікативна компетентність визгається одним з основних видів психологічної компетентності фахівця, поряд із соціально-перцептивною, соціально-психологічною, аутопсихологічною, психолого-педагогічною, і характеризується як володіння стратегіями та методами ефективного спілкування; як сукупність навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування; ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними засобами [496, с. 92]; сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх розв’язання [450]; знання основ психології спілкування; уміння вибрати такий спосіб спілкування, який би найбільше відповідав індивідуальним рисам особистості, особливостям групи, з якою спілкуються [50].

За дослідженнями сучасних учених-психологів (Г. Андрєєва, М. Аргайл, О. Бодальов, Дж. Брунер, Ю. Ємельянов, Н. Кузьміна, Б. Паригін, Ю. Паскевська, Л. Петровська, В. Рижов, Н. Чепелева, В. Черевко, М. Хофман та ін.), комунікативна компетентність як особистісна характеристика майбутнього педагога відіграє важливу роль в адаптації студентів до навчального процесу ВНЗ та їхній успішності в навчанні, соціальному самопочутті, задоволенні від взаємин із оточенням.

На думку Ю. Ємельянова, комунікативна компетентність – це певний рівень міжособистісного досвіду взаємодії з оточенням, необхідний для успішного функціонування в суспільстві відповідно до своїх здібностей і соціального статусу [146]. О. Власова вважає, що комунікативна компетентність – одна з умов успішної соціальної адаптації студентів, оскільки розкривається як у ставленні до самого себе, своєї поведінки і позиції в стосунках з іншими людьми, так і в здатності моделювати поведінку співрозмовника, продуктивно вирішувати конфліктні ситуації різноманітними засобами і технологіями [77].

Як зазначає Я. Невідома, існує «загальна система навичок комунікації, спільна для великої кількості різноманітних типів міжособистісної активності, до якої залучаються комуніканти. У більшості ситуацій знаходять застосування п'ять основних груп комунікативних умінь: а) візуально і фізично чуйна поведінка, чутливість слухача до повідомлень співрозмовника і конгруентність вираження певної реакції; б) вміння спонукати інших повідомляти інформацію, що, у свою чергу, включає використання мовчання, мінімальне підбадьорювання і випитування; в) вміння повідомляти інформацію – саморозкриття, зворотний зв'язок і формулювання висновків; г) вміння використовувати комунікацію для зміни поведінки інших осіб – оцінка, вимога і порада; д) вміння, пов'язані з вирішенням спільних проблем – прийоми комунікації і вирішення проблем для знаходження прийнятних рішень» [311].

Сучасні вчені продовжують вивчати, яке місце займає стратегічна компетенція / компетентність у структурі комунікативної компетентності. Так, С. Омельчук презентуючи модель комунікативної компетенції, включає до її

структури мовну, соціолінгвістичну та стратегічну компетенції [368, с. 3–4]. Процес формування комунікативної компетенції вчений розглядає як побудову власної програми мовленнєвої поведінки, що включає вміння мовленнєвого спілкування, аналізу тексту, знання основних понять лінгвістики мовлення.

Н. Остапенко вважає, що «комунікативна мовна, мовленнєва, соціокультурна, прагматична та стратегічна компетенції належать до групи лінгвопредметних, а частина з них (комунікативна, соціокультурна, стратегічна) одночасно може інтегруватися в лінгводидактичну компетентність» [372, с. 7]. Дослідниця доходить висновку, що всі компоненти комунікативної компетенції взаємопов'язані між собою, але найтісніший взаємозв'язок між мовною і мовленнєвою компетенціями. На наш погляд, таке твердження ще раз засвідчує, що на сучасному етапі досліджень комунікативної компетентності її стратегічний складник продовжує бути незаслужено відсунутим на задній план, незважаючи на те, що стратегічність є ознакою, яка пронизує всі види діяльності, у тому числі й комунікативну, та зумовлює їх ефективність.

Стратегічна компетенція, на думку Н. Остапенко, «може розглядатись як у широкому (лінгводидактичному) значенні, так і у вузькоспеціальному (лінгвометодичному). У широкому значенні стратегічна компетенція включає здатність особистості учня визначати мету власної пізнавальної, навчальної діяльності, планувати свою діяльність для досягнення будь-якої мети; реалізовувати сплановані дії, розроблені стратегії та оцінювати результат власної діяльності. У вузькоспеціальному – стратегічна компетенція є здатністю особистості школяра аналізувати мовні та позамовні поняття, явища, закономірності, порівнювати, узагальнювати їх, виділяти головні й другорядні ознаки; моделювати мовні та позамовні компоненти, уявляти й мовними виражальними засобами описувати предмети, явища, події, робити припущення щодо способу розв'язання проблемних ситуацій, добирати докази для доведення чи спростування власних і чужих думок, позицій, здатність помічати красу у використанні мовних граматичних конструкцій, неповторність мистецьких мовних виражальних засобів і мовної поведінки людей, використовувати власний і

опосередкований досвід та критично оцінювати власні й чужі висловлювання» [372, с. 7].

Коментуючи думки лінгвістів про те, що комунікативна компетенція включає мовну, дискурсивну, соціолінгвістичну, іллокутивну, стратегічну, соціокультурну компетенції, Л. Мамчур зазначає: «Комунікативна компетентність особистості, зрозуміло, є основою вищезазначених компетенцій, перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенцій людини, оскільки поєднує в собі всі інші. З огляду на це, вважаємо, що формування комунікативної компетентності особистості є основною метою навчання мови» [289, с. 104]. Комунікативна компетентність майбутніх учителів початкових класів, на думку вченої, включає:

- зорієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка базується на знаннях про довколишній світ і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- уміння будувати висловлювання в різних стилях, типах і жанрах мовлення;
- володіння на високому рівні мовною та предметною компетенцією;
- знання дидактичної та лінгвістичної, комунікативної термінології;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій на виявлення і виправлення помилок різних типів у чужому мовленні;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективною комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії;
- здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови: презентують красу та багатство мови, її виразність, точність, логічність, доречність, акцентність;
- уміння здійснювати різні види аналізу текстів усіх стилів, продукувати навчальний і власний текст [289, с. 99–100].

Крім цього, вчені зазначають, що комунікативна компетентність є міждисциплінарним феноменом, дослідження якого перебуває в центрі уваги багатьох сучасних наукових напрямів, оскільки все ще не знайшло однозначного

трактування (З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Коккота, Г. Лещенко, М. Пентилюк, І. Штерн та ін.).

Ми солідарні з думкою Л. Мамчур, яка, розмежовуючи поняття «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність», зазначає, що «у сучасному науковому обігу комунікативна компетентність – це здатність доречно і правильно використовувати мову в різноманітних соціально різнотипних ситуаціях спілкування, співвідносити мовні засоби з цілями й умовами спілкування, розуміти стосунки між комунікантами, будувати власне мовлення з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей певної мови» [Там само, с. 103–104]; «... комунікативна компетенція – це сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і обставинах з різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засад взаємодії, умінь і навичок їх ефективного застосування у конкретній ситуації спілкування в ролі адресанта і адресата» [Там само, с. 104].

У процесі дослідження історіографії проблеми було з'ясовано, що реформування сучасної освіти передбачає кардинальну зміну її змісту в напрямі реалізації компетентнісного підходу. Сучасний тип професійної освіти зорієнтований не на раціонально-просвітницьку парадигму, а на поглиблення гуманістично-культурологічного розвитку особистості майбутнього фахівця, здатного до відкритості, плюралізму, співтворчості і кооперації, з високим рівнем інформаційної та діалогової культури. Це означає, що сучасна освіта стає комунікативною за своєю сутністю, а комунікативний підхід, поряд із компетентнісним, є однією з універсальних тенденцій, яка синтезує всі пріоритетні бачення шляхів розвитку сучасної системи освіти. У цих умовах особливого значення набуває формування комунікативної компетентності особистості.

Однак аналіз наукової літератури стосовно комунікативної компетентності засвідчує, що це поняття як педагогічна категорія розкрито недостатньо. Здебільшого воно розглядається як складник професійної компетентності вчителя (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богуш, Н. Бублик, М. Вашуленко, Н. Кузьміна, Л. Мацько,

В. Онищук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, М. Стельмахович, Н. Тарасевич, О. Хорошковська та ін.) і трактується по-різному. У працях, присвячених проблемам міжкультурної комунікації, психології спілкування, комунікативна компетентність тлумачиться в ракурсі оволодіння уміннями та навичками, стратегіями, прийомами, комунікативними механізмами ефективної організації процесу спілкування (Л. Орбан, Л. Петровська, В. Пілецький, А. Садохін, та ін.), здатність встановлювати і підтримувати контакти з людьми (Г. Андреєва), володіння вербальними та невербальними засобами комунікації (Ю. Ємельянов). Отже, комунікативна компетентність не може бути сталою характеристикою особистості, оскільки формується в процесі набуття нею суспільного досвіду, засвоєння морально-етичних норм і виявляється в постійно змінюваному соціальному середовищі та міжособистісних відносинах. Саме тому, на думку Л. Балакіної, у структурі комунікативної компетентності можна виділити інваріантний та варіативний складники [20, с. 191]. Інваріантний складник включає комунікативні навички, можливості спілкування, а варіативний виражає специфіку комунікації.

Таким чином, поняття «компетенція», «компетентність», «професійна (професійно-педагогічна) компетентність», «комунікативна компетентність» всебічно аналізуються як українськими, так і зарубіжними вченими. Водночас у Стратегії реформування освіти в Україні зазначено, що «українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. І хоча в проекті нових освітніх стандартів є спроби закласти досягнення учнями компетентностей в основу освітніх галузей, на сьогодні ще немає системного та взаємоузгодженого підходу до систематизації поняття компетентності та ключових компетентностей, що необхідно для забезпечення інтеграції української освіти до загальноосвітніх процесів» [473, с. 26].

У зв'язку з цим уточнимо власне розуміння означених термінологічних понять. У започаткованому дослідженні поняття «компетенція» стосовно майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як нормативний обсяг галузевих, освітніх і предметних знань, умінь та навичок, які передбачені

навчальними програмами і підлягають контролю; поняття «компетентність» – як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві; професійну (професійно-педагогічну) компетентність – як засвоєну в процесі професійної діяльності систему ключових, базових і спеціальних компетенцій; комунікативну компетентність, відповідно до характеристики А. Хуторського [510], – як сукупність комунікативних якостей особистості, якими вона оволодіває для того, щоб взаємодіяти з людьми в соціумі, іншими об'єктами довколишнього світу, виконувати соціальні ролі, орієнтуватися в потоках інформації, знаходити, аналізувати та передавати її.

1.3. Наукова семантика феномена «комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів»

Проблема фахової підготовки вчителя початкових класів завжди була в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, Л. Бірюк, М. Вашуленко, Р. Ейк, Д. Ельконін, О. Кучерявий, Дж. Лі, С. Мартиненко, Дж. Ніколз, І. Пальшкова, Р. Пріма, О. Савченко, В. Сластьонін, Л. Смарт, В. Сухомлинський, А. Уоткінсон, Д. Хейз, Л. Хомич, Л. Хоружа, П. Х'югз, І. Шапошнікова, Ф. Шелтон та ін.).

Загальнодержавні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів закладено в низці документів, зокрема Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні та ін. У Законі «Про освіту» зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до

свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, загальної взаємоповаги між націями й народами [74]. Стаття 30 Закону визначає особливу роль початкової освіти як першого базового освітнього рівня і підвалини освітнього процесу.

У Концепції педагогічної освіти зазначається, що «педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий творчо працювати в закладах освіти різного типу» [230, с. 658].

Таким чином, загальнодержавні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів свідчать, що успішне вирішення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів неможливе без урахування особистісного чинника, особливо в умовах утвердження гуманістичної особистісно зорієнтованої парадигми в сучасній освіті. На думку І. Шапошнікової, готовність учителя початкових класів до педагогічної діяльності визначається насамперед його особистісними якостями, які формуються в процесі психологічної, педагогічної та предметної підготовки [515].

Не всі науковці погоджуються з думкою про те, що професійні характеристики вчителя початкових класів суттєво відрізняються від характеристик педагогів інших спеціальностей. Однак більшість із них (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, І. Шапошнікова та ін.) констатують, що специфіка педагогічної діяльності вчителя початкових класів полягає насамперед у багатопредметності, тобто необхідності якісно викладати не один, а декілька предметів, передбачених Державним стандартом загальної початкової освіти. Так, М. Вашуленко, розкриваючи проблему мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів, зазначає, що актуальність цієї проблеми «зумовлена і новітніми завданнями мовного та мовленнєвого розвитку

учнів, визначеними Концепцією початкового навчання рідної мови, Державним стандартом початкової мовної освіти, і своєрідністю професійної діяльності вчителя початкових класів, унікальність якої полягає, по-перше, в тому, що він бере до своїх рук наймолодших школярів, 6–7 річних дітей, а по-друге, тим, що його професіограма є, порівняно з іншими, найбільш інтегрованою, багатопредметною» [70]. Відповідно студенти повинні мати значно ширший перелік предметних здібностей та в процесі фахової підготовки оволодіти кількома методиками викладання шкільних предметів, а також під час спілкування використовувати більший обсяг фахової термінології порівняно з майбутніми педагогами інших спеціальностей. Крім того, у щоденній професійній діяльності вчителя початкової школи відбувається кількарізний перехід від викладання одного предмета до іншого, що вимагає від учителя особливої гнучкості й мобільності, вміння швидко переключати свою увагу, концентруватися на нових предметних та комунікативних завданнях і ситуаціях. Все це зумовлює необхідність тісних міждисциплінарних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, інтеграції програмового змісту фахових дисциплін.

Професійно важливі якості вчителя початкової школи відрізняються особливою структурою, зумовленою спрямованістю на роботу саме з молодшими школярами [64]. Крім загальних професійних якостей, притаманних для педагога (гуманістичний світогляд, високий загальнокультурний рівень, педагогічні здібності, професійні знання, вміння, володіння технологіями навчання і виховання учнів, вміння враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей, здатність цілеспрямовано розвивати дитину як особистість тощо), учитель початкових класів відрізняється тим, що є справжнім ідеалом для учнів цього віку, а тому має бути для молодших школярів зразком культури спілкування, поведінки, толерантності. Від сформованості його комунікативних умінь залежить успіх учнів в оволодінні знаннями з навчальних предметів, підвищення їхнього культуромовного рівня, розширення світогляду, адаптація до шкільних умов. Учитель як учасник комунікативної взаємодії повинен поводитися відповідно до

свого соціального і комунікативного статусу. Він уособлює мудрість і досвід поколінь, наділений правом передавати школярам знання, норми поведінки в суспільстві, закладати основи гармонізації навчальної взаємодії з учнями, оцінювати їхні успіхи.

Специфіка роботи вчителя початкових класів пов'язана з особливостями дітей молодшого шкільного віку. Початок навчання в школі означає зміну соціального статусу дитини, пов'язану із входженням в учнівський колектив, переходом від ігрової діяльності до навчальної, засвоєнням нових різновидів спілкування з однокласниками, учителем, вихователем групи продовженого дня тощо. Однією з визначальних особливостей учнів початкових класів є те, що дитина в молодшому шкільному віці виявляє активний інтерес до різних видів діяльності, і насамперед, за дослідженнями психологів, зростає бажання спілкуватися з однолітками й дорослими. Значні зміни порівняно з дошкільним віком відбуваються й у сфері мовленнєвого розвитку дітей. Учні оволодівають писемним мовленням, читанням, одержують суттєвий запас теоретичних знань з мови, які впливають на вдосконалення граматичної структури та якості їхнього усного мовлення.

Молодші школярі довірливі, щирі, відкриті, чуйні, допитливі, відверті у вияві почуттів та емоцій, безпосередні. Діти активні, але водночас імпульсивні, не здатні надовго зосередити свою увагу, емоційно нестабільні, що пов'язано з недостатньо розвиненими в них процесами гальмування, характеризуються високим рівнем тривожності. Тому для учнів початкових класів дуже важливою є постать учителя, його схвалення, вміння зрозуміти, підтримати. Водночас необхідно враховувати, що яскраво виражена емоційність молодших школярів поряд з невеликим життєвим досвідом, недостатньо сформованими вміннями аналітичної діяльності, нестійкою увагою, наочно-образним мисленням, підвищена збудливість зумовлюють неможливість нейтрального сприймання ними мовлення вчителя.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВПНЗ необхідно сформувати не лише такі якості їхньої культури

мовлення, як правильність, чистота, точність, логічність, доречність, але й емоційність та володіння різноманітними вербальними і невербальними засобами її досягнення. Учитель мусить враховувати психологічні особливості молодших школярів, оскільки від емоційності та образності його педагогічного мовлення залежить як засвоєння дітьми навчальної інформації, так і їхній мовленнєвий та особистісний розвиток. У процесі спілкування з учнями педагог повинен використовувати такі комунікативні стратегії і тактики, які допоможуть дітям відчувати любов, повагу і довіру до себе, бажання оволодівати знаннями, долати труднощі, стримувати свої емоції та правильно виявляти їх. Цьому сприятимуть створені вчителем навчально-комунікативні ситуації, в яких діти можуть максимально виявляти свою самостійність, творчість, ініціативу, вміння застосовувати знання на практиці, переконуватися в їх дієвості.

Є. Голобородько підкреслює: «Багато важить у вихованні мовної особистості приклад: мова батьків, товаришів, підручників, художніх творів, дикторів, учителів, вихователів – тобто мовне середовище. Але того, що засвоєно із уст батька-матері, у житті замало. Коли дитя йде до школи, критерієм істини для нього в багатьох випадках стає слово вчителя. І не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість і сучасність методичних прийомів, технологій, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує юну особистість» [100, с. 8].

Британський дослідник Д. Хейз констатує, що початкова освіта повинна гарантувати умови для навчання та розвитку здібностей дитини, а тому вона являє собою надзвичайно складну в теоретичному і практичному розумінні систему. Учений виокремлює такі професійні вміння вчителя початкових класів, як планування, викладання, контроль та оцінка, організація навчального середовища, співпраця, робота в групах. Найважливішими професійними характеристиками Д. Хейз вважає особистісний професійний розвиток учителя початкової школи, вміння будувати відносини з дітьми та їхніми батьками, спілкуватися, співпрацювати з іншими людьми [545].

Необхідність формування комунікативно-стратегічної компетентності вчителя як мовної особистості підтверджується позицією українського вченого Ф. Бацевича, за словами якого «сама особистість володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятися над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямі розвиток дискурсу. Включена в дискурс, вона водночас творить його. А це означає, що в дискурсі втілюються темпераменти, здатність до здійснення певних видів діяльності, зокрема комунікативної, домінуючі почуття і мотиви діяльності, індивідуальні психологічні особливості тощо» [28, с. 187].

Мовна особистість є сьогодні основним суб'єктом навчання мови в загальноосвітній школі, у тому числі й початковій. Ця проблема важлива і тому, що «людина входить у комунікацію як особистість, при цьому маючи всі властиві їй характеристики. Неповторний стиль спілкування притаманний саме мовним особистостям, а не пересічним носіям мови, що й виокремлює її в суспільстві» [474].

Антропоцентрична парадигма у мовознавчій проблематиці призвела до зосередження уваги вчених на мовній особистості у всіх її виявах. У центр наукових досліджень поставлено людину як творця мови і суб'єкта комунікації. Засади розроблення проблеми мовної особистості закладені в працях таких учених-класиків, як І. Бодуен де Куртене, Р. Будагов, Ф. Буслаєв, В. Виноградов, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, О. Шахматов, Л. Щерба, а також сучасних дослідників (Ф. Бацевич, Н. Бібік, Г. Богін, А. Богуш, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Т. Дрідзе, Ю. Караулов, В. Кононенко, Е. Косеріу, В. Красних, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Петилюк, О. Савченко, Є. Санченко, Т. Симоненко, С. Сисоєва, С. Сухих, Г. Тарасенко, О. Трифонова та ін.). Зокрема, представники лінгвокультурології (Н. Арутюнова, С. Воркачов, В. Карасик, В. Красних, В. Маслова та ін.), розглядаючи проблему взаємозв'язку та взаємодії мови і культури, об'єктом цього наукового напрямку розглядають людину, яка, користуючись мовою, творить культуру як систему цінностей людства.

При визначенні теоретичних засад формування мовної особистості враховуються два взаємопов'язані аспекти: загальнокультурний і фаховий. Загальнокультурний аспект полягає «в ознайомленні мовної особистості з основами становлення і трансформації соціокультурних елементів мовної картини світу, а фаховий – у її забезпеченні інтегрованими соціокультурними знаннями та комплексними мовними й мовленнєвими вміннями й навичками, необхідними для правильного розв'язання лінгвістичних, методологічних та методичних завдань у процесі реалізації мовно-комунікативної діяльності» [293, с. 28].

В. Карасик визначає такі аспекти дослідження мовної особистості: ціннісний (аксіологічний), який дає можливість розробити морально-ціннісні засади формування свідомості учня на основі вивчення рідної мови; пізнавальний (когнітивний), що орієнтує на розвиток інтелекту, пізнавальних можливостей особистості, її мовної картини світу; поведінковий, який має виховний зміст і пов'язаний із засвоєнням етичних норм спілкування [202, с. 22].

Проте слід зазначити, що ще й сьогодні єдиного трактування поняття «мовна особистість» не існує. Найбільш відомими є такі визначення: мовна особистість - це сукупність «здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення нею мовленнєвих витворів (текстів)», які відрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цільовою спрямованістю [205, с. 3]; носій мови, здатний здійснювати мовленнєву діяльність [476, с. 64]; «національно-іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [442, с. 370]; культурний зразок (прототип), який представляє певну мову [80, с. 65]; носій мовленнєвої здатності певної типової якості, що надалі розвивається [98].

А. Богуш розуміє під мовною особистістю «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє

соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички в процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» [501, с. 36].

Ю. Караулов визначив такі показники рівня розвитку мовної особистості: вибір засобів спілкування відповідно до мети та адресата; володіння прийомами організації тексту, який адекватно відображає дійсність і відповідає задуму мовлення; володіння структурними елементами мови і можливостей їх комунікативного впливу [205].

На думку В. Маслової, важливу роль у формуванні мовної особистості відіграють такі чинники, як мовне середовище, рідна мова, а також менталітет народу [292, с. 12]. Крім цього, на формування мовної особистості впливають загальнокультурні цінності народу, особливості сприйняття нею світу, зразки мовної поведінки, виробленої в суспільстві.

За дослідженнями російського вченого Ю. Караулова, мовна особистість як узагальнений тип має рівневу структуру: перший (вербально-семантичний) рівень характеризує нормальне володіння природною побутовою мовою (власне мовна компетенція); другий (когнітивний) рівень охоплює інтелектуальну сферу особистості, даючи досліднику вихід через мову, через процеси говоріння і розуміння до знання, свідомості, процесів пізнання людини. Його одиницями є поняття, ідеї, концепти, властиві для соціуму і людини як його представника та мовної особистості, що утворюють її більш чи менш упорядковану і систематизовану картину світу. Третій (прагматичний) рівень охоплює мету, мотиви, інтереси, установки та інтенційності. Цей рівень забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний перехід від оцінювання мовленнєвої діяльності до її осмислення [205, с. 43–56].

Розглядаючи мовну особистість як узагальнений тип, що зосереджує в собі багатокomпонентну парадигму мовленнєвих особистостей, В. Маслова включає в зміст мовної особистості такі компоненти: 1) ціннісний, світоглядний компонент змісту, тобто систему цінностей; 2) культурологічний, тобто рівень оволодіння

культурою як ефективний засіб підвищення інтересу до мови; 3) особистісний, тобто те індивідуальне, що існує в кожній людині [292, с. 81].

Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає педагогічну діяльність як комунікативну за своєю природою, а особистість – як складну ієрархію різних рівнів внутрішніх і зовнішніх комунікацій, що складають її комунікативне ядро. У зв'язку з цим підготовка до міжособистісного спілкування характеризується як складний багатокомпонентний процес, який одночасно передбачає розвиток психічних процесів людини в кількох напрямках [50] і формує таку її властивість, як комунікабельність, що в умовах інформаційного суспільства, значного розширення ділових, культурних, професійних та інших контактів відіграє особливу роль, забезпечуючи успіх усієї діяльності людини загалом. Якщо ж говорити про педагогічну діяльність, то поза комунікативною взаємодією, діалогом і співпрацею на гуманістичних засадах вона взагалі не мислиться.

Саме тому дослідник психологічних проблем комунікативної підготовки педагогів В. Рижов зазначає, що в сучасних умовах модель формування професійних комунікативних якостей має базуватися на таких постулатах: комунікативний характер педагогічної діяльності, основою якої є спілкування; спілкування як діяльність має соціальний і діалогічний характер, тобто є спільною діяльністю всіх учасників педагогічного процесу, а не способом впливу педагога на об'єкт виховання; педагог є учасником комунікативної взаємодії на засадах співробітництва і партнерства [431].

Одним із важливих аспектів мовної особистості педагога в Україні у зв'язку з різноманіттям національно-регіональних та етнокультурних відмінностей, а також особливостей професійної діяльності є толерантність. На думку О. Єрмакової, толерантність – риса менталітету будь-якого народу, провідна ознака комунікативного ідеалу [147]. У широкому розумінні толерантність означає терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, вірувань, думок, ідей, в основі якої лежить свідоме придушення почуття неприйняття. Водночас толерантна мовна особистість, зазначає М. Пентилюк, «виявляє високий

рівень мовної і мовленнєвої компетенції, поважає, любить і береже рідну мову» [387, с. 16].

Дослідники лінгвокультурологічних проблем вважають, що навчання толерантної комунікативної поведінки – цілком реальне завдання, пов'язане з формуванням ввічливості, навичок мовленнєвого етикету і культури спілкування (В. Гольдін, І. Стернін, С. Тер-Мінасова та ін.). І. Стернін пише, що умовою розвитку толерантної свідомості є насамперед формування комунікативної толерантності, через яку можна вийти на толерантність у поведінці і сформувати власне ментальну категорію толерантності [472]. На думку В. Гольдіна, у різноманітних комунікативних ситуаціях риси толерантності визначаються комплексом мовленнєвих і немовленнєвих чинників [104].

Толерантність у комунікації – явище складне і неоднозначне. Різні його прояви можуть сприйматися одним індивідом як позитивні, іншим – як негативні. У наукових працях зустрічаються й різні трактування толерантності – від байдужості до терпимості (В. Лекторський), уміння приймати людину, діяльність, ідею, організацію, котру насправді не схвалюєш (П. Кінг), тощо.

У будь-якому випадку, на думку Т. Білоус, очевидним є той факт, що проблема толерантності невід'ємна від проблеми спілкування. Реальні контакти між людьми, у процесі яких вони безпосередньо сприймають один одного, створюють середовище для об'єктивного виявлення особливостей їхньої поведінки, рис характеру та емоційно-вольової сфери. Саме в таких контактах розкривається справжня значущість однієї людини для іншої, виявляються симпатії та антипатії. Щоб досягти бажаного результату, між партнерами зі спілкування повинна бути узгодженість високого рівня: ставлення до співрозмовника не як до об'єкта, реципієнта інформації, а як до активного суб'єкта діалогу, рівноцінної особистості. Тут слід говорити про роль моральності в процесі спілкування [38, с. 23–24].

Для вчителя початкових класів ця якість є однією з базових, професійно необхідних, домінантних рис. Тому формування її необхідно здійснювати вже на етапі фахової підготовки. Якщо така робота не буде проведена, то надалі в

професійній діяльності це може спричиняти різноманітні конфліктні ситуації, що є причиною стресового стану педагога й учнів, незадоволення своєю роботою.

Таким чином, «мовна особистість існує в культурному просторі, відображеному в мові, у формах суспільної свідомості, у стереотипах поведінки, у предметах матеріальної культури. Отже, мовна особистість – це соціальне явище, яке, проте, має й індивідуальний аспект. Індивідуальне в мовній особистості формується через внутрішнє відношення до мови. Основним засобом перетворення індивіда у мовну особистість є соціалізація, яка передбачає: процес включення людини в певні соціальні відносини, у цьому мовній особистості є свого роду реалізацією культурно-історичного знання суспільства; мовленнєво-мисленнєву діяльність відповідно до норм певної етнокультури; процес засвоєння законів соціальної психології народу» [99, с. 263].

У соціолінгвістичних дослідженнях використовується поняття модельної особистості, яка «суттєво впливає на культуру в цілому і служить певним символом цієї культури для представників інших етнокультур» [204, с. 30]. Це типовий представник певної соціальної групи зі специфічними ціннісними настановами, які відображаються в характеристиках вербальної поведінки. Такими модельними типами мовної особистості вчителя початкових класів виступають представники цього соціального прошарку, які займають пріоритетні позиції завдяки своїм соціальним характеристикам (наприклад, В. Сухомлинський). Однак слід зазначити, що соціологічно спрямовані дослідження мовної особистості в означеному напрямі українськими вченими досі не здійснювалися, хоча загалом у педагогічній науці вивченню психологічних і соціальних особливостей роботи вчителя та його особистісних характеристик присвячено чимало праць. Водночас саме модельні мовні особистості допомагають майбутнім учителям глибше усвідомити свою соціально-статусну роль, навчитись об'єктивно оцінювати власну мовленнєву діяльність, у тому числі й комунікативно-стратегічну. Це свого роду символи педагогічної культури, що слугують ціннісними орієнтирами престижного чи непрестижного способу користування мовою серед мовних особистостей певної частини соціуму.

В. Красних, продовжуючи науково-теоретичне осмислення різних виявів мовної особистості, вирізняє такі поняття:

1) *«людина, що говорить»* – особистість, мовленнєва діяльність якої включає як процеси породження, так і сприйняття мовленнєвих повідомлень;

2) *мовна особистість* – реалізує себе в мовленнєвій діяльності на основі сукупності певних знань та уявлень;

3) *мовленнєва особистість* – реалізує себе в комунікації, обираючи певну стратегію і тактику спілкування, обирає та використовує репертуар засобів (як суто лінгвістичних, так і екстралінгвістичних);

4) *комунікативна особистість* – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, що діє в реальній комунікації [245, с. 50–51].

На наш погляд, у трактуванні поняття «мовна особистість» багатьма авторитетними вченими спостерігаються неточності, пов'язані з неузгодженістю цього феномена з поняттями мови і мовлення. Коли йдеться про людину як соціальну істоту, що реалізує свої життєві потреби, використовуючи засоби мови, маємо на увазі не її ставлення до мови як знакової системи, а мовленнєву діяльність. Оскільки у всіх без винятку визначеннях мовної особистості йдеться про людину як представника соціуму (і не дивно, бо вже саме поняття особистості обов'язково це передбачає), то, на наш погляд, більш доречним і точним є використання поняття «мовленнєва особистість» замість «мовної особистості». Саме ця суперечність, наприклад, міститься в наведеному вище визначенні В. Красних «*мовна особистість* – реалізує себе у мовленнєвій діяльності на основі сукупності певних знань та уявлень», оскільки фактично йдеться про мовленнєву особистість. Водночас твердження автора про те, що «*мовленнєва особистість* реалізує себе в комунікації», також викликає сумнів, оскільки мовлення і комунікація – різні поняття.

Сумнівним видається також звуження поняття «*комунікативна особистість*» до рівня конкретного учасника конкретного комунікативного акту, що діє у реальній комунікації. Не можемо погодитися з думкою української вченої І. Голубовської, яка, порівнюючи наукові позиції В. Красних та

В. Карасика, доходить висновку: «Як бачимо, поза кореляціями залишилося висунуте В. Красних *комунікативна особистість*, оскільки воно, по суті, являє собою конкретний вияв мовленнєвої особистості за тих або інших комунікативних обставин і співвідноситься з останньою як часткове з загальним. Як видається, для потреб етнокультурологічного кроскультурного осмислення *homo loquens* найприйнятнішим видається поняття *мовленнєвої особистості* через його яскраву культурну маркованість. Виділення ж у рамках мультимовних міжкультурних досліджень поняття *комунікативної особистості* може лише термінологічно ускладнити науковий дискурс і заплутати його реципієнта» [103, с. 28].

Вочевидь, із позицій лінгвокультурології таке твердження цілком логічне. Однак якщо розглядати означені поняття в межах соціології чи лінгводидактики, то, на нашу думку, поняття «мовленнєва особистість» не може з усією повнотою відобразити особливості комунікативної діяльності людей, які виконують певні соціальні ролі в суспільстві, як, наприклад, учитель початкових класів. Адже комунікативні акти, які він здійснює щоденно в умовах своєї професійної діяльності, значно відрізняються від тих, які властиві представникам інших професій. Водночас, як уже зазначалося, існує узагальнена прототипічна модель комунікативної особистості педагога, що зосереджує в собі всі типові риси представників цієї професії. Саме про таку комунікативну особистість ідеться в нормативно-правових актах, які регламентують основні напрями професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Підтвердженням цих міркувань є аналізована науковцями проблема соціальної ролі, яка трактується як «... схвалений суспільством еталон поведінки, котрий відповідає конкретній ситуації спілкування і соціальній позиції (статусу) особистості» [107]. «Поняття соціальної ролі, – зазначає І. Голубовська, – пов'язане з поняттям соціального статусу, що характеризує місце людини у соціальній ієрархії суспільства. Мовленнєва поведінка як етнічно маркований елемент мовленнєвої організації людини підпорядковується законам статусно-рольової взаємодії» [103, с. 29]. Ця позиція узгоджується з науковими висновками

В. Карасика про егоцентричну та соціоцентричну мовну особистість [204, с. 37–43].

Г. Богін трактує мовну особистість як сукупність виявів мовленнєвої поведінки людини, для якої мова є засобом спілкування [41, с. 3], отже, йдеться саме про комунікативну особистість.

Таким чином, у започаткованому дослідженні вважаємо правомірним використання поняття «*комунікативна особистість*» стосовно майбутніх учителів початкових класів. Комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів характеризується сформованою комунікативною компетентністю і здатна реалізувати себе в умовах реальної комунікативної ситуації.

М. Ляпон, спираючись на відому класифікацію психологічних типів людини, розроблену К. Юнгом, виділяє інтровертовані та екстравертовані мовні особистості [282] (див. табл. 1.2). За нашими спостереженнями, більш комфортно почувають себе в професії вчителя початкових класів екстравертовані мовні особистості, тоді як інтровертам необхідно докласти певних зусиль, щоб виявити себе у фаховій діяльності. Водночас педагоги-інтроверти більш чуйні, уважні, краще реалізують індивідуальний підхід до учнів, впливають на розвиток їхніх особистісних якостей. Глибші наукові розвідки в цьому напрямі, на наше переконання, допоможуть встановити комунікативний психотип, притаманний для професії педагога в цілому.

Таблиця 1.2

Порівняльна таблиця екстравертованого та інтровертованого типів мовної особистості вчителя початкових класів

Екстравертований тип	Інтровертований тип
Надмірно схильний до спілкування	Не схильний до зовнішньої комунікації
Спілкування як зовнішня діяльність	Не спрямований на контакти з людьми
Постійно спрямований на партнерство	Схильний до усамітнення
Виявляє активну допитливість,	Важко входить у контакт з партнером
	Насторожене ставлення до партнера

інтерес до людей Позитивний, сприятливий характер спілкування Переважаюче взаєморозуміння з партнером	Труднощі в налагодженні спілкування з іншими людьми
---	---

В. Нерознак поділяє мовні особистості на два типи: стандартна мовна особистість, яка знаходиться в межах літературних норм мови; нестандартна мовна особистість, яка може представляти як вершини культури мовлення, так і маргінес, що використовує ненормативну лексику [312, с. 114–116].

Порівнюючи наукові підходи М. Ляпон та В. Нерознака, І. Голубовська доходить висновку, що інтровертовану мовну особистість можна співвіднести з нестандартною, «відцентровою» мовною особистістю, екстравертовану – із стандартною, «доцентровою». Інтравертована нестандартна мовна особистість співвідноситься з егоцентричною, а екстравертована, стандартна – із соціоцентричною мовною особистістю [103, с. 29].

Якщо зіставити модель комунікативної особистості вчителя початкових класів із моделлю статусно-рольової інтеракції, запропонованою американським ученим Е. Берном [32], який пояснює природу людського спілкування, мотиви вчинків, причини виникнення конфліктів, то для вчителя найбільш характерною є роль Дорослого (у спілкуванні домінує раціоналізм, здоровий глузд, об'єктивність в оцінці різних професійних та життєвих ситуацій) у поєднанні з роллю Батька за певних умов (характеризується Е. Берном як уособлення авторитарного начала, зразкової моралі й поведінки, демонстрація свого вищого порівняно з іншими статусу, права керувати поведінкою інших, робити зауваження тощо). Об'єктом трансакцій учителя є виконавець ролі Дитини як носія стихійної, ірраціональної поведінки, що зумовлюється емоційним сприйняттям дійсності. У зв'язку з поданою типологією видається слушною думка І. Голубовської про те, що певна вербаліка «покриття» тих чи тих

мовленнєвих стратегій і тактик може дати вірогідні свідчення щодо «психосоціологічного» портрета мовця – мовленнєвої особистості [103, с. 31].

З огляду на індивідуальні особливості мовної особистості (інтелектуальний рівень, особливості мислення, володіння комунікативними знаннями та вміннями тощо) С. Сухих визначає три типи особистостей: гармонійний, конфліктний, імпульсивний. Гармонійний тип характеризується пластично-динамічною спрямованістю, плановою поведінкою, втіленою в домінування чітких стратегій, когерентністю (зв'язністю, логічністю розвитку) теми, що розкривається; домінуванням маркерів упевненості; позитивним ставленням до загальної теми спілкування; дотриманням соціальних схем і норм; відсутністю вираженої боротьби за роль комунікативного лідера; здатністю змінювати настанову під впливом аргументації; підтриманням усіх принципів кооперації.

Конфліктному типові властива грубо-статична спрямованість, імпульсивність, бажання лідерства в спілкуванні, егоцентричність мовлення, порушення когерентності теми розмови; недотримання соціальних норм і схем; домінування модальних маркерів зі значенням непевності, наявність іронії, сарказму, конфліктне зіткнення інтенцій.

Імпульсивний тип – це «раб» ситуації спілкування. Характеризується бажанням отримати лідерство в спілкуванні, порушенням соціальних норм і схем, швидкою зміною поглядів на одне і те ж явище; схильністю до негативної оцінки соціальних чинників, швидкої зміни тем спілкування. Партнери зі спілкування можуть легко впливати на нього [476, с. 50–54].

Особистісно зорієнтована парадигма в сучасній професійній освіті не мислиться без індивідуального підходу до студента. У цьому зв'язку наступним важливим поняттям є індивідуальний стиль спілкування. Класичним вважається виділення трьох стилів: авторитарного, демократичного та ліберального. Крім цього, дослідники виділяють діловий, зверхній, конформний, байдужий, відчужений, формально-толетарний, агресивний стилі (В. Галузьяк); стилі «спільна творчість», «дружня прихильність», «загравання», «залякування», «дистанція», «менторський» стиль (І. Юсупов) та ін.

За Н. Кузьміною, визначено такі дихотомії індивідуального стилю спілкування майбутнього вчителя початкових класів: позитивний – негативний, активний – пасивний, відкритий – закритий, формально-рольовий – істинно педагогічний, конформістський – конфліктний, інноваційний – традиційний, творчий – репродуктивний [252]. Не вдаючись до детальної характеристики кожного з них, зазначимо, що вибір учителем комунікативних стратегій і тактик безпосередньо пов'язаний з індивідуальним стилем спілкування. Учитель, який ним володіє, може використовувати різноманітні вже перевірені практикою засоби в межах цього стилю, що сприятиме підвищенню ефективності комунікації та її відповідності завданням навчально-виховного процесу.

З іншого боку, індивідуальний стиль спілкування характеризує лише сформовану мовну особистість педагога. На думку російського мовознавця І. Сусова, індивідуальний стиль спілкування обов'язково передбачає мовну особистість, яка не лише включається в дискурс, відображаючи свій темперамент, почуття, індивідуальні психологічні особливості, мотиви різних видів діяльності, здатність до комунікативної діяльності, але й творить його. Таким чином, людина входить у комунікативну діяльність як особистість, яка володіє мовленнєвою ситуацією і здатна спрямувати комунікацію в обраному напрямі [475]. «Створення індивідуального комунікативного стилю є соціальним явищем, набутим у процесі розвитку, соціалізації і навчальної діяльності особистості, і водночас несе в собі відбиток традиційного суспільного і особистісного досвіду (виховання, конкретні соціальні умови проживання, суспільне оточення, мовне середовище тощо)» [198, с. 128].

Важливим показником сформованості КСК майбутнього вчителя, який допомагає діагностувати рівень комунікативно-стратегічної компетентності, є комунікативна поведінка як свідчення рівня індивідуальної комунікативної культури. Професійно-педагогічна компетентність учителя, у тому числі й комунікативно-стратегічна, його педагогічна позиція і культура поведінки характеризуються вченими як інваріантні характеристики педагога, які є визначальними стосовно всіх інших характеристик, але водночас несуть відбиток

індивідуальних рис кожного вчителя. На думку Н. Кузьміної, професійна поведінка вчителя має оцінюватися не лише з погляду етики, але й включати такі ознаки, як концептуальність (теоретична обґрунтованість та стійкість власної позиції), індивідуальний стиль, креативність (уміння творчо вирішувати професійні завдання, гнучкість і варіативність прийнятих рішень) [252, с. 16-17].

Підводячи підсумок щодо підходів учених до характеристики мовної (комунікативної) особистості, можемо констатувати окремі типові характеристики, притаманні вчителю початкових класів. Як типовий представник соціальної групи педагогів це гнучкий гармонійний тип високорозвиненої комунікативної особистості, який характеризується специфічними ціннісними настановами, високою загальною культурою, мовною і комунікативною компетенціями, майстерною реалізацією комунікативних стратегій і тактик у процесі професійної діяльності, сформованим індивідуальним стилем інтерактивної взаємодії, здатністю до рефлексії, а також до саморозвитку і самовдосконалення своїх комунікативних якостей.

Майбутній фахівець напряму підготовки «Початкова освіта» повинен чітко усвідомлювати особливості своєї майбутньої професії та вікові особливості молодших школярів, власні здібності до педагогічної діяльності, бути комунікабельним, урівноваженим, уміти організувати міжособистісну взаємодію з дітьми, їхніми батьками, колегами, гнучко реагувати на різноманітні комунікативні ситуації, керувати власними емоціями і створювати середовище емоційного комфорту для дітей, володіти вміннями рефлексії та емпатії.

Не підлягає сумніву, що процес формування комунікативної особистості майбутнього вчителя може відбуватися найбільш ефективно в процесі викладання лінгвістичних дисциплін у ВПНЗ. Засновничим постулатом є твердження О. Леонтьєва про те, що мова й особистість тісно взаємопов'язані, мова виступає підґрунтям формування особистості загалом і мовної особистості зокрема, особистості без мови не існує [261, с. 282]. Мова – універсальний засіб розвитку вищих психічних функцій, які лежать в основі особистісних якостей, у тому числі й професійних (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов,

О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Учитель, для якого мова є інструментом здійснення професійної діяльності, не мислиться без належного володіння нею, як особистість він «не може пізнати, зрозуміти, реалізувати себе без мови» [474]. Для педагога мова є провідним засобом самовиховання, саморозвитку і самореалізації особистості, платформою для набуття професії. У процесі соціалізації особистості вчителя, зокрема в його професійному становленні, мовленнєве спілкування як різновид діяльності людини відіграє провідну роль.

Формуючи комунікативно-стратегічну компетентність майбутніх учителів початкових класів засобами лінгвістичних дисциплін, необхідно домогтися не лише формального засвоєння знань з мови та вмінь лінгвістичного аналізу, а й з усією повнотою використовувати освітньо-розвивальні можливості цих дисциплін.

Висновки до розділу 1

1. У першому розділі дослідження визначено і схарактеризовано п'ять етапів процесу становлення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

I етап (передісторія проблеми – до 60-х років ХХ ст.) характеризується тим, що: а) був накопичений чималий арсенал психолого-педагогічних та методичних підходів, які лягли в основу формування комунікативно-стратегічної компетентності педагогів; б) проблеми комунікації зайняли центральне місце в розвитку суспільства; в) посилились пошуки оптимальних шляхів, які сприяли б підвищенню якості професійної освіти, що зумовило появу ідеї компетентнісного підходу.

II етап (1960-1970 р.р. ХХ ст.) відзначається: а) започаткуванням зарубіжними науковцями компетентнісного підходу в освіті; б) уведенням у науковий обіг поняття комунікативної компетенції та виділенням її складників, зокрема й стратегічного; в) розмежуванням понять «компетенція» і «компетентність»; г) початком формування комунікативного підходу в

лінгвістичній освіті; д) відсутністю в Україні інтересу до цієї проблеми та соціального замовлення на формування у майбутніх учителів комунікативної компетентності, в тому числі її стратегічного складника.

III етап (1980-і р.р. XX ст.) ознаменувався: а) подальшим розробленням поняття «компетентність»; б) класифікацією різновидів компетентностей; в) широким використанням зарубіжними вченими категорій компетенції та компетентності в теорії і практиці навчання мови, спілкування, в управлінні, менеджменті та інших галузях; г) розробленням системної моделі комунікативної компетентності; д) започаткуванням дослідження проблеми компетентнісного підходу на теренах колишнього Радянського Союзу; е) використанням тогочасними методистами понять «комунікативна компетенція», «мовленнєва компетенція».

IV етап (1990-і рр. XX ст.) характеризується такими основними рисами: а) у кінці XX ст. здійснювалось активне реформування системи професійної освіти; б) були розроблені нові принципи вітчизняної освітньої політики, що створили передумови для утвердження та поширення компетентнісного підходу у вітчизняному освітньому просторі; в) проблема формування професійної компетентності набула актуальності та значущості як на міжнародному рівні, так і серед вітчизняних науковців; г) одними з ключових компетенцій було визначено такі, що належать до майстерності в усній і письмовій комунікації; д) усталилися підходи до вивчення мови як засобу комунікативної взаємодії між людьми; е) зарубіжні й вітчизняні вчені здійснювали активну роботу над створенням моделей комунікації; ж) більшість науковців, поряд з іншими, вказували на наявність стратегічного складника комунікативної компетентності.

V етап (з початку XXI ст. дотепер) характеризується: а) прийняттям Україною Болонської декларації та реформуванням вітчизняної системи професійної освіти відповідно до європейських стандартів; б) закріпленням офіційного статусу компетентнісної парадигми в освіті; в) розширенням досліджень у галузі професійної комунікації; г) відсутністю цілісної теорії професійної комунікації; д) відсутністю системних досліджень

стратегічного складника комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

2. Розкрито такі ключові поняття започаткованого дослідження в ракурсі компетентнісного підходу в освіті, як «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність».

Поняття «компетенція» стосовно майбутнього вчителя початкових класів розглядається як нормативний обсяг галузевих, освітніх і предметних знань, умінь та навичок, що передбачені навчальними програмами і підлягають контролю; поняття «компетентність» – складна інтегрована особистісна характеристика, що зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві; професійна (професійно-педагогічна) компетентність – засвоєна в процесі професійної діяльності система ключових, базових і спеціальних компетенцій; комунікативна компетентність, за А. Хуторським, – сукупність комунікативних якостей особистості, якими вона оволодіває, щоб взаємодіяти з людьми в соціумі, іншими об'єктами довколишнього світу, виконувати соціальні ролі, орієнтуватися в потоках інформації, знаходити, аналізувати та передавати її.

3. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури підтверджено необхідність формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як комунікативної особистості, що характеризується сформованою комунікативною компетентністю і здатна реалізувати себе в умовах реальної комунікативної ситуації. Визначено типові характеристики комунікативної особистості вчителя початкових класів (гнучкий гармонійний тип високорозвиненої комунікативної особистості, який характеризується специфічними ціннісними настановами, високою загальною культурою, мовною і комунікативною компетенціями, їх майстерною реалізацією в процесі професійної комунікативної діяльності, сформованим індивідуальним стилем

інтерактивної взаємодії, здатністю до рефлексії, а також до саморозвитку і самовдосконалення своїх комунікативних якостей).

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях: 326, 328, 331, 333, 338, 339, 341, 346, 351, 352, 354, 358, 359, 360, 363, 365, 366.

РОЗДІЛ 2

ЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНЦЕПТ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. Базові лінгвістичні поняття як підґрунтя формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується переходом від досліджень тексту до досліджень дискурсу, оскільки «категорії, опрацьовані з урахуванням соссюрівської дихотомії Мова і Мовлення, є недостатніми для опису

модусу зовсім іншої природи, яким є Комунікація» [28, с. 30]. Таке спрямування у вивченні мовних явищ у їх процесуальному вигляді дозволяє використовувати напрацювання з теорії дискурсу в лінгводидактиці з метою формування вмій практичного використання мови, у тому числі формування КСК майбутніх учителів початкових класів (див. рис. 2.1).

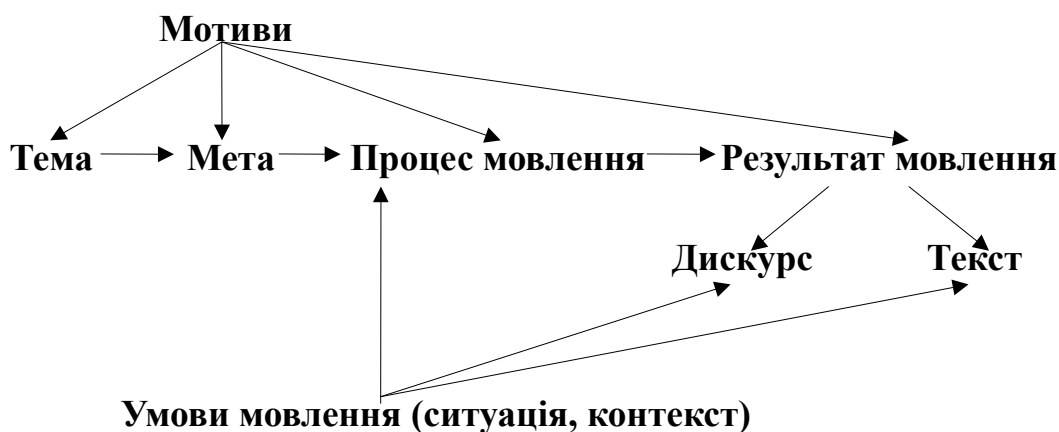


Рис. 2.1. Процес мовлення

Базовими комунікативними поняттями, що використовуються в започаткованому дослідженні, є *комунікація, спілкування, міжособистісна комунікація, дискурс, педагогічний (навчально-педагогічний) дискурс, жанр навчально-педагогічного дискурсу, текст, діалог, комунікативна ситуація, комунікативний акт, комунікативна взаємодія (інтерація), комунікативні стратегії і тактики.*

Комунікація – «один із модусів існування явищ мови (поряд із мовою і мовленням); смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, спілкування; складова спілкування поряд із перцепцією та інтерацією; складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлюваний процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного. У широкому розумінні комунікація має місце завжди, коли певній поведінці або її результату приписується певне значення і вони сприймаються як знаки або символи. У

вужькому розумінні – спілкування за допомогою мовних і / або паралінгвістичних і невербальних засобів з метою передачі інформації» [29, с. 79–80].

У педагогічній діяльності комунікація є професійно значущою, оскільки супроводжує всі види роботи педагога, а тому комунікативні вміння студентів педагогічних ВНЗ є нормативно обов'язковими. Для з'ясування сутності педагогічної комунікації необхідно проаналізувати зміст понять «спілкування» і «комунікація». Науковому дослідженню цих явищ присвятили праці такі вчені, як Ф. Бацевич, О. Бодальов, О. Брушлинський, Л. Виготський, І. Зимняя, М. Каган, В. Кан-Калик, Ю. Косенко, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, Н. Чепелева та ін. Слід зазначити, що поняття «комунікація» має трансдисциплінарний характер і активно вживається у філософії, психології, соціології та інших науках. У педагогіці це поняття досить нове, частіше в педагогічній літературі вживається термін «спілкування».

Зазначимо, що поняття «педагогічне спілкування» досі не має однозначного трактування в психолого-педагогічній літературі. Так, Ф. Бацевич вважає, що «спілкування» є більш загальним, а «комунікація» – конкретним поняттям, яке означає лише один із типів спілкування. Психолог Г. Андрєєва також визнає спілкування більш широким поняттям, оскільки, як уже зазначалося, суспільні та особистісні відносини реалізуються через три взаємопов'язані аспекти спілкування: комунікативну, інтерактивну та перцептивну [10, с. 97–98].

Як феномен комплексного характеру спілкування трактується таким чином: «сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, вміннями, навичками та результатами діяльності» [29, с. 27].

Поняття «комунікація» Ф. Бацевич визначає як «смісловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування». Водночас учений зазначає, що термін «комунікація» щодо процесів соціальної взаємодії можна вживати як синонім терміна «спілкування» [Там само, с. 28]. Ф. Бацевич розмежовує функції спілкування та комунікації. Спілкування, на його думку, виконує контактну, інформаційну, спонукальну,

координаційну, пізнавальну, емотивну, впливову функції, а також функцію налагодження стосунків. Функції комунікації в суспільстві такі: 1) комунікація як вид соціальної діяльності виконує «цементуючу» роль у суспільстві; 2) є найважливішим механізмом формування індивіда як соціалізованої особистості; 3) сприяє розвитку розуму людини як одного з найважливіших центрів сприйняття та осмислення світу; 4) є засобом корекції соціального вияву індивіда або групи; 5) забезпечує існування соціальної пам'яті, зберігання й передавання інформації; 6) сприяє синхронізації життя суспільства в часі та просторі. Таким чином, комунікація, як і спілкування, охоплює комунікативну, інтерактивну і перцептивну складові [Там само, с. 28–29].

Близькість змісту понять «спілкування» та «комунікація» (комунікативна діяльність) спостерігається і в трактуваннях інших учених. Найбільш глибоко сутність педагогічного спілкування розкрив В. Кан-Калик як систему взаємодії педагога та учнів з метою обміну інформацією, пізнання особистості, виховного впливу, організації взаєностосунків між педагогом та учнями за допомогою комунікативних засобів. За висновками вченого, спілкування дає змогу встановлювати та підтримувати психологічний контакт з учнями, формувати позитивну мотивацію учіння, здійснювати виховний вплив на школярів, налагоджувати міжособистісні стосунки в учнівському колективі, враховувати індивідуальні особливості дітей, стимулювати їхню самоосвіту та самовиховання, становлення особистісних якостей тощо [199].

Різноманітними є підходи вчених до характеристики типів та структурних компонентів спілкування. Зокрема, Л. Петровська виділяє такі рівні спілкування, як зовнішній (операційно-технічний, поведінковий) та внутрішній (глибинні особистісно-сміслові утворення), а також знання, уміння, досвід спілкування, розмежовує спілкування на суб'єкт-об'єктній та суб'єкт-суб'єктній основі [392].

У процесі спілкування виділяють низку етапів: 1. Виникнення потреби в спілкуванні, що спонукає людину вступити в контакт з іншими людьми. 2. Орієнтування в цілях спілкування. 3. Орієнтування в ситуації спілкування. 4. Орієнтування в особистості співрозмовника. 5. Планування змісту

повідомлення. 6. Вибір засобів спілкування. 7. Сприйняття та оцінка реакції співрозмовника, контроль ефективності спілкування на основі встановлення зворотного зв'язку.

Зміст поняття «комунікація» розкривається з різних боків:

– комунікація, за словниковим визначенням, – це спілкування, що характеризується переданням інформації від однієї людини до іншої [462, с. 101];
 – спілкування, обмін думками, фактами, ідеями і т. ін.; специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності; людська форма комунікації характеризується, головним чином, функціонуванням мови [268];
 – поняття, яке використовується: 1) для характеристики структури ділових і міжособистісних відносин, наприклад, структури внутрішньогрупового спілкування; 2) для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі. В останньому випадку комунікація виступає як один із аспектів людського спілкування – інформаційний [410].

Отже, комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації. Як бачимо, у наведених визначеннях комунікація пояснюється через спілкування і трактується як ширша наукова категорія.

Слушною, на наш погляд, є думка Ю. Косенко, яка стверджує, що як слово «комунікація», так і слово «спілкування» можуть вживатися в значенні спілкування між людьми. «Слово комунікація, – пише автор, – прийшло до нас через англійську мову (communication) від латинського *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом (лат.) *communico* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від (лат.) *communis* – спільний. Російськими відповідно *общий, общество, общатся, общение, приобщить*. Як бачимо, ідея єдності, об'єднання, зв'язку зі спільнотою є визначальною для поняття комунікації, але є певна обмеженість слова спілкування щодо функціонування його в науковій і виробничій сферах. Наше слово має переважно нетермінологічний характер вживання, що зумовлено експансивним вторгненням

кальки інтернаціонального слова *communication* через англійську та інші романо-германські мови в нашу науку й практику, оскільки питання вивчення процесів спілкування (комунікації) в західній науці було порушено набагато раніше, ніж в українській чи російській. Усе це певною мірою привело до тлумачення кальки англійського слова комунікація як терміна з багатозначною структурою і обмеженого вживання рідного слова спілкування на позначення, зокрема, процесів масової комунікації» [233, с. 17–18].

Подібних поглядів дотримуються Т. Астафурова, Г. Бороздіна, Т. Дрідзе, М. Каган, С. Самигін, та ін., які вважають ці поняття відносно рівнозначними. Зокрема, С. Самигін розглядає педагогічну комунікацію як форму спілкування, що «підпорядковується загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми» [381, с. 267].

Враховуючи неоднозначне наукове трактування та змістову близькість понять «спілкування» і «комунікація», у започаткованому дослідженні вживатимемо їх як синонімічні. Педагогічне спілкування / комунікацію вчителя початкових класів розумітимемо як взаємодію педагога з молодшими школярами з метою порозуміння з ними, ефективної організації навчально-виховного процесу в початковій школі, реалізації професійних функцій учителя.

Комунікація як процес спілкування характеризується такими особливостями: «інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється і розвивається; кожен із тих, хто спілкується, займає активну позицію у взаємодії; для передання інформації використовуються певні засоби спілкування, тобто способи кодування, передання, перероблення і розшифрування змісту спілкування; для спілкування використовується система вербальних і невербальних засобів передання інформації; в умовах людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри, що мають соціальний чи психологічний характер» [62, с. 45].

У визначенні функцій педагогічної комунікації спостерігаються різні підходи: визначаються функції, характерні для педагогічного спілкування (інформаційна, пізнавальна, експресивна, управлінська та ін.); на основі

врахування найважливіших чинників спілкування (адресат, адресант, повідомлення, контакт, контекст, код) виділяють шість функцій комунікації: експресивну (емотивну) (вираження свого «Я», ставлення мовця до того, про що він говорить), апелятивну (конативну) (вплив на адресата), комунікативну (референтну, денотативну) (виділення об'єкта мовлення), поетичну (виділення форми повідомлення), металінгвістичну (перевірка, чи користуються співрозмовники одним і тим самим кодом), фатичну (підтримання контакту, коли важлива не тема розмови, а те, щоб контакт не перервався) [531]; враховуються функції педагогічної діяльності і на цій основі виділяються термінальні функції професійно-педагогічної комунікації (функції-цілі), тактичні функції (функції-засоби), операційні функції (функції-прийоми) [78].

Наріжним в аналізі комунікації та спілкування є те, що обидва явища трактуються як діяльнісні (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.). Зокрема, Б. Ломов вважає спілкування базовою категорією психології і визначає його як самостійну специфічну форму активності суб'єкта, її результат, спосіб взаємодії суб'єктів [277]. Це, на нашу думку, найбільш продуктивний науковий підхід, який дає змогу розкрити зміст та структуру КСК майбутніх учителів початкових класів, спираючись на загальну схему предметної діяльності (О. Леонтьєв), що включає предмет, потреби, мотиви, засоби, кінцевий продукт [264].

Учені (К. Келлерманн, О. Іссерс) підкреслюють, що вся комунікація є стратегічною, оскільки люди не спілкуються без цілі, а ціль передбачає досягнення певного результату. Відповідно до цілей комунікації здійснюється структурування мовленнєвих засобів. По-друге, стратегічність комунікації зумовлюється постійним впливом на неї двох факторів – соціального сприйняття та ефективності. По-третє, в процесі комунікації постійно відбувається адаптація до умов спілкування. Однак це не означає, що комунікація завжди є усвідомленою та успішною, оскільки ознаки стратегії можна виявити і в комунікативних помилках [548; 187].

Комунікативна взаємодія (інтерація) визначається «як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку адресата на підставі тексту (повідомлення), паравербальних засобів, інтенційно-стратегічних програм та інтерпретанти комунікантів» [441]. Інтерація розглядається як покрокове послідовне прагнення пояснити власну мовленнєву поведінку й інтерпретувати мовленнєву поведінку співрозмовника, тобто як обмін комунікативними ходами (репліками) у діалогічному спілкуванні [440, с. 69–75].

Важливим є встановлення взаємозв'язку між інтерацією та дискурсом як двома взаємозумовленими ознаками комунікації: інтерація, що забезпечує зв'язок між соціальною реальністю та дискурсом, розглядається як дискурсивна категорія, а дискурс – як інтерактивне явище. Інтерацію в дослідженні розглядаємо в широкому значенні як таку, що включає взаємозв'язок культурних настанов, норм і цінностей педагогічного дискурсу, мети комунікації, мотивів і намірів її учасників, особистості комунікантів, ситуативних чинників педагогічного спілкування.

У зв'язку з особливостями педагогічної інтерації визначальними є аксіоми комунікативної взаємодії, які впливають на перебіг інтерації і визначають її тип:

- умотивованість та цілеспрямованість спілкування з боку його учасників;
- визначення природи суб'єктів комунікативної взаємодії як статусно-рольової, тобто комуніканти в різноманітних інтераціях демонструють стабільні й варіативні ознаки свого комунікативного статусу, зумовлені метою, статусом і роллю партнера, ситуацією, зразком і сферою спілкування тощо. Ці ознаки репрезентовані мовними засобами повідомлення, його змістовим масивом;
- положення про забезпечення комунікативних процесів певною спільністю тезаурусів як фондів знань комунікантів, яке означає, що взаєморозуміння у процесах комунікації забезпечується здатністю партнерів до поповнення й модифікації фонду знань і прагненням до спільної пізнавальної діяльності;
- важливість у комунікації регуляторної функції системи правил, конвенцій і стандартів спілкування, зумовлених культурою, субкультурою, соціумом, його

інституційними системами, сферою спілкування і її зразком. Комунікативна взаємодія керована також канонами мовленнєвого жанру, типу дискурсу, формою та способом комунікації тощо;

– визнання обмежень, які накладають на учасників спілкування ситуація, інституційний контекст, зразок і сфера спілкування, асиметрія прав учасників того чи того дискурсу. Обмеження торкаються поведінки комуніканта, його мовлення, паравербальних засобів тощо, а також визначають тип комунікативної взаємодії та результати комунікації. Наприклад, в інституційних ситуаціях спілкування спостерігається асиметрія прав комунікантів, що визначає ступінь їхнього доступу до відповідної дискурсивної практики (спілкування вчителя й учня, лікаря й пацієнта) [441].

Оскільки започатковане дослідження стосується комунікативних процесів у педагогічному середовищі, розглянемо поняття «міжособистісна комунікація». У психолого-педагогічній науці існує низка синонімічних термінів на позначення цього явища, а саме: «міжособистісні відносини», «міжособистісна взаємодія», «міжособистісні контакти». Міжособистісна комунікація визначається як «взаємний обмін суб'єктивним досвідом людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, дотикатися один до одного, забезпечувати зворотний зв'язок» [28, с. 329]. Комунікативна лінгвістика виділяє три основні форми реалізації міжособистісної комунікації, що мають свою специфіку і відрізняються лінгвістичними та паралінгвістичними особливостями: монолог, діалог, полілог. Комуніканти в міжособистісній комунікації можуть виступати в ролях адресанта, адресата і третьої особи.

У центрі уваги дослідження є безпосередня (локальна) суб'єктно-суб'єктна комунікативна взаємодія між адресантом і адресатом, об'єктом якої виступає вербальне повідомлення.

2.2. Навчально-педагогічний дискурс у сучасному науковому контексті

Базовим поняттям дослідження є дискурс як найважливіша категорія комунікації. Зміст поняття «дискурс», місце дискурсу в процесі формування умінь

мовленнєвого спілкування вивчали А. Арутюнова, Ф. Бацевич, М. Бісімалієва, А. Габідулліна, Т. Єжова, А. Загнітко, П. Зернецький, Ю. Караулов, Л. Колток, В. Красних, Є. Кубрякова, К. Кусько, М. Макаров, М. Олешков, О. Селіванова, К. Серажим, Ю. Степанов, В. Чернявська та ін.

Найважливішими положеннями щодо дискурсу, визначальними для започаткованого дослідження, є такі: статична модель мови, побудована на основі тексту, є занадто простою і не відповідає її природі; динамічна модель мови має базуватися на комунікації, тобто спільній діяльності людей, які намагаються висловити свої почуття, обмінятися думками, ідеями, досвідом або вплинути одне на одного; спілкування відбувається в комунікативних ситуаціях, котрі повинні розглядатися в культурному контексті; головна роль у комунікативній ситуації належить людям, а не засобам спілкування [203, с. 42].

Учені розмежовують такі напрями визначень поняття «дискурс»: формальний – розуміння дискурсу як утворення, вищого за речення; функційний – дискурс є безпосереднім утіленням мови в усіх її різновидах; ситуативний (контекстний) – у визначенні дискурсу необхідно враховувати комплекс екстралінгвістичних, прагматичних, соціокультурних, психологічних та інших чинників [286, с. 68–75].

Представники комунікативної лінгвістики трактують дискурс із двох головних позицій: 1. Дискурс як «текст, занурений у життя» [15, с. 137], тобто соціально спрямоване мовлення з певними граматичними, лексичними, семантичними особливостями. 2. Дискурс як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, внутрішню, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування, являє собою синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психологічних та ін.) чинників, залежних від тематики спілкування, і має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [28, с. 30].

К. Серажим характеризує дискурс як складний феномен сучасного комунікативного середовища, що не лише визначається різними його чинниками,

але й стає відображенням національної культури та менталітету, оскільки становить мовний потік, який вбирає все розмаїття історичної епохи, особливостей комунікативної ситуації, а також соціальних та індивідуальних рис комунікантів. Таким чином, комунікативний дискурс є провідником вимог і настанов соціуму та найважливішим механізмом становлення людини як суспільної особистості, а тому може досліджуватися методами різних гуманітарних дисциплін [448].

Точкою відліку, з якої починається дискурс, є комунікативна ситуація – «динамічна система взаємодіючих конкретних чинників об'єктивного і суб'єктивного планів (включаючи мовлення), які залучають людину до мовної комунікації і визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акту спілкування як у ролі мовця, так і в ролі слухача» [454, с. 46]. Ситуація репрезентує знання учасника, які залежать від його особистого досвіду комунікації, а також зумовлює комунікативну адекватність, зв'язність та інтерпретацію дискурсу.

Розуміння дискурсу як мовлення, вписаного в комунікативну ситуацію, є одним із наріжних для його функціонування як основи соціальної взаємодії. За Т. ван Дейком, мовця спонукають до комунікації мотиви та інтенції. Однак подану інформацію він може зрозуміти тільки тоді, коли розуміє ситуацію, комунікативний контекст. Інформація, використана в дискурсі, організована у вигляді фреймів і сценаріїв [66]. Фрейм являє собою структуру, яка «репрезентує стереотипні ситуації у свідомості (пам'яті) людини або інтелектуальної системи і призначена для ідентифікації нової ситуації, що ґрунтується на такому ситуативному шаблоні» [526, с. 323]; сценарій – це «детермінований каузальний ланцюг концептуалізацій, що описує стандартний перебіг подій у будь-якій відомій ситуації» [Там само, с. 325]. Фрейми є концептуальними моделями, які визначають поведінку людей та її правильну інтерпретацію. Водночас важливими є ситуаційні моделі, які містять інформацію про ситуації, учасником яких був сам мовець, та контекстуальні моделі окремої комунікативної ситуації, на основі яких визначаються цілі, інтереси учасників дискурсу, його жанр, зв'язна основа тексту [66].

Дискурс, на відміну від тексту, є поняттям відносним, суб'єктивним, у професійному середовищі неперервним, оскільки обмін професійною інформацією відбувається постійно. Дискурс не має меж, постійно перебуває у взаємодії з іншими професійними дискурсами, що є частиною фахового простору. Засобом створення дискурсу є мовлення. Отже, дискурс – мовлення у всіх його різновидах [286], мовлення в аспекті події.

Зумовленість добору та використання мовленнєвих одиниць у дискурсі комунікативною ситуацією, яка забезпечує адекватність їх функціонування в природних умовах, спрямовує на ситуативно-тематичний підхід у процесі формування КСК майбутніх учителів і переконує в тому, що саме середовище дискурсу є тим простором, який надає можливість для повноцінної підготовки до професійного спілкування.

Організація дискурсу включає мотиви мовця, на основі яких формуються його комунікативні наміри і мета. Наступним кроком є аналіз комунікативної ситуації (місце, час, умови спілкування, особливості адресата – вік, професія, соціальний статус, етнічна належність, ступінь знайомства тощо), виникнення її когнітивного образу, який співвідноситься з відомими моделями побудови дискурсу; вибір та активізація потрібної моделі; визначення комунікативних стратегій і тактик (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2. Організація дискурсу

Сприймання мовцем дискурсу та його інтерпретація включає: розуміння контексту ситуації; зіставлення змісту повідомлення з очікуваним та з власними знаннями (картиною світу); вибір моделі власного викладу; добір необхідних стратегій і тактик.

Елементарною комунікативною одиницею вчені визнають мовленнєвий (комунікативний) акт, що трактується як цілеспрямована мовленнєва дія, яка

здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, прийнятих у суспільстві; одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації. Рисами комунікативного акту є умисність, цілеспрямованість, конвенціональність, співвіднесеність з особою мовця. Послідовність мовленнєвих актів створює дискурс [15, с. 412]. Найважливіші типи мовленнєвих актів: «1) репрезентативи (або асертиви), метою яких є судження про певні стани речей, наприклад, констатації, сумніви, прогнозування тощо; 2) директиви, метою котрих є створення тиску на адресата, схилення його до певних дій. Директиви втілюються в проханнях, дозволах, наказах тощо; 3) комісиви, метою котрих є формулювання зобов'язань та відповідальності перед адресатом, що втілюються в різноманітних зобов'язаннях, обітницях, обіцянках тощо; 4) експресиви, метою котрих є демонстрація психічних станів, емоцій тощо» [28, с. 34]. Саме мовленнєві акти є тими одиницями вербальної комунікативної діяльності, складовими мовленнєвих жанрів, які рухають їх у напрямі розгортання комунікативної стратегії мовця і задають їй певну «траєкторію».

Значний інтерес дослідників викликають проблеми педагогічного (навчально-педагогічного) дискурсу (А. Габідулліна, Т. Єжова, В. Карасик, М. Олешков, Ю. Щербініна та ін.). Педагогічний дискурс, на думку Т. Єжової, – це динамічна система ціннісно-сміслової комунікації суб'єктів навчального процесу, що об'єктивно існує та функціонує в освітньому середовищі ВПНЗ. Складниками цієї системи є учасники дискурсу, педагогічні цілі, цінності та змістовий компонент, що забезпечує надбання суб'єктами навчання випереджувального досвіду в проектуванні та оцінці будь-якого педагогічного або соціального явища [145, с. 5, 9].

А. Габідулліна вживає термін «навчально-педагогічний дискурс» і визначає це поняття як цілісну соціально-комунікативну подію у сфері організованого навчання, сутність якої полягає у взаємодії вчителя та учня, що відбувається в межах певної навчально-педагогічної ситуації за допомогою текстів та інших знакових комплексів [86, с. 24].

Дискурс у ситуації професійної підготовки майбутніх учителів є інституційним явищем, у якому і викладач, і студент виступають у певній соціальній ролі [202; 162], і ці ролі відзначаються принциповою нерівністю учасників комунікативної взаємодії. Оскільки позиції комунікантів у цих умовах вступають у певну суперечність, то, як і в ситуації «учитель – учень», позитивного результату в спілкуванні можна досягти, якщо викладач володіє достатнім особистісним потенціалом і комунікативними вміннями для того, щоб свідомо регулювати комунікативно-стратегічну діяльність студентів, створювати доброзичливе комунікативне середовище за допомогою стратегій партнерства і кооперації.

Водночас учені зазначають, що дискурс соціальних інституцій здебільшого нав'язує учасникам спілкування певні соціально-комунікативні моделі поведінки і спрямований на стандартизацію, контроль і регулювання суспільної свідомості [18; 506]. Зокрема, педагогічному дискурсу, на думку О. Красноперової, притаманна домінантність, дидактичність та агресивність як способи досягнення педагогом своїх цілей [243]. Однак сучасний педагогічний дискурс у ситуації особистісно зорієнтованого навчання, де стрижневим виступає концепт «Я», набуває рис лінгвокреативного середовища, що об'єктивує вияви індивідуального і самобутнього, які реалізуються в мовленні [244; 202, с. 289-291; 513]. Тому дискурс цілком закономірно можна вважати основою розвитку особистості майбутнього педагога.

Л. Колток вважає, що «особлива проблема в контексті інноваційного розвитку освіти виникає у зв'язку зі зміною змісту та технологій побудови «суб'єкт-суб'єктних» відносин. За висновком провідних учених і педагогів сучасності, вона виокремлюється як проблема педагогічного дискурсу, що все більше й глибше актуалізується педагогічною теорією та практикою. На сьогодні розгорнутий теоретичний аналіз проблеми професійного навчання педагогічного дискурсу як інноваційного засобу та навчально-виховної технології в педагогічній науці належного обґрунтування все ще не отримав. Попри тимчасове існування культурно-освітньої обмеженості в декотрих регіонах світу, загальною тенденцією

є употужнення інтелектуального розвитку людей, піднесення їхньої самосвідомості, самостійності, незалежності в судженнях і діях. Особливо помітною є ця закономірність на рівні студентства, яке у майбутньому стане професіоналами своєї справи, отримає вищу освіту. Зазначимо, що не враховувати її у сучасних навчально-виховних технологіях було б несправедливо та й неправильно. Врахування ж може бути здійснене за кількома напрямками, один з яких – актуалізація в навчальному процесі технології педагогічного дискурсу, що, окрім інших переваг, надає студентові можливість виявити самостійність та незалежність під час майбутньої професійної діяльності» [221, с. 3]. У цьому виявляється особливий креативний характер педагогічного дискурсу. Крім того, ґрунтуючись на дослідженні Л. Колток, можемо резюмувати, що дискурс у сучасній професійній освіті становить важливу частину інноваційних технологій організації навчально-виховного процесу.

М. Олешков, аналізуючи підходи до моделювання інституційних (професійних) дискурсів, виділяє такі ієрархічно організовані модулі, які беруть участь у конструюванні процесу передання, сприйняття та інтерпретації інформації: а) концептуально-фактологічний модуль, пов'язаний із конструюванням сюжетно-тематичної структури дискурсу та осмисленням концептуальної складової інформації; б) когнітивний модуль, зумовлений психологічно адекватним орієнтуванням комунікантів у просторово-часовій реальності; в) хронологічний модуль, зорієнтований на врахування часових характеристик дискурсивного процесу; г) аксіологічний, зорієнтований на реалізацію дискурсу як ціннісного продукту; д) культурологічний, який забезпечує органічну взаємодію культур адресанта та адресата і синхронізує мовні картини світу комунікантів для сприйняття й інтерпретації інформації; е) нормативно-конвенційний, пов'язаний із домінуючою нормою дискурсу в координатах певної культури (інститутів, ритуалів, звичаїв), а також з обмеженнями, пов'язаними з соціокультурними регулятивами спілкування; є) антиципаційно-прогностичний, зумовлений релевантним продовженням дискурсу; ж) індивідуально-особистісний, пов'язаний з особистісними

характеристиками учасників комунікативного процесу як діячів (темперамент, перевага розсудливості чи емоційності, консерватизм чи схильність до новаторства, наслідування чи прагнення до оригінальності тощо) [322].

Автор вважає, що інституційні дискурси, до яких належить і педагогічний, є більш структурованими у зв'язку з високим рівнем конвенційності, регламентації, статусності учасників, ритуалізації тощо, а тому можуть вивчатися з допомогою системного моделювання. Характеризуючи дидактичний дискурс, М. Олешков вказує на такі його особливості, як: наявність автора дискурсу (вчителя), який усвідомлює потребу в «породженні» тексту, здатний реалізувати її у вигляді власного дидактичного тексту-жанру, здійснюючи запланований вплив на адресата в конкретній ситуації спілкування. Обов'язковими характеристиками адресанта є усвідомлена потреба і необхідність у самореалізації в дидактичному спілкуванні, вміння створювати, виконувати і рефлексувати власний текст за дидактичними правилами, оскільки він володіє професійною компетентністю. Адресат (реципієнт) у дидактичному спілкуванні – одержувач інформації і більше об'єкт, ніж суб'єкт, однак обов'язковою є діалогічність дидактичного дискурсу з різним ступенем її вираженості. Учений відзначає стереотипність поведінки членів освітнього середовища, зумовлену когнітивними та соціально-психологічними чинниками, і підкреслює, що саме моделі як ієрархічно організовані структури даних про певні стереотипні комунікативні ситуації дозволяють суб'єктам дидактичного спілкування адекватно інтерпретувати поведінку інших людей, планувати власні дії та здійснювати їх традиційними способами, прийнятими в певному оточенні. Знання дискурсивних канонів поведінки в стереотипних ситуаціях певного класу, «етикету ритуального мовлення» забезпечує ідентифікацію одержаної інформації та орієнтування в мовленнєвій події, можливість адекватно інтерпретувати поведінку один одного, реалізувати власні інтенції шляхом використання загальноприйнятих моделей мовленнєвої поведінки в даній ситуації. Типологія можливих моделей дискурсу має парадигмальну основу. «Ймовірно, кожна модель реалізується на прагматичному рівні відповідно до деяких закономірностей за певним зразком,

що передбачає конкретну номенклатуру «складових» (стратегій, модулів, мовленнєвих актів та ін.). У процесі комунікативно-стратегічної діяльності педагога відбувається постійний аналіз компонентів ситуації, її зіставлення із засвоєними у процесі навчання зразками комунікативних моделей та побудова на їх основі нових зразків поведінки, що й відображає динамічний характер дискурсу. Сукупність «функціональних» форм дискурсу і є узагальненою моделлю комунікації в інституційній (...дидактичній) сфері спілкування», – доходить висновку М. Олешков [322].

У зв'язку з цим нам близька позиція П. Зернецького, що характеризує дискурс як чотиривимірний простір, у якому діють аргументувальний, мотивувальний, прагматичний та акумулювальний складники. Відповідно вчений виділяє чотири типи дискурсів та комбінований, де поєднуються ці складники [169].

Системно аналізуючи педагогічний дискурс, В. Карасик вказує на такі його ознаки: типові учасники – вчитель і учень; хронотоп – школа, клас, аудиторія; цінності – сукупність моральних норм, прийнятих у суспільстві; стратегії – пояснювальна, оцінювальна, контролювальна, організаційна; жанри – урок, лекція, семінар, іспит, бесіда тощо [202].

Жанр навчально-педагогічного дискурсу трактується як «цілісний каркас комунікативної ситуації, зразок класів комунікативних подій, що базуються на відповідних текстових кліше, які характеризуються певними стандартними настановами, комунікативними стратегіями, особливостями інтерактивності, комунікативного середовища» [440, с. 367].

Отже, дискурс є складним комунікативним явищем, у межах якого здійснюється інтеракція з певною комунікативною метою, внаслідок чого виокремлюються комунікативні жанри як «відносно стійкі тематичні, композиційні й стилістичні типи висловлювань», засоби організації мовлення [25, с. 255]. Водночас учені зазначають, що дискурс не є простою сумою жанрів, межі між ними розмиті, а закономірності переходу від одного жанру до іншого недостатньо досліджені [502, с. 365].

Значно більш складну рівневу структуру мовленнєвих жанрів навчально-педагогічного дискурсу пропонує А. Габідулліна, яка виділяє складні та прості жанри (епістемічні, метадискурсивні, фатичні) і класифікує їх за трьома рівнями: функційно-системним, стратегічним, тактичним [85, с. 142]. Цінність визначення автором системи жанрів навчально-педагогічного дискурсу для започаткованого дослідження полягає в тому, що А. Габідулліна пов'язує їх з комунікативними стратегіями і тактиками.

Російська дослідниця Т. Шмельова виділяє такі типи мовленнєвих жанрів: інформаційні (повідомлення, підтвердження, заперечення, згода з думкою тощо); оцінні (похвала, осуд, докір та ін.); етикетні (привітання, вибачення, прощання та ін.); імперативні (наказ, прохання, заборона, порада, рекомендація, інструкція, розпорядження) [524].

Таким чином, дискурс включає як динамічний компонент, тобто мовленнєву діяльність у соціальному контексті, так і її результат – текст (Б. Гаспаров, О. Залевська, М. Макаров та ін.). У зв'язку з цим необхідним є розмежування дискурсу і тексту та визначення їх ролі в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

У мовознавстві, як відомо, досі не існує однозначного визначення тексту. Так, І. Гальперін характеризує текст як «завершене повідомлення, яке має власний зміст, організоване за абстрактною моделлю однієї з наявних у літературній мові форм повідомлень (функційного стилю, його різновидів та жанрів), що характеризується своїми дистинктивними ознаками» [92].

Окремі мовознавці заперечують саму можливість визначення тексту, оскільки «явище настільки багатогранне і багатоаспектне, що керуватися лаконічною фразою-дефініцією навіть неприпустимо» [420, с. 13]. Це зумовлено тим, що значна різноманітність ситуацій мовлення та контекстів призводить до часткої зміни характеристик текстів, а також спричиняє появу відгалужень у самій лінгвістиці тексту.

Текст переважно пов'язується з письмовою формою мовлення, тоді як дискурс – з усною. Цілком очевидно, що спонтанність усного мовлення значно

менше сприяє його чіткій організації, ніж у випадку підготовленості писемного мовлення. Оскільки в започаткованому дослідженні йдеться про засвоєння студентами зразків реалізації комунікативних стратегій, здійснити це можна саме на основі тексту. Крім того, ми ставили за мету насамперед дослідити вербальний бік комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, і саме аналіз текстів як продукту комунікативної діяльності студентів надає максимальні можливості для цього.

Водночас на текстовій основі можна вибудувати лише статичну модель мовленнєвого процесу, що не відповідає його реальній природі. Ці та інші суперечності в трактуваннях тексту пояснюють появу в лінгвістичній науці поняття дискурсу. У зв'язку з зазначеними вище особливостями найбільш прийнятним для нас є визначення дискурсу через текст: «Дискурс... – зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими – чинниками; текст, узятий у дієвому аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмів їх свідомості (когнітивних процесах)». Дискурс включає паралінгвістичне супроводження мовлення (міміку, жести) та досліджується сукупно з «формами життя» (репортаж, інтерв'ю, екзаменаційний діалог, інструктаж, світська бесіда тощо) [268, с. 136–137].

Як зазначає М. Бісімалієва, «поняття «дискурс» пов'язане з аналізом мовного фрагмента як процесу з урахуванням учасників цієї події, їхніх знань, ситуації спілкування, що склалася; поняття «текст» пов'язане з аналізом мовного фрагмента як продукту, і тут увага приділяється здебільшого формальним засобам зв'язку його частин» [271, с. 13]. Водночас дослідниця зазначає, що «обидва підходи до аналізу мовлення – лінгвістика тексту і аналіз дискурсу – мають свою мету. Важливо визнати, що будь-який підхід має певні обмеження, тому не слід піддаватися ілюзії, що він єдиний подає об'єктивні, правильні й точні дані про мову і її застосування в мовленні. Ці два підходи слід розглядати як такі, що доповнюють один одного при аналізі структури і розуміння мовлення» [271, с. 14]. Суттєва відмінність між ними полягає в тому, що аналіз тексту спрямований

на краще розуміння намірів його автора, натомість дискурсивний аналіз спрямований на виявлення тих ознак тексту, які характеризують колективну мовленнєву практику.

Текст переважно пов'язується з індивідуальним мовленням і є відносно завершеною конструкцією, тоді як дискурс – явище соціальне, що є незамкненою комунікативною подією. Дискурс – це лінгвістична діяльність, а текст – констатація діяльності, її результат. Однак важливо, що і дискурс, і текст є свідченням функціонування мови.

Як зазначає К. Серажим, дискурс, на відміну від тексту, є носієм не лише інформації, але й усього того, що її породило, а тому зафіксувати його повністю неможливо. Текст – це інформація у згорненому вигляді, якій передує дискурс, отже, ні в якому разі не можна вважати, що текст є дискурсом. Відмінність між дискурсом і мовленням, на думку вченої, полягає в соціальній спрямованості першого явища та індивідуальному характері другого [448].

У дослідженні під поняттям «текст» розумітимемо завершені, структуровані та зафіксовані в письмовому чи електронному вигляді твори. Під поняттям «дискурс» розуміємо усні завершені чи незавершені твори гнучкої структури, які можуть бути піддані різноманітним трансформаціям та інтерпретаціям.

Отже, аналіз змісту поняття «дискурс» свідчить про те, що саме дискурсивний підхід найбільше відповідає кінцевій меті започаткованого дослідження, оскільки передбачає здатність діяти адекватно в різноманітних комунікативних ситуаціях. Для цього майбутній педагог повинен оволодіти дискурсивними вміннями, які являють собою «здатність особистості на підставі засвоєних знань і життєвого досвіду організовувати, породжувати і сприймати адекватно до означеної комунікативної ситуації певні типи дискурсів з метою досягнення успішної комунікації. Оскільки дискурсивні вміння розглядають як практичні вміння, необхідні для встановлення мовленнєвих контактів з іншими членами суспільства, вони передбачають здатність аналізувати ситуацію, швидко і правильно орієнтуючись в умовах спілкування; враховувати контекст комунікативної взаємодії; розуміти і сприймати співрозмовника; проектувати

спілкування відповідно до вибраного типу дискурсу, визначаючи зміст і засоби для його передання, доцільно добираючи невербальні засоби» [254, с. 464], що зумовлює тісний зв'язок цих умінь з комунікативними стратегіями і тактиками.

Важливим є розуміння дискурсу як явища діяльній діалогічній природи. У якій би формі він не існував (монологічній чи полілогічній), організаційним принципом дискурсу завжди є внутрішня діалогічність [448]. У лінгвістичній науці склалася система поглядів на монологічну і діалогічну форми мовлення (Д. Баранник, М. Бахтін, І. Білодід, В. Виноградов, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, В. Мещеряков, О. Мітрофанова, О. Пономарів, Л. Щерба та ін.). Педагогічний зміст діалогічного спілкування розкритий у працях В. Андрієвської, Г. Балла, В. Біблера, А. Волинця, І. Зязюна, М. Кагана, О. Киричука, Ю. Кулюткіна, Л. Петровської, І. Риданової, С. Рябцевої, О. Ткаченка, І. Цимбалюка, Є. Юрківського та ін.

М. Бахтін виділяв у процесі спілкування елемент взаємодії між учасниками діалогу на протипагу абстрагуванню від мовленнєвої ситуації та індивідуальних особливостей мовців, характерному для традиційної лінгвістики. «Мова існує тільки в діалогічному спілкуванні тих, хто нею послуговується. Діалогічне спілкування і є справжня сфера існування мови...» [26, с. 211–212]. Отже, діалог можна трактувати не лише як форму мовленнєвого спілкування, вияв мовленнєвої діяльності людини, специфічний спосіб вияву мови, але й як форму існування мови. При цьому перед лінгвістичною наукою постає завдання вивчення як психологічних проблем породження і протікання мовлення, так і аналізу мовленнєвої структури діалогу, функціонування мови як засобу професійного спілкування та загалом її суспільної функції.

Діалогічне (взаємноспрямоване) мовлення переважно має усну форму і характеризується: а) багатством інтонаційного оформлення, засобів виразності та емоційності; б) значною частиною паралінгвістичної інформації (міміка, жести); в) певним досить швидким темпом для зв'язку із ситуацією; г) високим ступенем автоматизованості, на якому базується темп мовлення; г) контактністю із співрозмовником; д) специфічним набором мовленнєвих засобів і своєрідною

структурою; е) лінійністю в часі, оскільки не можна повернутися до будь-якого відрізка мовлення [377, с.71–77].

Як навчальне, так і професійне спілкування здійснюється переважно в діалогічній формі, що надає максимальні можливості для сприймання і розуміння дискурсу (можна зупинити мовлення, перепитати, уточнити незрозуміле, додатково аргументувати тощо). Позитивним є й те, що діалогічна комунікація передбачає широке залучення студентів до обговорення різноманітних аспектів майбутнього фаху, стає зразком професійного спілкування, дає можливість засвоїти широке коло наукової термінології та професіоналізмів.

Монологічне (односпрямоване) мовлення є більш організованим, послідовним, зв'язним, граматично правильно побудованим порівняно з діалогічним, тому цього мовлення треба спеціально навчати. Монолог існує як в усній, так і в писемній формі (жанри розповіді, пояснення, повідомлення, переконання, міркування, виступу, доповіді, наукової статті, звіту тощо). Як і діалог, монолог, за твердженнями психолінгвістів (Г. Бубнова, Л. Виготський, Т. Винокур, П. Гальперін, Н. Гез, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Синиця та ін.), є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, а тому в основі його створення лежать закономірності породження висловлювання (мета, комунікативне завдання, адресат спілкування, у тому числі уявний, місце тощо).

Науковці зазначають, що розвиток особистості, у тому числі й професійний, можливий лише в умовах діалогічного спілкування [423, с. 190]. Тому, не заперечуючи значення монологічних жанрів академічного дискурсу, вважаємо, що формування КСК майбутніх педагогів буде більш ефективним, якщо здійснюватиметься переважно на діалогічній (полілогічній) основі. Адже саме в таких ситуаціях невідготовленого мовлення, яким є діалог, учитель опиняється найчастіше у своїй професійній діяльності, і саме в цих ситуаціях у нього виникають проблеми, яких можна уникнути в процесі спеціально підготовленого монологічного мовлення.

Діалог є складним типом дискурсу, який може включати також і монологічні висловлювання, але основою його є питально-відповідні репліки, ремарки.

Залежно від кількості осіб, які беруть участь у розмові, виділяють такі структурні типи, як парний діалог, паралельний діалог, полілог [65, с. 305]. Зокрема, полілог складається з кількох діалогів і характерний для спілкування в малих групах. Оскільки ми вважаємо групову технологію навчання однією з найбільш ефективних щодо формування КСК майбутніх учителів початкових класів, слухним є зауваження І. Дроздової, яка, проаналізувавши спеціальні дослідження з цього питання, стверджує, що отриманий у процесі спілкування в малих групах полілог «відрізняється від того, який ми маємо у випадку діалогу, хоча зовнішньо полілог і може містити в собі цілу низку «мікродіалогів». Означені відмінності простежуються на сегментному, суперсегментному і паралінгвістичному рівнях. Комплексний аналіз формальних засобів організації полілогу засвідчує, що на роль одиниці полілогічного тексту може бути висунута тактика спілкування, оскільки вона є послідовністю низки ходів реплікування, які учасник полілогу робить на певному етапі його ведення. Такий підхід потребує виходу у сферу соціолінгвістики і розгляду основних можливих соціометричних структур полілогу з урахуванням низки чинників: а) загальної ситуації спілкування; б) формального або неформального характеру спілкування; в) ієрархічності або неієрархічності спілкування (цей чинник є виключно важливим під час професійного спілкування); г) можливості організації в ході спілкування «коаліційних ігор» [141, с. 46].

Учені класифікують діалоги на основі різних критеріїв. Зокрема, беручи до уваги комунікативну функцію мовлення, пов'язану з дискурсом, Х. Гайбнер визначає п'ять класів діалогів: 1) фактичні діалоги (служать для підтримання соціального контакту в суспільстві); 2) риторичні діалоги (з метою зміни соціально-економічного буття); 3) естетичні діалоги (з метою інтерпретації дійсності); 4) терапевтичні діалоги (для усунення перешкод суб'єктів комунікації); 5) метакомунікативні діалоги (для здійснення рефлексії комунікативної поведінки) [542, с. 141].

Е. Левінас вирізняє три типи діалогу: 1) інтеграційний (позитивний) – діалог, у якому панує лише один погляд, а інший до уваги не береться; 2)

ідентифікаційний (негативний) – діалог, у якому співрозмовники заперечують погляди один одного; 3) синтетичний (символічний) – діалог, спрямований на пошук істини, що враховує обидва погляди [257, с. 160].

Навчальний діалог у ВНЗ є особливою формою комунікативної взаємодії між викладачем і студентом, яка передбачає: визначення мети діалогу; спрямованість на досягнення істини; передання та засвоєння певної навчальної інформації; позицію студента як суб'єкта навчального процесу; рівність позицій викладача і студента; конструктивну позицію учасників діалогу; сприяння самостійності висловлених студентами думок; толерантність, партнерство між учасниками діалогу; створення умов для вільного обміну думками; право студента на критику; право учасників діалогу на помилку; забезпечення культури діалогічної взаємодії; народження нової інформації в процесі діалогу; засвоєння студентами нового комунікативного досвіду; рефлексію власної комунікативної поведінки та позиції в діалозі; досягнення результату, що відповідає меті.

Важливість діалогічної проблематики в процесі навчання відображена в концепції, яка має назву «педагогіки діалогу» і поширена сьогодні в Скандинавських країнах. Її суть полягає в тому, що: у процесі навчання і виховання необхідно шукати такі сучасні підходи, які б кардинально змінили відносини між педагогом та учнем; ці відносини мають бути побудовані на основі переходу від монологу педагога до його діалогу з учнем; у зв'язку з таким підходом необхідно змінювати також зміст, засоби, технології педагогічного впливу; діалогічна взаємодія має бути побудована не на стратегіях маніпуляції людиною, а на високих загальнолюдських моральних принципах; діалог виникає тоді, коли між співрозмовниками панує атмосфера поваги, довіри, взаємної відкритості.

Таким чином, діалогічна взаємодія в умовах педагогічного процесу може бути успішною за умови, якщо всі її учасники усвідомлюють себе частиною єдиного адекватно організованого діалогічного середовища як партнери, які беруть участь у діалозі з метою досягнення взаємного порозуміння.

2.3. Стратегії і тактики педагогічної комунікації: смістова інтерпретація

Значення спілкування в житті людини, сутність комунікативно-мовленнєвого акту, умови його ефективності привертали увагу багатьох науковців (І. Данилюк, А. Загнітко, Л. Зубенко, О. Іссерс, В. Немцов, Ю. Романенко та ін.). Однак такий аспект професійно-педагогічного спілкування, як використання комунікативних стратегій і тактик, залишається малодослідженим. Водночас практика комунікативної взаємодії педагога з учнями вимагає, щоб комунікативні дії вчителя були належним чином сплановані і результативні. Якщо звичайне побутове мовлення переважно попередньо не планується, то вчитель, як і представник будь-якої іншої професії, робити це зобов'язаний.

Комунікативна взаємодія, як правило, не зводиться лише до передання, сприймання та розуміння інформації, оскільки завжди відбувається в певній комунікативній ситуації, занурена в контекст. У зв'язку з цим виникає необхідність використання різноманітних мовленнєвих стратегій, які дають змогу одержати результат, не наштовхуючись на опір співрозмовника [479, с. 151]. У кожній мові сформована своя система комунікативних стратегій і тактик. Принцип стратегічності – це основа дискурсивного аналізу, він передбачає, що в дискурсі повинна бути закладена програма його обробки, яка відображена адресантом у тексті як націленість на дискурсивну взаємодію [439].

Поняття «стратегія» запозичене з військової сфери, де визначається як мистецтво керівництва чи планування, що переслідує далекоглядні цілі. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти розмежовуються поняття навчальної і комунікативної стратегії. Навчальні стратегії розглядаються як більш широке поняття, а саме засіб оволодіння мовою в цілому, тоді як комунікативні стратегії спрямовані на подолання проблем у процесі спілкування [159, с. 57].

У лінгвістиці активне використання понять «комунікативні стратегії» та «комунікативні тактики» розпочалося з середини 80-х років ХХ ст. у зв'язку з

розвитком прагматичного підходу до аналізу мовних явищ. Однак у сучасній науці досі не склалося єдиного підходу до визначення поняття «комунікативна стратегія», хоча цю проблему розглядали чимало вчених (І. Борисова, О. Іссерс, Є. Ключев, В. Костомаров, О. Паршина, Я. Ритникова, О. Романов, І. Труфанова та ін.).

Так, під комунікативною стратегією розуміють сукупність запланованих мовцем дій і реалізованих у ході комунікативного акту теоретичних ходів, спрямованих на досягнення комунікативної мети [213]; «правила і послідовності комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення певної комунікативної мети [28]; «творчу реалізацію комунікантом плану побудови своєї мовленнєвої поведінки з метою досягнення загального (глобального) мовного / немовного завдання в мовленнєвій події» [169, с. 40]. У широкому смислі комунікативна стратегія розуміється як загальний намір, завдання в глобальному масштабі, що диктується практичною метою продуцента [55].

Учені використовують також поняття «мовленнєва стратегія», яке визначають як: певні лінії побудови мовленнєвих актів для досягнення поставленої мети та реалізації відповідних завдань [160, с. 397]; загальний план, або «вектор», мовленнєвої поведінки, що виражається у виборі системи продуманих мовцем поетапних мовленнєвих дій; лінія мовленнєвої поведінки, усталена на основі комунікативної ситуації загалом та спрямована на досягнення кінцевої комунікативної мети (цілей) у процесі мовленнєвого спілкування [456, с. 6]; комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети [188, с. 54].

Стратегія представляє динамічний аспект дискурсу; «спосіб організації мовленнєвої поведінки відповідно до задуму, інтенції комунікантів. У широкому смислі комунікативна стратегія розуміється як надзадача мовлення, яка диктується практичними цілями мовця. Комунікативна стратегія мовлення є способом реалізації задуму, вона передбачає відбір фактів та їх подання в певному висвітленні з метою впливу на інтелектуальну, вольову та емоційну сфери адресата» [56, с. 85–86]; частина комунікативної поведінки або комунікативної

взаємодії, в якій серія вербальних і невербальних засобів використовується для досягнення певної комунікативної мети [181, с. 122].

Комунікативна стратегія, як зазначає Ф. Бацевич, включає вибір глобального мовленнєвого наміру (констатувати факт, поставити запитання, звернутися з проханням тощо); відбір семантики речення і позалінгвальних чинників (соціально-психологічних, фізичних, часових обставин), які відповідають модифікаційним комунікативним значенням; визначення інформації на одну тему, одну рему; встановлення співвідношення часток інформації про ситуацію зі станом свідомості співрозмовників і чинником емпатії; визначення порядку комунікативних складників; налаштування комунікативної структури на певний комунікативний режим, стиль і жанр мовлення [28, с. 118–119].

Інші вчені в структурі комунікативної стратегії виділяють такі складники: цілепокладання (перетворення мотиву на ціль, вибір конкретної цілі); формування стратегії на основі оцінки ситуації; вербалізація (реалізація стратегії) [477, с. 72]. На думку С. Співак, процес реалізації комунікативної стратегії включає три стадії: початкову (вхідний етап), основну (ядерний етап), завершальну (вихідний етап). Відповідно до цього кожна стратегія містить три тактики [468].

Аналіз наведених трактувань комунікативної (мовленнєвої) стратегії та її структури засвідчує, що спільною в них є ідея планування комунікативних дій та їх спрямованість на більш чи менш ймовірне досягнення запланованої мети. Кожна комунікативна стратегія формується відповідно до комунікативної ситуації, а тому, на думку О. Іссерс, для правильного вибору комунікативних стратегій мовець повинен володіти знаннями про різні ситуації спілкування та елементарними вміннями їх аналізу [189].

Комунікативна ситуація визначається як конкретна ситуація спілкування, в якій беруть участь партнери з комунікації і яка спонукає її учасників до міжособистісної інтеракції. Комунікативна ситуація визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції, тобто стратегію, тактику тощо [28, с. 337]. Принцип ситуативності є одним з провідних у комунікативному підході, оскільки комунікативність завжди пов'язана із ситуативністю

(Л. Васильєва, І. Кочан, К. Кусько, Л. Паламар, О. Тарнопольський, Г. Швець). У лінгводидактиці комунікативна ситуація виступає структурно складним методом навчання мови, який моделює реальні життєві умови спілкування, розвиває мотивацію комунікативної діяльності і включає: обставини, в яких відбувається комунікація; стосунки між комунікантами; мовленнєві наміри; реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення [470, с. 54].

Основою моделювання навчально-комунікативної ситуації є певна проблема, що виражається в комунікативному завданні, яке скеровує мовленнєву поведінку студентів на досягнення комунікативної мети. Отже, результативність методу залежить від точного визначення мети застосування ситуації, змісту, що відповідає темі заняття, має фахову значущість, максимально наближає студента до реалій шкільного життя, задовольняє фахово спрямовані інтереси, спонукає майбутніх учителів до професійно зорієнтованої мовленнєвої діяльності, збагачує їхній досвід комунікативної взаємодії, допомагає розвинути нестандартне мислення, сформувати комунікативні вміння. Найбільше цьому сприяє реалізація комунікативних ситуацій у ділових та рольових іграх, де студенти стають суб'єктами професійно зорієнтованого спілкування, асоціюючи себе з певною дійовою особою, усвідомлюють його змістовий та процесуальний аспекти.

Комунікативна взаємодія рідко відбувається заради неї самої. Найчастіше мовець керується певними мотивами (бажання самовиразитися, донести зміст певної інформації, реалізувати свої інтенції, бути ефективним, пристосуватися до ситуації, одержати позитивні емоції, уникнути негативних тощо). Мотиви мовлення відображаються в комунікативних цілях, серед яких учені виділяють первинні (вони є основою комунікативного процесу) і вторинні (впливають на добір мовного матеріалу та визначають тип комунікативної поведінки) [202]. Тому комунікативні стратегії завжди тісно пов'язані з мотиваційною сферою мовця, поєднують докомунікативні компоненти з компонентами, реалізованими в мовленнєвому плані, і спрямовані на те, щоб посилити стратегічно більш важливі компоненти змісту повідомлення і, навпаки, послабити менш важливі. Крім цього, комунікативні стратегії залежать від комунікативних інтенцій, комунікативної

мети, а також від віку комунікантів, їхнього соціального статусу, національності, рівня загальної культури тощо.

Засобом реалізації комунікативної стратегії є комунікативні тактики, отже, комунікативна (мовленнєва) стратегія і тактика пов'язані між собою як рід і вид [11, с. 65-66]. Комунікативну тактику розуміють як: мовленнєві прийоми, що дозволяють досягти мети в певній ситуації [97, с. 208]; сукупність практичних ходів у реальному процесі мовленнєвої взаємодії [213]; «сукупність прийомів і методів реалізації комунікативної стратегії, визначену лінію мовленнєвої поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання бажаного ефекту та запобігання ефекту небажаного» [28]; одну або кілька дій, стратегічною метою яких є переконання, налагодження контакту, отримання максимуму інформації стосовно теми спілкування чи співрозмовника, позитивну самопрезентацію та ін. [126, с. 210-212]; конкретний мовленнєвий хід (крок, поворот, етап) у процесі здійснення мовленнєвої стратегії; мовленнєву дію (мовленнєвий акт або сукупність кількох мовленнєвих актів), що відповідає тому чи іншому етапу в реалізації мовленнєвої стратегії та спрямована на вирішення комунікативного завдання цього етапу [456, с. 6]; одну або кілька дій, що сприяють реалізації стратегії» [188, с. 16].

І. Труфанова розглядає мовленнєву тактику у взаємозв'язку з мовленнєвим жанром та мовленнєвою поведінкою: «Тактика покликана забезпечити здійснення обраної комунікативної стратегії та розгортання обраного жанру. З погляду членування мовленнєвого потоку, розгортання мовленнєвого жанру, вона є мовленнєвою дією – мінімальною його одиницею. З погляду її ролі як засобу здійснення комунікативної стратегії, вона є прийомом мовленнєвої поведінки» [486, с. 60–61].

І. Борисова та А. Загнітко розглядають комунікативну тактику в межах діалогу «як динамічне використання комунікантами мовленнєвих умінь побудови реплік діалогу, що конструюють ту чи іншу стратегію діалогознавства» [55, с. 23]; спосіб реалізації мовленнєвої стратегії, який «формує частини діалогу, групуючи і чергуючи модальні відтінки розмови (оцінки, думки, радості тощо)» [160, с. 13].

У різних комунікативних сферах та ситуаціях використовуються різні тактики. Комунікативна тактика як одна або кілька дій, що дають змогу реалізувати стратегію, є динамічною структурою, вона зумовлює гнучкість стратегії і забезпечує оперативне реагування на ситуацію. Розглядаючи лінгводидактичні проблеми мовленнєвого планування і контролю, О. Іссерс пропонує таку модель мовленнєвої тактики як схему планування мовленнєвих дій: 1. Мета мовленнєвої взаємодії. 2. Особливості майбутньої комунікативної події. 3. Позиція сторін у майбутньому діалозі. 4. Настанови на тип спілкування. 5. Умови успішності мовленнєвої тактики і перлокутивні ефекти. 6. Послідовність комунікативних кроків. 7. Вибір мовних ресурсів [188, с. 246–254].

Із поняттям комунікативної стратегії пов'язані також поняття комунікативної мети, комунікативного наміру (завдання), комунікативного досвіду, комунікативної компетенції. За Ф. Бацевичем, комунікативна мета – стратегічний результат, на який скероване конкретне спілкування, комунікативний акт; комунікативний намір (завдання) – тактичний хід, практичний засіб руху до відповідної комунікативної мети; комунікативний досвід – сукупність знань про вдалі та невдалі комунікативні тактики, які сприяють або не сприяють реалізації відповідних комунікативних стратегій; комунікативна компетенція – сукупність комунікативних стратегій і комунікативних правил, постулатів, конвенцій тощо, якими володіють учасники спілкування [28, с. 120–122].

Отже, процес спілкування, за Є. Ключевим, виглядає таким чином: використовуючи комунікативну компетенцію, мовець ставить перед собою комунікативну мету і, дотримуючись відповідної комунікативної інтенції, виробляє комунікативну стратегію, що перетворюється (або не перетворюється) на комунікативну тактику як сукупність комунікативних намірів (комунікативних завдань), поповнюючи комунікативний досвід мовця [213, с. 17–20].

О. Іссерс, крім комунікативної тактики, виділяє комунікативний хід, який визначає як мінімальну стратегічну одиницю, що пов'язує репліки мовця та слухача. Комунікативний хід визначається відповідно до прогнозованої реакції

партнера з урахуванням попередніх мовленнєвих дій [188, с. 17]. Дослідниця зауважує, що планування комунікативної поведінки – це лише частина інтерактивного процесу, в якому слухач також активно інтерпретує мовленнєві дії та визначає власні комунікативні стратегії [189, с. 183]. Тому в процесі спілкування важливо враховувати ефекти взаємовпливу, оскільки при цьому відбувається корекція моделі світу обох комунікантів.

Мовні засоби реалізації комунікативних стратегій і тактик цілеспрямовано добираються мовцем як ініціатором спілкування відповідно до мети, стилістичного спрямування, характеру адресата, комунікативної ситуації таким чином, щоб вони максимально точно виразили його інтенцію. Завдання адресата – правильно дешифрувати інтенційний зміст сказаного.

Особливістю стратегічного планування комунікації є те, що воно вимагає володіння великим обсягом як загальних абстрактних, так і епізодичних знань. Водночас комунікативні стратегії – це свого роду гіпотези відносно того, як буде відбуватися комунікативна взаємодія, оскільки не існує єдиного для всіх носіїв мови уявлення про той чи інший тип взаємодії. Отже, стратегічний процес не можна вкласти в межі алгоритму чи певних правил, що зумовлює значні труднощі в їх опануванні. Водночас будь-які комунікативні стратегії можуть бути описані у вигляді комунікативного продукту і з великим ступенем ймовірності гарантувати успіх у комунікативній взаємодії, якщо виявлені умови, які визначають стратегічний результат [188, с. 55].

Існують різні підходи до класифікації комунікативних стратегій. Так, В. Дем'янков пропонує загальну класифікацію комунікативних стратегій за двома видами: стратегії на основі загальних властивостей комунікації (мовленнєві, паралінгвістичні), стратегії вербального спілкування, що використовують властивості динаміки комунікації, тобто організації розмови, знання системи одиниць спілкування, володіння технікою реалізації конкретних мовних актів; стратегії здійснення висловлювання [126, с. 335].

О. Мельніченко вважає, що всі комунікативні стратегії підпорядковуються двом глобальним авторським стратегіям: стратегіям закріплення фокусу уваги та

перенесення фокусу уваги. До першої з них належать стратегії глобалізації, інтимізації, мовленнєвого лаконізму, до другої – стратегії контрастування, дезорієнтації, створення дискомфорту, кожна з яких реалізується за допомогою трьох тактик. Наприклад, стратегія глобалізації включає тактики нарощення смислу, перетину смислів, тактику смислозагальнення. Стратегія контрастування включає: тактику маніпулювання смислом повідомлення та формою його вираження; тактику розведення смислу та форми; тактику зіставлення смислу та форми [295, с. 142–144].

Ф. Бацевич виділяє власне комунікативну стратегію, що являє собою правила і послідовності, яких дотримується адресант, і змістову, тобто покрокове змістове планування мети висловлювання з використанням мовного й позамовного коду для кожного кроку, акту комунікації. Стратегії мовленнєвого спілкування поділяють також на кооперативні (неконфліктні): обмін думками, поради, розповіді; некооперативні (конфліктні): суперечки, претензії, погрози, ухиляння від відповідей та ін. [28, с. 119].

Оскільки матеріальним втіленням комунікативної стратегії є текст, К. Серажим запропонувала класифікацію мовленнєвих стратегій, яка включає конструктивно-генеративну стратегію, що передбачає побудову тексту з чітко визначеним комунікативним завданням; транспозитивну стратегію, сутність якої полягає в перекладі однієї із форм безпосередньої усної комунікації в текстову форму; стратегію побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю; трансформуючу стратегію – перероблення тексту за канонами інших жанрів [447, с. 96].

Стратегії навчально-педагогічного дискурсу мають свою специфіку, пов'язану зі сферою соціальної діяльності. Показниками стратегій навчально-педагогічного дискурсу, на думку А. Габідулліної, є складні комунікативні події і тексти як їх матеріальне втілення. Специфіка стратегій навчально-педагогічного дискурсу полягає в тому, що найважливіше його завдання – засвоєння нових знань, формування умінь та навичок. У зв'язку з цим А. Габідулліна пропонує таку класифікацію комунікативних стратегій: основні епістемічні

(пізнавальні) макростратегії та допоміжні мікростратегії – метадискурсивні і комунікативно-прагматичні. Епістемічні стратегії забезпечують репродуктивну діяльність (нормативно-репрезентативні стратегії – пояснювальна, оцінювальна, контролююча, сприяюча, організаційна) та ініціюють діалогічну, креативну діяльність (проективні стратегії) [85].

А. Габідулліна зазначає, що стратегії навчально-педагогічного дискурсу співвідносяться з дидактичними завданнями, методами, технологіями. Спільним між епістемічною стратегією та методом навчання є: цілепокладання, планування, спрямованість на певний результат, вибір дидактичних прийомів і засобів. Дослідниця доходить висновку, що стратегія і метод співвідносяться між собою як задача і спосіб її вирішення. Метадискурсивні стратегії є проміжною ланкою між епістемічними і комунікативно-прагматичними стратегіями, експлікуючи різноманітні аспекти навчальної взаємодії, породження навчального тексту і його зв'язку з комунікативною ситуацією. Комунікативно-прагматичні стратегії (етикетні, імперативні, оцінні) регулюють соціальне та міжособистісне спілкування учасників навчально-педагогічного дискурсу і відображають в основному психологічний аспект взаємодії вчителя та учнів. Ці стратегії автор вважає універсальними, оскільки вони включають спільні складники будь-якого інституційного чи міжособистісного спілкування. Комунікативно-прагматичні стратегії сприяють ефективній організації діалогічної взаємодії, оптимальному впливу на адресата, базуються на дотриманні стандартизованих норм соціальної мовленнєвої поведінки, якої очікують від людини в конкретній комунікативній ситуації. Кожна із стратегій реалізується з допомогою низки тактик. Наприклад, організаційна епістемічна стратегія, яка передбачає актуалізацію опорних знань і використовується в мовленнєвому жанрі бесіди, реалізується з допомогою таких тактик: постановка пізнавального завдання; навчальні запитання; формулювання дефініцій; формулювання правил; формулювання завдань; уточнення; опис послідовності навчальних дій тощо [85, с. 63–78].

Н. Антонова визначає дискурсивну стратегію як «лінію мовленнєвої поведінки суб'єкта спілкування в умовах соціальної взаємодії, спрямовану на

досягнення комунікативних цілей та завдань і виражену конкретними мовними засобами» [13]. Учена вказує, що стратегії і тактики педагогічного спілкування тісно пов'язані з функціями спілкування. Основними стратегіями мовленнєвої поведінки вчителя вона вважає імперативну, інформаційну та комунікативно-регулювальну. Серед тактик педагогічного дискурсу, які використовуються вчителем, Н. Антонова виділяє загальні, які слугують для реалізації кількох стратегій мовленнєвої поведінки, і спеціалізовані, характерні для однієї стратегії.

Імперативна стратегія, зазначає Н. Антонова, реалізується з допомогою тактик встановлення контакту, стимулювання уваги, пам'яті, фізичної та розумової діяльності, контролюючої тактики. Інформативна стратегія здійснюється тактиками ініціювання комунікації, активізації фізичної та інтелектуальної діяльності учнів, підтримки діяльності та мовленнєвого контакту, пояснення, уточнення, оцінки дій учнів. Комунікативно-регулювальна стратегія реалізується насамперед тактикою встановлення мовленнєвого контакту через мовленнєві акти привітання, звертання, повідомлення теми уроку, підтримки мовленнєвого контакту, переривання мовленнєвого контакту [13].

Загалом проблема класифікацій комунікативних стратегій педагогічного дискурсу залишається дискусійною. Найбільш релевантними, на думку М. Олешкова, можуть бути типології, пов'язані зі сферою комунікації та типами дискурсивної взаємодії [321, с.134]. Аналіз підходів до класифікації комунікативних стратегій, у тому числі стратегій навчально-педагогічного дискурсу, засвідчує, що найчастіше вчені при їх визначенні орієнтуються на функційні характеристики цього виду соціальної діяльності.

Водночас запропоновані науковцями класифікації охоплюють далеко не всі напрями комунікативно-стратегічної діяльності педагога, зокрема вчителя початкових класів. Оскільки стратегічна компетентність педагога відображає діяльнісний (функційний) аспект комунікативної компетентності, доцільно, на наш погляд, визначити типологію комунікативних стратегій, пов'язаних з основними функціями педагогічного спілкування – інформаційно-

комунікативною, регулятивно-комунікативною, афективно-комунікативною – у взаємозв'язку з жанрами педагогічного дискурсу (див. табл. 2.1).

У таблиці 2.1 представлено стратегії, якими, на наш погляд, повинні оволодіти майбутні педагоги в процесі професійної підготовки. Ми свідомо не поділяли їх на кооперативні (неконфліктні) та некооперативні (конфліктні, конфронтаційні), оскільки вважаємо, що будь-яка з названих стратегій може набувати того чи того змісту залежно від комунікативної мети і тактик, які використовуються в процесі спілкування.

Таблиця 2.1

Класифікація комунікативних стратегій майбутніх учителів початкових класів

№ п/п	Функції педагогічного спілкування	Комунікативні стратегії	Жанри педагогічного дискурсу
1.	Інформаційно-комунікативна функція	Пояснювальні Діалогічні Проективні Стратегії соціалізації Інтелектуально-творчі Інтерпретаційні Оцінювальні Аргументовані	Розповідь, пояснення, бесіда (повідомлювальна, евристична, узагальнювальна; фронтальна, індивідуальна), переконання, судження, домашнє завдання, повідомлення, робота з текстом, творчі роботи, коментування, оцінювання, опитування, відповідь на запитання, формулювання завдання, проблеми, виступ, доповідь, звіт, обмін думками, з'ясування, обговорення та ін.
2.	Регулятивно-комунікативна функція	Риторичні стратегії Стратегії самопрезентації Стратегії кооперації (партнерства) Статусно-рольові Мотиваційні Імперативні Організаційні	Зауваження, вказівка, розпорядження, наказ, прохання, аналіз, самоаналіз, оцінка, самооцінка, усний контроль, похвала, осуд, догана, нотація, команда, вимога, заборона, повчання, порада, дозвіл, корекція, тиск, схиляння до

		Сприяючі Стимулювальні Контролювальні Корегувальні Діагностичні Стратегії інтеракції Стратегії самоаналізу Стратегії самооцінки Стратегії рольової ідентифікації Рефлексивні стратегії	дій, сумнів та ін.
--	--	--	--------------------

Продовж. табл. 2.1

3.	Афективно-комунікативна функція	Контактвстановлювальні Етикетні Стратегії ритуалізації Емпатійні Ідентифікаційні Стратегії стереотипізації Стратегії емоційного впливу на співрозмовника Стратегії регуляції комунікативної поведінки	Вітання, прощання, звертання, поздоровлення, вибачення, побажання, уподібнення, співчуття, підбадьорювання, порівняння, приклад, опора на позитивне в людині, висловлення задоволення, радості, незадоволення, суму, констатація, сумнів, прогноз, обіцянка, зобов'язання та ін.
----	---------------------------------	--	--

Дослідниця лінгводидактичних засад навчання стратегічного планування комунікації О. Іссерс зазначає, що організація такого навчання – завдання складне, стандартний репертуар стратегій і тактик, який перебуває в розпорядженні мовця, недостатньо досліджений ученими, а передання інформації в процесі комунікації переважно відбувається неусвідомлено, автоматично. Водночас чимало ситуацій, насамперед у професійному мовленні, вимагають піднятися над інтуїтивними уявленнями про комунікативний процес і здійснювати свідомий вибір оптимальних мовленнєвих ресурсів. Тому саме стратегічний підхід як особливий тип прагматичного опису дискурсу, на думку О. Іссерс, є ефективним. Для людини, яка звикла рефлексувати з приводу власного мовлення (а це стосується насамперед учителя, для якого педагогічне мовлення є

основним засобом реалізації професійних завдань), стратегічне і тактичне планування мовленнєвих дій – цілком досягне завдання [188, с. 8–12]. Критерієм успіху в комунікації, як і в будь-якій іншій діяльності, О. Іссерс вважає досягнення прогнозованого результату, тому комунікативний підхід до аналізу мовленнєвої поведінки малоефективний, якщо ігнорується факт успішної чи неуспішної комунікації [Там само, с. 235].

Комунікативне завдання здебільшого вирішується не одним звертанням до партнера, а в ході діалогу з ним. При цьому кожен учасник діалогу переслідує свої цілі і переважно не користується готовими схемами комунікації, а конструює свої звертання до співрозмовника залежно від ситуації [188, с. 109]. Водночас у педагогічному дискурсі як інституційному за своєю природою існує чимало стереотипних ситуацій, і саме вони можуть слугувати базою для експериментального навчання. О. Іссерс визначає такі принципи навчання студентів стратегічного планування комунікативної взаємодії:

1. Принцип навчання на основі моделювання комунікативних ситуацій. Найбільший інтерес становлять ситуації з ускладненими параметрами, які передбачають відхід від стереотипних рішень. Подібно до сценаріїв і фреймів, ситуація повинна оновлюватися, допускаючи існування перемінних категорій.

2. Принцип використання прототипічного підходу у формуванні комунікативних знань. Оскільки процес педагогічної комунікації переважно вимагає невідкладної реакції вчителя, у його свідомості повинен бути репертуар знань, засвоєних таким чином, щоб доступ до них був нескладним. Це може бути низка однотипних комунікативних явищ, що характеризуються ознаками, які більшою чи меншою мірою близькі до зразка, еталону цієї категорії явищ. Такими еталонами, наприклад, є стратегії ввічливості, що відповідають нормам поведінки в певних комунікативних ситуаціях і мають схематичний характер.

3. Принцип фреймування та рефреймування. У навчанні студентів можна використовувати їхній індивідуальний досвід спілкування, однак він є незначним, а тому в лінгводидактичних цілях необхідне його суттєве збагачення за допомогою фреймування. Фреймування передбачає, що комунікативна подія

поміщається в «рамку» зі стереотипним набором дійових осіб та відомою послідовністю дій. При цьому немає необхідності докладати зусиль, щоб сконструювати сприятливу ситуацію, оскільки відбувається ідентифікація ситуації, тобто вибір відповідного фрейма як умова адекватного вибору тактики. Таким чином, пропонується здійснювати навчання стратегічної мовленнєвої поведінки шляхом переходу від конкретної ситуації до відомої моделі (фрейма) і навпаки. Отже, методика навчання повинна охопити якомога ширший набір однотипних ситуацій з окремими змінними параметрами.

4. Принцип ритуалізації мовленнєвої поведінки, що дає можливість реалізувати стратегічний підхід у стандартних умовах. Наприклад, для тактик можна добирати назви, подібно до дидактичних правил, які студентам легко буде запам'ятати. Основою можуть слугувати певні норми, цінності, настанови, умовності, які стосуються ситуації або учасників спілкування.

5. Принцип навчання на «негативному» мовленнєвому матеріалі. Суть його полягає в тому, щоб навчити усвідомлювати альтернативні мовленнєві дії на основі розмежування основних та додаткових цілей комунікації. Негативний досвід спілкування найбільш переконливо демонструє невідповідність між ціллю і результатом.

6. Принцип ретроспективного осмислення мовленнєвої взаємодії. Таке осмислення корисне для набуття комунікативного досвіду [188].

Таким чином, в основі лінгводидактичної концепції стратегічного планування комунікативного процесу повинна лежати модель комунікативної ситуації з різними параметрами та модифікаціями.

На основі здійсненого аналізу наукових підходів до визначення змісту та структури комунікативних стратегій і тактик у започаткованому дослідженні розумітимемо комунікативну стратегію як динамічний аспект педагогічного дискурсу, що складається із сукупності запланованих мовцем і реалізованих у процесі комунікативної взаємодії тактик, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Комунікативну тактику визначаємо як одну або кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної

стратегії, зумовлюють її гнучкість та забезпечують оперативне реагування на комунікативну ситуацію.

Структуру комунікативної стратегії розглядаємо як складне утворення, що включає такі етапи: аналіз комунікативної ситуації (умови, предмет комунікації, особливості комунікантів, оточення тощо) – загальна мета комунікації – визначення конкретних завдань комунікативної взаємодії – вибір жанру педагогічного дискурсу – визначення змісту та обсягу інформації – встановлення співвідношення інформації зі станом свідомості співрозмовників і чинником емпатії – визначення видів комунікативних тактик – добір вербальних та невербальних засобів – реалізація тактик – досягнення мети – рефлексія – корекція досвіду комунікативної взаємодії.

Структура мовленнєвої тактики, встановлена на основі проведеного аналізу наукових джерел, включає: визначення типу комунікативної стратегії – аналіз особливостей майбутньої комунікативної події – аналіз досвіду реалізації обраного типу комунікативної стратегії – визначення умов успішності обраної тактики – урахування можливих перлокутивних ефектів – визначення послідовності комунікативних кроків – вибір мовних ресурсів – реалізація обраної тактики – рефлексія – корекція досвіду комунікативної взаємодії.

Висновки до розділу 2

Аналіз лінгвістичних засад формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів дав можливість дійти таких висновків:

1. Базовими комунікативними поняттями започаткованого дослідження є: комунікація, спілкування, міжособистісна комунікація, дискурс, педагогічний (навчально-педагогічний) дискурс, жанр навчально-педагогічного дискурсу, текст, діалог, комунікативна ситуація, комунікативний акт, комунікативна взаємодія (інтерація).

2. На основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних учених (Г. Андрєєва, Ф. Бацевич, О. Бодальов, О. Брушлинський, А. Габідулліна, Т. Єжова, І. Зимняя, О. Іссерс, М. Каган, В. Кан-Калик, В. Карасик, Л. Колток, Ю. Косенко, М. Олешков та ін.) виявлено синонімічну близькість змісту понять «комунікація» та «спілкування». Встановлено, що «комунікація» визначається як процес обміну інформацією за допомогою вербальних і невербальних засобів. Педагогічна комунікація / спілкування розглядається як педагогічна взаємодія вчителя початкових класів з молодшими школярами з метою порозуміння з ними, ефективної організації навчально-виховного процесу в початковій школі, реалізації професійних функцій педагога.

Комунікативна взаємодія (інтерація) трактується як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку адресата.

Міжособистісна комунікація визначається як взаємний обмін суб'єктивним досвідом людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість забезпечувати зворотний зв'язок.

Комунікативна ситуація становить динамічну систему чинників об'єктивного і суб'єктивного плану, які залучають людину до мовної комунікації і визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акту спілкування як у ролі мовця, так і адресата.

Мовленнєвий (комунікативний) акт – цілеспрямована мовленнєва дія, яка здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки в межах комунікативної ситуації.

3. Виявлено, що дискурс трактується із двох позицій: 1) як соціально спрямоване мовлення з певними граматичними, лексичними, семантичними особливостями; 2) як тип комунікативної діяльності, що має різні форми вияву (усну, писемну, внутрішню, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування, являє собою синтез когнітивних, мовних і позамовних чинників, залежних від

тематики спілкування. Результатом дискурсу є формування різноманітних мовленнєвих жанрів.

Педагогічний дискурс розглядається як динамічна система ціннісно-сміслової комунікації суб'єктів навчального процесу, що об'єктивно існує та функціонує в освітньому середовищі і відбувається в межах певної навчально-педагогічної ситуації.

Жанр навчально-педагогічного дискурсу – це зразок певного типу комунікативних подій, що характеризується стандартними настановами, комунікативними стратегіями, особливостями інтерактивності, комунікативного середовища.

4. Встановлено, що дискурс є явищем діяльнісної діалогічної природи. Навчальний діалог у ВПНЗ – це форма комунікативної взаємодії між викладачем і студентом, що передбачає: визначення мети діалогу; спрямованість на досягнення істини; передання та засвоєння певної навчальної інформації; позицію студента як суб'єкта навчального процесу; рівність позицій викладача і студента; конструктивну позицію учасників діалогу; сприяння самостійності висловлених студентами думок; толерантність, партнерство між учасниками діалогу; створення умов для вільного обміну думками; право студента на критику; право учасників діалогу на помилку; забезпечення культури діалогічної взаємодії; народження нової інформації в процесі діалогу; засвоєння студентами нового комунікативного досвіду; рефлексію власної комунікативної поведінки та позиції в діалозі; досягнення результату, що відповідає меті.

5. Простежено відмінності між дискурсом і текстом. Текст становить завершений, структурований та зафіксований у письмовому чи електронному вигляді твір. Дискурс – усний завершений чи незавершений твір гнучкої структури, що може бути підданий різноманітним трансформаціям та інтерпретаціям.

6. Уточнено поняття «комунікативна стратегія» та «комунікативна тактика». Комунікативна стратегія трактується як динамічний аспект педагогічного дискурсу, що складається з сукупності запланованих мовцем і реалізованих у

процесі комунікативної взаємодії тактик, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Комунікативна тактика визначається як одна або кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної стратегії, зумовлюють її гнучкість та забезпечують оперативне реагування на комунікативну ситуацію.

7. На основі аналізу наукової літератури визначено структуру комунікативної стратегії і тактики.

Структура комунікативної стратегії розглядається як складне утворення, що включає такі етапи: аналіз комунікативної ситуації (умови, предмет комунікації, особливості комунікантів, оточення тощо) – загальна мета комунікації – визначення конкретних завдань комунікативної взаємодії – вибір жанру педагогічного дискурсу – визначення змісту та обсягу інформації – встановлення співвідношення інформації зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії – визначення видів комунікативних тактик – добір вербальних та невербальних засобів – реалізація тактик – досягнення мети – рефлексія – корекція досвіду комунікативної взаємодії.

Структура мовленнєвої тактики включає: визначення типу комунікативної стратегії – аналіз особливостей майбутньої комунікативної події – аналіз досвіду реалізації обраного типу комунікативної стратегії – визначення умов успішності обраної тактики – врахування можливих перлокутивних ефектів – визначення послідовності комунікативних кроків – вибір мовних ресурсів – реалізація тактики – рефлексія – корекція досвіду комунікативної взаємодії.

8. Здійснено класифікацію комунікативних стратегій учителя початкових класів відповідно до функцій педагогічного спілкування (інформаційно-комунікативної, регулятивно-комунікативної, афективно-комунікативної) та у взаємозв'язку з жанрами педагогічного дискурсу.

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях: 326, 328, 339, 343, 344, 346, 360, 362, 363, 554.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТУДІЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Комунікативно-діяльнісний підхід як методологічна платформа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Підґрунтям будь-якого дослідження є методологічні підходи, що дають змогу визначити основні аспекти проблеми та найбільш загальні шляхи її вирішення. Термін «методологія» означає «вчення про науковий метод пізнання; сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в певній науці; галузь знання, яка вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності. За своєю суттю це – базова основа пізнання і перетворення реальної дійсності. Визначаючи методологію, пошукувач твердить, з яких саме позицій, підходів і принципів він досліджує проблему» [452, с. 64]. Відповідно педагогічна методологія є вченням про принципи, форми і методи наукового пізнання педагогічної дійсності. Основними методологічними принципами педагогічного, у тому числі лінгводидактичного, дослідження виступають принципи об'єктивності, доказовості, всебічності, сутнісного аналізу, єдності історичного і логічного, наступності, системності, особистісно зорієнтованого навчання [Там само, с. 67].

У термінологічних джерелах поняття «підхід» тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь [464]. Учені трактують методологічний підхід як стратегію, основою якої є положення певної теорії і яка визначає спрямування наукового пошуку щодо предмета дослідження [144, с. 19], зазначають, що «підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на способи побудови тієї чи іншої системи» [161, с. 90]. На думку Л. Овсієнко, «підхід є тим підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність студента» [317]. Сучасні наукові підходи до вивчення педагогічних явищ і процесів, змін філософії освіти, освітніх систем і моделей навчання тісно пов'язані з тенденціями суспільного розвитку в Україні та входженням до європейського освітнього простору.

У науковій літературі визначено чимало методологічних підходів до вивчення різноманітних педагогічних явищ. Серед них можна виділити традиційні підходи, дієвість яких не викликає сумніву (компетентнісний, діяльнісний, особистісний, системний, культурологічний, аксіологічний, індивідуальний, диференційований тощо), та нові, що розробляються вченими у зв'язку з розвитком педагогічної науки в сучасних освітніх і соціальних умовах (рефлексивний, контекстний, синергетичний, полісуб'єктний, прагматичний, праксеологічний тощо). Ці та інші методологічні підходи до дослідження проблем професійної підготовки визначені в працях таких учених, як А. Андреев, В. Байденко, Л. Барна, М. Барна, А. Вербицький, Н. Верещагіна, Н. Дюшеєва, В. Жураковський, Н. Зеленко, І. Зимняя, І. Костікова, А. Малихіна, О. Мітіна, Л. Москальова, М. Пригодій, А. Степанюк, Г. Строганова, Ю. Татур, В. Шарко та ін. На нашу думку, саме інтеграція традиційних та нових підходів може забезпечити об'єктивний результат сучасних наукових досліджень. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів є складним цілісним особистісним утворенням, всебічне дослідження якого неможливе засобами одного методологічного підходу. Лише комплекс підходів, на наше переконання, дасть змогу вийти за межі звичних стереотипів наукового мислення, всебічно проаналізувати реальну проблему, одержати

об'єктивні дані щодо її сутності, визначити закономірності, принципи та стратегію розв'язання, а це, у свою чергу, дозволить забезпечити належний професійної рівень освіти. Відповідно до ключових понять теми дослідження це комунікативно-діяльнісний, особистісно-прагматичний, компетентнісний, культурологічний підходи.

Комунікативно-стратегічна компетентність реалізується в комунікативно-стратегічній діяльності вчителя початкових класів. З огляду на це комунікативно-діяльнісний підхід виступає провідним компонентом методологічної стратегії здійснення започаткованого дослідження, який дозволяє комплексно вивчити змістове наповнення КСК майбутніх учителів початкових класів як процесуального явища та визначити шляхи її формування. У початковій школі він реалізується в процесі цілеспрямованого формування таких різновидів мовленнєвої діяльності дітей, як аудіювання, говоріння, читання і письмо. Комунікативний підхід став основою розроблення чинних підручників з рідної мови для початкової школи.

Як переконують дослідження вчених-методистів (В. Бадер, І. Безрукова, Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Зимильдінова, Т. Ладиженська, Т. Рамзаєва, І. Хом'як та ін.), учні, засвоївши знання про словниковий склад мови, його фонетичну і граматичну системи, не можуть автоматично використати ці знання у процесі спілкування. Тому в навчанні мови педагог повинен дотримуватися комунікативного спрямування, включаючи дітей в активну практику з розвитку зв'язного мовлення.

При комунікативно-діялісному навчанні суттєво змінюються функції вчителя початкових класів. Він не тільки дає учням знання про мову, але й учить користуватися нею як засобом спілкування, включає дітей у комунікативні ситуації, навчає їх самостійно отримувати інформацію з різних джерел, критично оцінювати її, висловлювати власні думки, розуміти співрозмовника, підтримувати розмову тощо.

У лінгводидактиці комунікативно-діялісний підхід розглядається як принцип, що є передумовою успішного вивчення мовних явищ (М. Вашуленко,

М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та ін.), а також як сучасний метод навчання, що характеризується наданням пріоритету різним видам мовленнєвої діяльності, використанням активних форм спілкування, які відповідають реальним життєвим комунікативним ситуаціям.

Базовими поняттями комунікативно-діяльнісного підходу в ракурсі започаткованого дослідження є «діяльність», «педагогічна (професійно-педагогічна) діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-стратегічна діяльність».

У єдиному цілісному комунікативно-діяльнісному підході існують два тісно взаємопов'язані компоненти – діяльнісний і комунікативний, кожен з яких пройшов свій шлях розвитку. Діяльнісний підхід базується на низці концептуальних положень теорії діяльності (Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, М. Дьомін, Д. Ельконін, В. Зінченко, М. Каган, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Б. Ломов, О. Лурія, О. Петровський, С. Рубінштейн, О. Смірнова, Ю. Татур та ін.). Цей підхід широко використовується в сучасних наукових дослідженнях, у тому числі в професійній педагогіці, і трактується як методологічний напрям [263], що передбачає опис, пояснення та проектування об'єктів і процесів із погляду категорії діяльності, а сама діяльність розглядається як форма активного цілеспрямованого вияву сутнісних сил особистості та основа, засіб і найважливіша умова її розвитку [252]. Розроблено такі принципові його положення, як єдність свідомості та діяльності [426], предметність, активність діяльності, спільність будови зовнішньої та внутрішньої діяльності, механізми інтеріоризації та екстеріоризації [131]. Ці напрацювання вчених дозволили визначити процес навчання як активну діяльність, у якій відбувається становлення свідомості особистості, її формування як суб'єкта навчання, праці та спілкування, опанування різних видів діяльності, формування умінь визначати мету, планувати діяльність, здійснювати її, організовувати та контролювати, аналізувати та оцінювати результати [263]. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів – це процес, який відтворює структуру діяльності. Під час професійної підготовки студент не

лише одержує знання про майбутню діяльність, але й опановує способи дій. Фахові знання можна засвоїти, лише оперуючи ними, тобто в діяльності. Таким чином, діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту професійної освіти майбутніх учителів початкових класів з їхньою майбутньою професійно-трудовою діяльністю [222, с. 46–58].

Діяльність у філософському трактуванні розглядається як «спосіб буття людини, форма її активного ставлення до навколишнього світу з метою його перетворення» [498]. У психологічних працях визначено такі компоненти цілісної структури діяльності, як мета (цілепокладання), суб'єкт, що перетворює предмет на об'єкт діяльності відповідно до своїх мотивів і потреб, засоби реалізації діяльності, її результат [497].

Якість знань та вмінь, здобутих майбутніми педагогами під час навчання, оцінюється з погляду розв'язання проблем і завдань, які виникають у професійній діяльності. Сутність професійної діяльності розкрита в дослідженнях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Абдулліна, І. Богданова, А. Богуш, Ф. Гоноболін, М. Євтух, В. Кан-Калик, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Крутецький, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, Н. Ничкало, В. Сластьонін, Л. Спирін, Г. Сухобська, Н. Тализіна, Г. Троцько, Р. Хмельюк, О. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.). Зокрема, професійна діяльність учителя початкової школи та особливості фахової підготовки майбутніх педагогів стали об'єктом досліджень А. Алексюка, Н. Бібик, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої, М. Фіцули, І. Шапошнікової та ін. Учені розглядають педагогічну діяльність як особливий різновид соціальної діяльності, спрямованої на передавання від старших поколінь молодшим накопичених людством досвіду та культури, формування особистості учня, його підготовку до здійснення певних соціальних ролей у суспільстві [150, с. 71], на створення оптимальних умов і можливостей для виховання, розвитку та саморозвитку особистості, її вільного творчого самовираження [219]. Типова педагогічна діяльність, зазначає Д. Мазоха, охоплює: тип особистості вчителя; типову професійно-рольову поведінку; вибір засобів, за допомогою яких ця

діяльність реалізується, та умови її здійснення; очікувані результати; перевірку і корекцію діяльності вчителя [284, с. 84].

Специфічними рисами професійно-педагогічної діяльності вчені вважають те, що це насамперед діяльність, спрямована на іншу людину [284, с. 84]; вона є одночасно практико-перетворювальною, науково-просвітницькою та ідеологічною [194]. На основі праць учених (Л. Виготський, П. Гуревич, В. Давидов, Б. Єрасов, М. Каган) встановлено, що педагогічна діяльність характеризується закріпленою за нею системою мотивів, ціннісних настанов, норм, традицій і є за своєю суттю творчою діяльністю, тісно пов'язаною з процесами самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення вчителя. Сутність креативності педагога «полягає у максимальній орієнтації на творче начало в навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності» [375], в інноваційності, здатності продукувати нові елементи педагогічної культури.

У психологічній структурі педагогічної діяльності учені виокремлюють цілі, суб'єкт діяльності (вчитель), суб'єкт-об'єкт діяльності (учень), зміст, засоби та результат діяльності [300, с. 71]. Ці структурні одиниці (цілі, мотиви, об'єктно-суб'єктні відносини, взірці, умови, засоби, результат і корекція) в узагальненому вигляді відображені в моделі структури педагогічної діяльності, розробленій В. Семиченко [445, с. 293–296].

Складною є функціональна структура педагогічної діяльності, яку досліджували М. Єрмоленко, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Н. Кухарєв, О. Кучерявий, В. Міжеріков, А. Мудрик, В. Селіванов, В. Семиченко, В. Сластьонін, І. Харламов, О. Щербаков та ін. Зокрема, В. Селіванов виділяє такі функціональні види педагогічної діяльності: 1) діагностична; 2) орієнтаційно-прогностична; 3) організаторська; 4) інформаційно-пояснювальна; 5) аналітико-оцінна; 6) комунікативна [438]. Н. Кузьміна та Н. Кухарєв включають до функціональної структури діяльності вчителя гностичну, проектувальну, конструктивну, організаторську, комунікативну діяльність [250]. В. Гриньова визначає пізнавальну, дидактично-професійну, виховну, комунікативну, діагностико-організаційну, нормативну, захисну функції педагогічної діяльності [115].

О. Кучерявий виділяє такі блоки функцій учителя початкових класів, як діагностико-прогностичний, ціннісно-орієнтаційний, організаційно-розвивальний, професійно-творчий, управлінсько-комунікативний, соціально-педагогічний [255].

Як бачимо, комунікативний (управлінсько-комунікативний) аспект педагогічної діяльності виокремлюється всіма вченими. Підґрунтям розроблення цього аспекту є загальна теорія мовленнєвої діяльності (А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, І. Зимняя, О. Леонт'єв, М. Львов, О. Реформатський та ін.). Зокрема, О. Леонт'єв визначає мовленнєву діяльність як один із видів людської діяльності, складну сукупність процесів, спрямованих на досягнення певного результату [264].

Більш широкий погляд на діяльність мовлення спостерігається в І. Румянцевої: мовлення як використання мовної системи, лінгвістичний код, одна із форм і засобів спілкування, вища психічна функція, психічний і психофізіологічний процес, мовленнєва діяльність і поведінка, властивість особистості [428].

Відповідно до теорії мовленнєвої діяльності процес мовлення включає такі етапи: 1) орієнтування в умовах спілкування; 2) планування ходу думки; 3) добір найбільш відповідних мовних засобів для її вираження; 4) забезпечення зворотного зв'язку [417, с. 45; 264]. У найбільш загальному вигляді мовленнєва діяльність педагога виступає у вигляді рецепції (сприйняття), інтеракції (взаємодії) та продукції [152].

Породження всіх різновидів мовленнєвої діяльності розпочинається з потреби, її трансформації в мотив, який визначає низку цілей, далі здійснюється орієнтування в змісті діяльності, її прогнозування, планування, реалізація складеної програми у вигляді мовленнєвих дій та операцій, контроль, який передбачає співвіднесення результату з цілями діяльності, корекція. Така послідовність свідчить про системність діяльності, в структурі якої мета збігається з результатом.

Як засвідчив аналіз наукових праць, більшість учених, які виділяють у функціональній структурі педагогічної діяльності комунікативний компонент,

підкреслюють, що процес спілкування відіграє у вчительській професії провідну роль (В. Гриньова, М. Каган, В. Селіванов, Н. Кузьміна, О. Кучерявий та ін.). Зокрема, М. Каган наголошує у своїх працях на важливості принципово рівних суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнями, які забезпечують максимальну ефективність педагогічного спілкування [192]. Це свідчення того, що провідною тенденцією в розвитку мовної освіти нині є впровадження принципу комунікативності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв). Комунікативна спрямованість навчання мови, на думку таких учених-лінгводидактів, як М. Вашуленко, М. Пентилюк, К. Плиско та ін., полягає в інтеграції різних якостей учителя, необхідних для успішної організації процесу спілкування, що формуються під час розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на поетапне формування розумових дій студентів, розвиток їхнього творчого мислення та здатності до спілкування рідною мовою.

Комунікативний підхід у лінгвістичній підготовці майбутніх учителів початкових класів має глибоке психолінгвістичне обґрунтування, оскільки базується на взаємозв'язку мови і мовлення та на психології породження і розуміння висловлювань, зв'язку між комунікативним наміром учасника спілкування і обраними ним мовними засобами, за допомогою яких вербалізується комунікативна настанова [262; 264], а також на співвідношенні між мовною здатністю індивіда та мовною системою, процесуальному аспекті вивчення мови (Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Каніщенко, Т. Ладиженська, М. Львов, Т. Рамзаєва, Н. Скрипченко, Л. Федоренко та ін.). Дослідження психологів свідчать про те, що комунікативні вміння є важливим чинником розвитку особистості, оскільки їх формування відбувається не шляхом кількісного накопичення, а є процесом якісних змін змісту та форм комунікативної діяльності. Рушійною силою цього процесу виступають потреби особистості у спілкуванні, а отже, спілкування, у свою чергу, є важливим рушієм розвитку психіки індивіда.

О. Леонт'єв зазначав, що мовленнєвої діяльності самої по собі не існує, вона є частковим виявом діяльності спілкування [262]. На зв'язок мовленнєвої

діяльності та спілкування вказують й інші вчені. Зокрема, І. Зимняя характеризує мовленнєву діяльність як «активний цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес подання і (або) прийому сформованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [176, с. 121].

У зв'язку з тенденцією до комунікативного спрямування навчання мови виникло поняття «комунікативна діяльність». Дослідники (Ф. Бацевич, М. Каган, Л. Марковець, Є. Сидоров та ін.) звертають увагу на різні його аспекти. Так, Ф. Бацевич виділяє вербальну та невербальну комунікацію; міжособистісну, міжкультурну та масову [28, с. 329]. М. Кагана розрізняє спілкування як суб'єкт-суб'єктну взаємодію та комунікацію як суб'єкт-об'єктну взаємодію, тобто виділяє ролі безпосереднього учасника спілкування (адресанта, адресата) та інтерпретатора інформації [192]. Таким чином, контекст комунікативної діяльності визнається ширшим, ніж контекст спілкування.

Комунікативна діяльність учителя розглядається В. Селівановим як спільна діяльність педагога й учня, що включає сприйняття й розуміння один одного, обмін інформацією, побудову міжособистісних відносин у процесі педагогічного спілкування [438].

Об'єднувальним компонентом спілкування і комунікації виступає мовлення як засіб передання інформації. Водночас структурними одиницями комунікативної діяльності є не лише мовленнєвий акт (вербальний засіб) як комунікативна дія, але й невербальні засоби, поєднання вербальних та невербальних [28, с. 323]. Складниками комунікативного акту є адресант, адресат, канал комунікації, код, контакт, зворотний зв'язок, комунікативний шум, контекст і ситуація спілкування [Там само, с. 328].

У започаткованому дослідженні основна увага приділяється вербальним засобам комунікативної діяльності майбутніх учителів початкових класів, що є найважливішими складниками «комунікативного акту, оскільки саме вони в... міжособистісному спілкуванні виступають основними носіями значень (смислів) повідомлень» [Там само, с. 58]. До вербальних компонентів комунікації

(спілкування) Ф. Бацевич відносить слова, словосполучення, речення (повідомлення), тексти, за допомогою яких передається інформація. З погляду комунікації мова (мовлення) характеризується: спеціалізацією (процес, скерований на створення міжособистісних зв'язків, порозуміння); продуктивністю (креативністю) (пов'язана з динамічністю мовної системи, її здатністю до розвитку і створення нових засобів комунікації; недовговічністю мовлення як комунікативного коду (стосується усного мовлення, у зв'язку з чим необхідне його фіксування у вигляді письмових текстів); довільністю знаків мовного коду (оперування несправжніми, вторинними об'єктами); здатністю до транслявання; зумовленістю культурою [28, с. 57–58]. Водночас урахування інших компонентів (екстралінгвістичних, просодичних, кінестетичних, проксемічних тощо) у конкретних комунікативних ситуаціях, які виникають у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, вважаємо необхідним для повноти і достовірності експериментальних даних.

У зв'язку із вищезазначеним актуалізуємо поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність», що найбільш точно, на наш погляд, відображає зміст роботи зі студентами в аспекті започаткованого дослідження. Комунікативно-мовленнєва діяльність розглядається як вільна діяльність, у процесі якої особистість активно оволодіває способами комунікативної взаємодії, набуває й удосконалює здатність сприймати, розуміти сказане, планувати, породжувати і контролювати своє мовлення, вибірково і творчо засвоює мовні засоби. Специфіка діяльності визначається комунікативними потребами і мотивами, віковими особливостями оволодіння засобами спілкування (як вербальними, так і невербальними), наявністю взаємозв'язків у становленні і розвитку форм та засобів спілкування [280]. В аспекті формування КСК майбутніх учителів початкових класів розглядаємо їхню *комунікативно-мовленнєву діяльність* як складний інтегрований різновид навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії у процесі навчальної інтеракції з метою формування комунікативної особистості майбутніх фахівців.

Комунікативні й мовленнєві вміння майбутнього вчителя початкових класів складають складну ієрархічну систему, в якій мовленнєві дії повинні підпорядковуватися комунікативним завданням. Отже, інтегровані комунікативно-мовленнєві вміння визначаються вченими як складний комплекс комунікативних та мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечує використання найефективніших мовних і немовних засобів для досягнення конкретної комунікативної мети [261, с. 222]. Складність цих умінь пояснюється їх творчим характером, на якому наголошував О. Леонт'єв. Учений зазначав, що ситуації спілкування ніколи не повторюються, а тому необхідне вправління у здійсненні комунікативних та комунікативно-мовленнєвих дій для формування необхідного мовленнєвого досвіду [262]. Ф. Бацевич трактує комунікативне вміння як здатність планувати і реалізовувати комунікативні наміри і стратегії та виділяє прості (забезпечують вирішення одного комунікативного завдання) і складні (забезпечують вирішення комплексу завдань) комунікативні вміння [28, с. 321].

Ефективність педагогічного спілкування як провідного виду діяльності вчителя початкових класів залежить від володіння комунікативними стратегіями і тактиками як основним засобом розв'язання комунікативних проблем, тобто сформованості його КСК, що реалізується в комунікативно-стратегічній діяльності педагога. У зв'язку із вищесказаним та виходячи з мети і завдань започаткованого дослідження, визначимо зміст поняття «комунікативно-стратегічна діяльність майбутнього вчителя початкових класів».

Як діяльнісне явище комунікативно-стратегічна компетентність учителя є багаторівневим утворенням (див. рис. 3.1), за структурою ідентичним до будь-якого іншого різновиду людської діяльності, і включає об'єкт, суб'єкт, предмет, мету, що відображає цінності, норми, ідеали суспільства в галузі освіти, зміст, принципи та методи, методика, засоби і технології навчання, результат, критерії його оцінки.



Рис. 3.1. Структурна модель комунікативно-стратегічної компетентності як діяльнісного явища

У ході реалізації КСК її суб'єктом (учителем початкових класів) здійснюються певні дії, спрямовані на досягнення цілей, які мають системний творчий активний характер і передбачають цілеспрямоване перетворення об'єктивної дійсності. Таким чином, комунікативно-стратегічна компетентність є певним специфічним видом педагогічної діяльності, мета якої – цілеспрямоване системне вдосконалення комунікативної сфери як учнів, так і самого педагога. (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Діяльнісний характер комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

№ п/п	Компоненти комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів	Характеристика компонентів комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів
1.	Об'єкт / суб'єкт комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Молодший школяр як суб'єкт комунікативно-стратегічної діяльності вчителя, його інтереси, потреби, знання, уміння в комунікативній сфері, позитивна мотивація; учитель як суб'єкт комунікативно-стратегічної діяльності, самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення
2.	Мета і завдання комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Формування комунікативних умінь молодших школярів; розвиток комунікативної сфери та відповідних професійних умінь педагога
3.	Зміст комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Комунікативно-стратегічні компетенції молодших школярів; удосконалення комунікативно-стратегічних компетенцій педагога
4.	Принципи комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Принципи гуманізму, демократизації, науковості, системності, наступності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності учнів, емоційності навчання, індивиду-

		ального підходу до учнів, наочності та ін.
5.	Методи, засоби, технології комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Традиційні словесні, наочні, практичні методи; інноваційні методи, прийоми, технології; засоби ілюстрації, демонстрації

Продовж. табл. 3.1

6.	Результат комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Сформована комунікативна компетенція молодших школярів
7.	Оцінка результату, корекція	Діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності молодших школярів, виявлення прогалин у знаннях та вміннях учнів, їх корекція; діагностика та вдосконалення рівня комунікативно-стратегічної компетентності педагога.

Таким чином, мовленнєву діяльність загалом та комунікативно-стратегічну діяльність зокрема можна схарактеризувати як складну систему дій, спрямовану на досягнення мети. Учасниками комунікативного процесу є вчитель та учні, основною одиницею – комунікативна ситуація, яка визначає мету, зміст, форми, методи та засоби комунікативно-стратегічної діяльності. Матеріалом, яким оперує вчитель початкових класів у процесі комунікативно-стратегічної діяльності, є інформація, результат – її вплив на емоційно-пізнавальну сферу молодшого школяра. Обов’язкова умова ефективності процесу – рефлексія комунікативно-стратегічної діяльності (див. рис. 3.2).

Особливостями комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів є: загальна гуманістична спрямованість, зокрема спрямованість на молодшого школяра, врахування його емоційного стану, намагання створити комфортні умови для спілкування (вислухати, зрозуміти, підтримати, посприяти тощо); багатопредметність, тобто викладання кількох предметів одним учителем, що передбачає вільне володіння термінологією різного змісту, методичними вміннями, здатністю доцільно використовувати міжпредметні зв’язки; врахування основних функцій шкільної освіти – навчальної, виховної, розвивальної – при визначенні мети і завдань комунікативної взаємодії

вчителя та учнів; спрямованість на формування комунікативної компетенції молодших школярів у процесі навчання; урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, зокрема необхідність частішої зміни

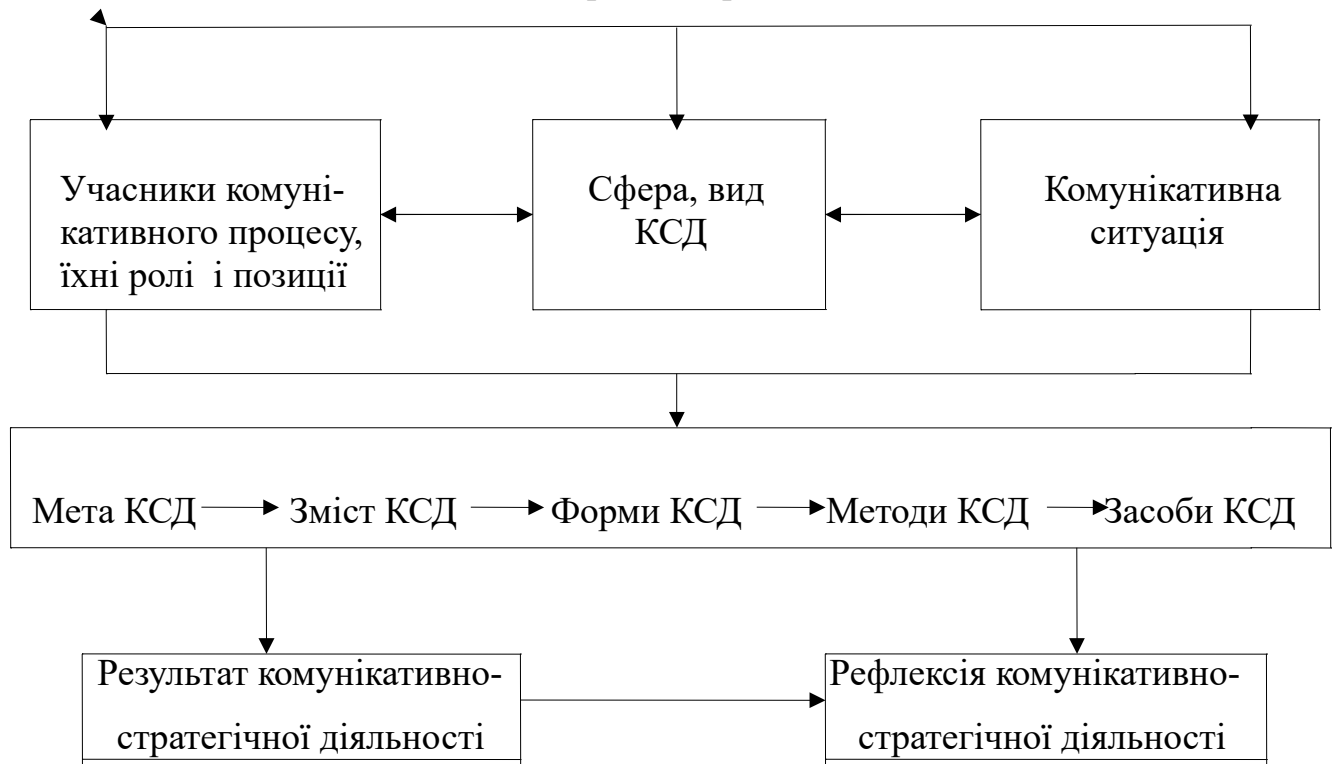


Рис. 3.2. Структура комунікативно-стратегічної діяльності (КСД) майбутніх учителів початкових класів

комунікативних стратегій і тактик у зв'язку з нестабільністю емоційного стану учнів; підвищені вимоги щодо дотримання вчителем початкових класів морально-етичних та статусно-рольових норм педагогічного дискурсу як інституційного в середовищі початкової школи, де педагог слугує для дітей зразком для наслідування; унормованість мовних засобів реалізації комунікативних стратегій і тактик, незважаючи на те, що загалом для сучасного етапу розвитку української мови характерне певне розмивання мовної норми; обов'язкова емотивність та образність комунікативно-стратегічної діяльності як умова її ефективності, пов'язана з особливостями сприймання і мислення молодших школярів.

Характеризуючи комунікативно-стратегічну діяльність як різновид мовленнєвої діяльності, зазначимо, що визначення і реалізація сукупності чи послідовності цілеспрямованих дій відповідно до мети мовленнєвої діяльності не

завжди забезпечує бажаний результат, це може відбутися лише за ідеальних умов, коли ніщо не впливає негативно на хід діяльності. Коли ж умови мовленнєвої взаємодії не зовсім сприятливі, її суб'єкт чи об'єкт не цілком готовий до здійснення такої діяльності чи її сприйняття (а саме такими здебільшого є умови професійної діяльності педагога), необхідна з'єднувальна ланка, своєрідний спосіб управління діяльністю, що за будь-яких умов може забезпечити зв'язок між компонентами системи «мета – діяльність – результат». Саме такою ланкою є комунікативна стратегія. Стратегічний підхід передбачає не лише реалізацію мовленнєвої діяльності як певної системи дій, а й спрямованість на найбільш повне досягнення поставленої мети, спланованість, економність засобів і зусиль, максимальну ефективність на кожному етапі реалізації та досягнення бажаного результату.

Таким чином, комунікативну стратегію не можна ототожнювати з дією чи операцією. Стратегічність пронизує всю структуру комунікативно-мовленнєвої діяльності, починаючи від мети і закінчуючи результатом та, за необхідності, його корекцією, і забезпечує системність діяльності. В ідеалі стратегія реалізована тоді, коли корегувальний етап виявляється зайвим. Ефективність обраної комунікативної стратегії, на наш погляд, залежить від того, наскільки чітко буде спрогнозовано результат діяльності, який відповідає визначеній меті. Результатом комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів є зміна обсягу і якості знань та емоційного стану учнів, що відображається в продуктах цієї діяльності та особливостях комунікативної поведінки школяра і відповідає параметрам, запланованим педагогом.

Комунікативні тактики, які входять до складу стратегії і є способами її реалізації, також не можна співвідносити лише з мовленнєвими діями та операціями. На кожному етапі комунікативно-стратегічної діяльності стратегії реалізуються однією або кількома тактиками, які виступають як конкретні моделі комунікативної поведінки вчителя, що підпорядковуються єдиній стратегії як обраній відповідно до комунікативної ситуації узагальненій моделі комунікативної діяльності. Дієвість комунікативної стратегії виявляється не тільки

в оптимальній побудові комунікативного акту відповідно до ситуації, але й у впливі на саму ситуацію та можливості змінити її.

Діяльнісна організація формування КСК майбутніх учителів початкових класів також є чітко спланованою системою, що включає стійку навчальну мотивацію, особистісну зацікавленість студентів у навчанні, пізнанні, спілкуванні, усвідомлення мети навчальної діяльності та способів її досягнення, оволодіння цими способами (діями), розвинуті інтелектуальні, мовленнєві та комунікативні здібності, вміння самооцінки та самоконтролю. Оволодіння всіма названими якостями відбувається не лише на теоретичному і практичному рівнях, але й на дослідницькому, творчому шляхом включення студентів в активний навчально-пізнавальний процес під час навчальних занять, а також шляхом належної організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, їхньої науково-дослідницької діяльності, роботи в школі під час педагогічної практики.

У цьому зв'язку враховувалися такі принципові положення:

- 1) ефективність процесу формування КСК зумовлюється включенням усіх його суб'єктів у різні види діяльності, що в єдності становлять систему продуктивної взаємодії між ними; 2) метою включення студентів у різноманітну діяльність для формування КСК є їхня активізація та якнайповніше розкриття потенціалу;
- 3) діяльність як викладачів, так і студентів із формування КСК має системний, цілеспрямований, активний, творчий характер; 4) у процесі організації навчальної діяльності студентів необхідно враховувати їхню мотивацію, інтереси, здібності, індивідуальні особливості, навчальні можливості; 5) забезпечити оптимальні умови для організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

У роботі з формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів зверталася увага на їхнє вміння налагодити контакт і взаємодію з учнями, тобто на формування комунікативної поведінки майбутніх учителів початкових класів. Володіння комунікативними стратегіями і тактиками виявляється найбільш виразно в поведінці вчителя. Представники соціологічної науки пов'язують соціальну поведінку індивіда з його психологічною мотивацією, яка зумовлюється

необхідністю пристосування до умов середовища [549], а мову розглядають як один із стандартизованих способів адаптації до середовища і культури.

Комунікативна поведінка вчителя початкових класів тісно пов'язана з поняттям комунікативної стратегії, оскільки стратегію визначають як певну лінію поведінки, що визначається цільовою настановою на досягнення найкращого результату в комунікації не лише шляхом ефективного розкриття змісту повідомлення, його доречної композиційної побудови, добору фактів, їх аргументації тощо, але й впливу на комунікативну ситуацію. Метою навчання мови в сучасних умовах також є підготовка майбутнього вчителя до успішного здійснення мовленнєвої діяльності шляхом самостійного вибору та використання найбільш ефективних у конкретній комунікативній ситуації стратегій і тактик, що, виходячи з вищесказаного, становлять певний зразок комунікативної поведінки. Процес формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів великою мірою залежить від комунікативної поведінки викладача, яка є не лише зразком для майбутніх учителів початкових класів, але й об'єктом для аналізу позитивних і негативних її аспектів.

Різні трактування комунікативної поведінки викладено в працях лінгвістів, соціолінгвістів, психолінгвістів (І. Кон, А. Кречмар, Л. Крисін, О. Леонтьєв, Л. Нікольський, Ю. Прохоров, К. Сєдов, І. Стернін, Н. Формановська та ін.), які, виходячи з характеристики соціальної ролі людини як нормативно схваленого зразка поведінки представника певної соціальної позиції, вважають, що саме соціальна роль визначає сталі характеристики комунікативної поведінки та стратегії і тактики інтеракції [226]. Це положення розробленої вченими теорії ролей (соціальних, функціональних) приймаємо як одне із засадничих для започаткованого дослідження. Відповідно до нього роль учителя початкових класів як комуніканта є однією із форм суспільної поведінки, яка визначається належністю до певної соціальної групи людей і зумовлена реальними ситуаціями спілкування та рольовими відносинами (симетричними, асиметричними) [248].

Комунікативна поведінка майбутнього вчителя початкових класів – це статусно зумовлений вибір та реалізація сукупності лінгвістичних і

екстралінгвістичних засобів у системі «адресат – адресант» відповідно до комунікативної ситуації. Учитель має певний статус у суспільстві, виконує сукупність ролей, які відповідають цьому статусу, і його комунікативна поведінка зумовлена статусно-рольовою позицією комунікативного лідера. Вона включає емоції, дії, вчинки, які виражаються вербальними та невербальними засобами і визначаються конкретними комунікативними завданнями (інформування учнів, емоційно-інтелектуальна взаємодія з ними, різні види впливу, вербальне стимулювання, активізація комунікативної діяльності школярів тощо). Отже, комунікативна поведінка включає як мовленнєві процеси, так і позамовні периферійні явища. Комунікативна поведінка вчителя початкових класів будується за схемами «вчитель – учні», «старший – молодший», «суб'єкт – об'єкт», «суб'єкт – суб'єкт». Це додаткове джерело інформації для учня про цілі, зміст та особливості комунікативних дій педагога, оскільки різні типи комунікативної поведінки вчитель використовує відповідно до конкретних ситуацій спілкування.

У поведінці виявляється вольова здатність майбутнього учителя початкових класів керувати собою, своїми почуттями, спрямовувати власну комунікативно-стратегічну діяльність на співрозмовника. Жодна комунікативна стратегія чи тактика не може бути реалізована без урахування поведінкових аспектів комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя. З іншого боку, дослідження проблеми комунікативних стратегій і тактик майбутніх учителів початкових класів дає можливість розширити коло стереотипів їхніх поведінкових дій, які допомагають оптимізувати процес спілкування з учнями, уникати помилок і недоречностей та прогнозувати можливі реакції співрозмовників.

Таким чином, *комунікативно-стратегічну діяльність майбутнього вчителя початкових класів* визначаємо як формалізований (пов'язаний із певною сферою застосування), зумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи складний продуктивний вид педагогічної діяльності, що охоплює систему комунікативних стратегій і тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб'єктом діяльності. Комунікативно-стратегічна діяльність – це складна система із властивою їй структурою, що

постійно перебуває в стані розвитку. Поетапна реалізація комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів включає: мотиваційний етап (потреби, мотиви діяльності); цільовий (мета, завдання діяльності); технологічний (дії, операції); результативний (результат діяльності, його оцінка); корегувальний (корекція результату) (див. рис. 3.3).

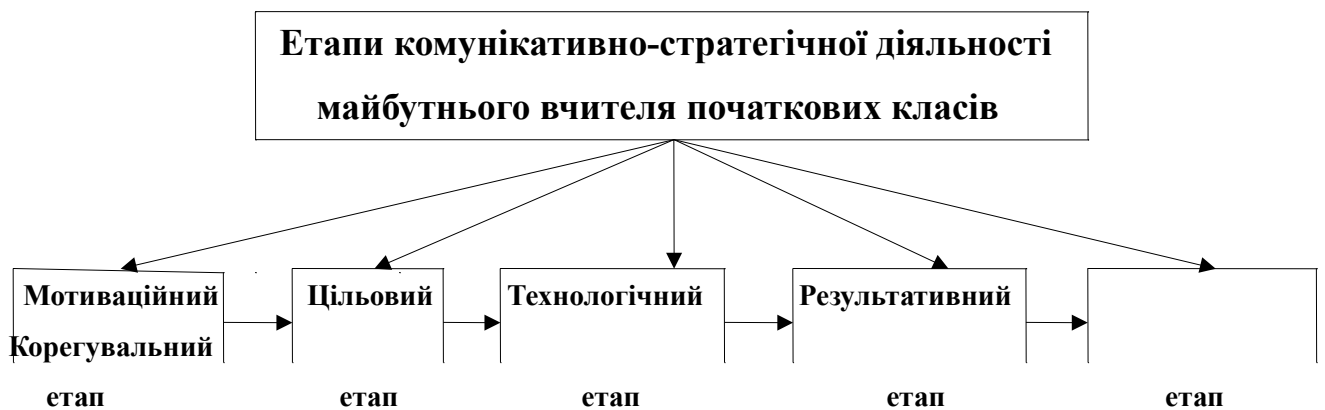


Рис. 3.3. Поетапна реалізація комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів

Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні мови майбутніх учителів початкових класів передбачає таку організацію навчального процесу у ВПНЗ, в основі якої лежить постійна комунікативна взаємодія студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Засвоєння мови при цьому відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності, а мовознавча теорія слугує інструментом для практичного оволодіння мовою. Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні мови означає також певну стратегію, вибір компонентів системи навчання, їх процесуальну закономірність, яка полягає в отриманні знань про систему мови та умінь їх використання в таких видах діяльності, як спілкування, учіння і пізнання.

У професійній освіті комунікативний підхід виступає не як методичний, а як методологічний принцип, що охоплює всі аспекти навчання: його зміст, вибір методів і прийомів, співвідношення знань студентів з їхніми вміннями і навичками, зв'язки з іншими предметами тощо. Адже немає такого напряму вчительської діяльності, який би не був пов'язаний зі спілкуванням,

комунікативною активністю, вибором стратегій впливу на співрозмовника. Тому комунікативний підхід виявляється в організації навчального процесу, який практично стає моделлю спілкування [259, с. 251], що є метою, способом і засобом навчання мови.

Лінгвістичний аспект комунікативно-діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів забезпечується засвоєнням студентами знань із сучасної української мови, української мови за професійним спрямуванням, культури і техніки мовлення, умінь їх практичного застосування, передбачених програмами ВПНЗ. Водночас, на відміну від початкової школи, у виші цей аспект слабо відображає комунікативне спрямування професійної підготовки. Саме тому так важливо під час вивчення лінгвістичних дисциплін організувати продуктивну комунікативну діяльність студентів, яка має процесуальну природу і одночасно є метою, методом, засобом, змістом та формою навчання, охоплює певну спільноту учасників комунікативного процесу (студент – викладач, студент – студент, студент – молодший школяр), сферу і вид комунікації, позицію і роль у ній майбутнього вчителя початкових класів, ситуацію спілкування.

Методичний аспект комунікативно-діяльнісного підходу в професійній підготовці забезпечує не лише формальне засвоєння лінгвістичних знань, але й формування комунікативної особистості студента, а також чітке усвідомлення ним того, що отримані знання необхідні не тільки для навчання молодших школярів рідної мови, але й формування їхньої здатності використовувати мовні одиниці як засоби спілкування. Отже, йдеться про комунікативний зміст навчання мови, на який зорієнтований як Державний стандарт загальної початкової освіти, так і чинні шкільні програми з української мови.

Технологічний аспект відображає підготовку майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності в початковій школі, здобуття досвіду цієї діяльності під час навчання у ВПНЗ. Як відомо, саме практика є критерієм істинності наукових розробок і рекомендацій, дає змогу їх скорегувати,

надати нормативного характеру для того, щоб ефективно застосовувати в процесі професійної підготовки студентів.

Якщо брати до уваги гуманістичну спрямованість професійної освіти, тобто максимальне врахування особистісного чинника, то в сучасних умовах комунікативно-діяльнісний підхід збагачується новим змістом, унаслідок чого виникли інтегровані особистісно-діяльнісний (І. Зимняя, В. Сериков, Т. Тихонова та ін.) та суб'єктно-діяльнісний (К. Абульханова-Славська, Б. Ломов, В. Мясищев та ін.) підходи. За такої спрямованості особистість розглядається як суб'єкт власної діяльності, формується в ній і визначає характер діяльності. Тому для успішної професійної підготовки необхідно визначити ті види діяльності, які буде здійснювати майбутній фахівець, і включати його під час навчання в типові професійні ситуації, розв'язуючи які, студенти набуватимуть відповідних компетенцій [481, с. 47–48].

Отже, сутність комунікативно-діялісного підходу в лінгвістичній підготовці майбутніх учителів початкових класів полягає в тому, що ця підготовка повинна відображати модель процесу спілкування, зокрема такі його ознаки, як особистісна зорієнтованість, функціональність мовленнєвих засобів, ситуація як змістова основа організації комунікативного процесу. Концептуальність означеного розуміння забезпечується загальною спрямованістю навчального процесу на вирішення проблеми формування комунікативно-стратегічних умінь студентів, відповідним відбором змісту лінгвістичної освіти, методів, прийомів, технологій навчання, характером міжпредметних зв'язків тощо.

Підґрунтям для створення інтегративної моделі процесу формування КСК майбутнього вчителя є комплексне використання комунікативно-діялісного та системного підходів. Системний підхід – один із найбільш широко застосовуваних у педагогічній теорії та практиці (В. Андрущенко, В. Байденко, О. Заславська, Е. Казакова, І. Котлярова, В. Панасюк, І. Пригожин, В. Сериков, А. Суббето та ін.). У 90-х роках минулого століття він збагатився ідеями

синергетики як нового підходу до системного аналізу явищ дійсності, нових перспектив розвитку методології системного пошуку.

Системний підхід трактується як група методів, які функціонують у межах окремих наукових галузей і дають можливість описати досліджуваний об'єкт, множини об'єктів чи їх частини як сукупність компонентів, що взаємодіють між собою, та визначити шляхи ефективного управління досліджуваною системою. Такі різновиди системного підходу, як комплексний, структурний та цілісний, дають можливість реально вирішити чимало теоретичних і практичних проблем, які постають сьогодні перед ученими-педагогами, а саме: визначити завдання науково-педагогічних досліджень, заповнити прогалини в знаннях про педагогічний об'єкт, його компоненти, структуру, функції, властивості, створити теоретичну модель реальної системи, передбачити напрями її розвитку та особливості функціонування, проектувати педагогічні системи та ефективно управляти ними, підвищувати якість та ефективність процесів навчання і виховання тощо. Положення системного підходу дозволяють вивчати стани, процеси, поведінку системи, досліджувати її як у статиці, так і в динаміці, оскільки будь-яка система існує тільки в розвитку, де відбувається зміна, взаємодія її компонентів, їх прогрес чи регрес, розв'язання протиріч між зовнішніми і внутрішніми чинниками, між причинами та умовами, між системами й підсистемами, між рівнями тощо.

Розроблення моделей педагогічних систем, які ілюструють взаємозв'язки між їх компонентами, що зумовлюють досягнення певного результату, здійснювали такі вчені, як Г. Архангельський, В. Беспалько, В. Бондар, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Паламарчук та ін. Системний підхід дає можливість домогтися чіткої структурованості та ієрархічності компонентів моделі, більш точно сформулювати цілі, завдання, дібрати методи та форми роботи з майбутніми вчителями, ефективно координувати їхню діяльність, вносити необхідні зміни. Завдяки його використанню в процесі формування КСК підвищується загальний рівень професійної підготовки студентів.

Взаємозв'язок системного та комунікативно-діяльнісного підходів у дослідженні КСК майбутніх учителів початкових класів виявляється і в тому, що будь-які системи досліджуються не самі по собі, а як занурені в середовище. Системний підхід розширює середовищні можливості професійної підготовки студентів, оскільки передбачає поєднання та взаємовплив різних середовищ, а саме: навчально-виховного середовища ВПНЗ, соціального, професійного, етнокультурного, інформаційного та ін. Зміст освіти при системному підході також суттєво змінюється. Завдання викладача – створити для студентів сприятливе освітнє середовище, де кожен з них чітко усвідомлюватиме цінність освіти для побудови власного успішного майбутнього та позиціонуватиме себе як суб'єкт майбутньої професійної діяльності. Крім того, майбутні вчителі початкових класів повинні оволодіти системними знаннями та способами організації навчально-виховного процесу.

Оскільки комунікативно-діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності загалом та комунікативної діяльності зокрема вирішальною умовою розвитку особистості, це зумовлює його тісний зв'язок з особистісним підходом.

3.2. Особистісно-прагматичний підхід у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до самореалізації в комунікативно-стратегічній діяльності

Сучасною тенденцією розвитку педагогічної науки є спрямованість на гуманізацію та гуманітаризацію, пріоритет загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим ключовим стає поняття особистості, а пріоритетними в педагогічній практиці – завдання, пов'язані з розвитком особистості майбутнього вчителя, від якого повною мірою залежить формування особистості школяра.

Особистість трактується як «соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин» [79, с. 37]. Отже, сформованість особистості вчителя початкових класів є результатом функціонування в умовах педагогічної

дійсності, яка визначає його загальну спрямованість, мотивацію, цілі, завдання, особливості фахової діяльності.

Особистісний підхід у педагогіці характеризується як гуманістичний підхід педагога до вихованців, що допомагає кожному з них усвідомити себе як особистість, виявити можливості, які стимулюють самостановлення, самоствердження, самореалізацію [463]. Сутність особистісного підходу полягає в тому, що особистість виступає як мета, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності педагогічного процесу, при цьому визнається унікальність особистості, її право на повагу, моральну та інтелектуальну свободу, розвиток природних задатків і здібностей, творчого потенціалу.

Засади особистісного підходу закладені в працях прогресивних представників вітчизняної педагогічної науки (Х. Алчевська, М. Бунаков, М. Корф, А. Макаренко, С. Русова, К. Ушинський та ін.), які наголошували на необхідності всебічно і глибоко вивчати особистість учня, враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, створювати сприятливі умови для їхнього розвитку, заперечували будь-яке насилля над вихованцем, утверджували демократизацію стосунків між педагогом та учнем.

Різні аспекти особистісного підходу досліджувалися такими сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими, як К. Абульханова-Славська, А. Алексюк, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, О. Бондаренко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Г. Костюк, Д. Крюкова, В. Мерлін, В. Моргун, Н. Ничкало, П. Перепелиця, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Н. Чепелева, С. Шандрук, Т. Яценко та ін. Нині особистісний підхід розглядається як методологічна основа та психолого-педагогічний принцип, що забезпечує всебічне вивчення, гармонійний розвиток та функціонування особистості в умовах сучасної системи освіти.

Як зазначає І. Зязюн, «сміслом і ціллю освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий результат освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Вищий результат

освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина» [180, с. 22–23]. Як методологічний інструментарій особистісний підхід включає комплекс методів наукової діагностики якостей особистості, інтерпретації отриманих даних, а також методів та технологій розвитку і формування особистісних якостей у відповідних видах діяльності [419, с. 48].

Н. Шевченко, аналізуючи актуальні питання професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, доходить висновку, що «саме особистісний підхід має найбільший потенціал для свого втілення у педагогічну систему. Своєрідною квінтесенцією цього підходу є саме ідея самореалізації. Самореалізація і є втіленням глибинної природи, суттєвих сил кожної людини. Освітня система буде справді гуманістичною та особистісно-зорієнтованою настільки, наскільки вона працює на самореалізацію того, хто навчається» [517, с. 187].

У зв'язку з проблемою формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів однією з визначальних є позиція Дж. Равена, який стверджував, що компоненти компетентності виявляються та ефективно розвиваються лише за умови особистісної зацікавленості людини в результатах діяльності, а тому необхідно враховувати потреби, інтереси, цілі, життєві та соціальні пріоритети кожної особистості [411].

У сучасному постіндустріальному суспільстві значення освіти розуміється як засіб особистісних здобутків у творчому самовираженні, самореалізації в різних видах діяльності, побудові кар'єри, що впливає на цілі, форми, методи навчання, спрямування педагогічної діяльності вчителя, викладача ВПНЗ. Крім того, дедалі утверджується визначальна роль комунікативної компетентності як засобу, який забезпечує взаєморозуміння між людьми [315].

Таким чином, особистісний підхід спрямовує на індивідуальний розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки, «у ході якого відбувається усвідомлення професійно значущих

утворень, формується «Я-концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності в гуманістичній парадигмі» [514, с. 173–174].

Одним із засадничих постулатів особистісного підходу є твердження учених про те, що особистісний розвиток індивіда як повноцінного члена суспільства можливий лише в процесі спілкування. «Особистісно зорієнтована система освіти створює нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння. Ця етика: змінює позицію учнів і вчителів у спілкуванні, утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співчуття, утвердження людської гідності, довір'я); зумовлює потребу діалогу, діалогової взаємодії між вихователем і вихованцем як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки» [434, с. 3–4].

Ці позиції зближують комунікативно-діяльнісний та особистісний підходи. Крім того, визначення провідної ролі спілкування, діалогічної взаємодії в реалізації особистісного підходу унеможлиблює абсолютизацію цього підходу, яка призводить до крайніх виявів індивідуалізму, егоїзму та визнання лише власного блага як визначального критерію у взаємовідносинах з іншими людьми. Метою особистісно зорієнтованої освіти та виховання молоді є забезпечення ціннісного ставлення до себе та інших людей, позиції творця самого себе, гармонії людини з самою собою шляхом гармонізації відносин з іншими людьми, суспільством, довкіллям [101].

При цьому центр уваги зміщується на внутрішній індивідуальний світ особистості, формування її духовних цінностей. Педагогічний процес будується на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у ході якої відбувається взаємообмін знаннями та особистісними смислами. Учень при цьому розглядається як рівноправний суб'єкт навчального процесу, а не як об'єкт постійного впливу педагога. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія базується на принципах діалогічності, свободи вибору власної позиції, вільного розвитку особистості відповідно до її інтересів та здібностей, взаємодопомоги, співпраці, співтворчості, взаємної

відповідальності. «...в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем» [179, с. 56].

У зв'язку з цим нові вимоги ставляться і до лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Відповідно до загальноєвропейських тенденцій ця робота повинна базуватися на таких ключових поняттях, як культура, спілкування, мотивація, інтерактивність. Першочерговим завданням є формування творчої нестандартної особистості педагога, що здатний творити нове, знаходити оригінальні рішення. У професійній освіті це виявляється в таких феноменах психології творчості, як творчі здібності особистості, обдарованість, професійна інтуїція, самосвідомість, процеси саморозвитку і саморегуляції, здатність до рефлексії тощо, для формування яких використовуються сучасні інноваційні технології. Особистісна сутність професійної діяльності розкривається в таких якостях педагога, як усвідомлення свого Я-професійного, активність, самостійність, відповідальність за власні дії.

Отже, особистісний підхід у формуванні КСК майбутнього вчителя початкових класів не може бути повністю реалізований, якщо студент сам не буде зацікавлений у якнайбільш ефективній організації своєї навчальної діяльності загалом та комунікативної зокрема. Саме тому на загальнодержавному рівні здійснюються заходи, спрямовані на формування педагога, здатного самостійно розв'язувати різноманітні професійні та життєві завдання, шляхом широкого залучення студентів до самостійної навчальної та науково-дослідної роботи, формування їхніх фахових компетентностей.

Такі погляди вчених засвідчують, що вагомою складовою сучасного особистісного підходу є його прагматичне спрямування. Прагматизм у сфері знання розглядається вченими як філософська течія, близькоспоріднена з гуманізмом, але гуманізм – метод більш універсальний, придатний до застосування в різних сферах людського буття та галузях знань. Відповідно до теорії прагматизму, метою навчання є оволодіння творчими навичками, які

дозволяють вирішувати життєві проблеми, збагачення досвіду, розвиток здатності до самовдосконалення і самоосвіти [394].

У педагогічній науці прагматизм (інструменталізм, експерименталізм, утилітаризм), який виник і розвинувся у США в кінці XIX – першій третині XX ст., найчастіше пов'язують з ім'ям Дж. Дьюї, хоча концепцію та теоретико-методологічні засади прагматичної філософії розробили У. Джемс, Дж. Мід, Ч. Пірс, Ф. Шиллер. Сучасний варіант прагматизму – неопрагматизм – учені вважають концепцією, близькою до теорії особистісно зорієнтованого навчання в межах «ліберальної педагогіки» або й ототожнюють їх.

Неопрагматизм як універсальна реформаторська теорія розглядається в різних площинах представниками багатьох наукових напрямів у сучасній педагогіці. Ліберальний підхід у зарубіжній освіті започаткований, як відомо, педагогами-реформаторами, зокрема Дж. Дьюї, який категорично заперечував авторитарну позицію вчителя в навчальному процесі, центральною постаттю шкільного навчання вважав учня, а завданням педагогічної науки – підпорядкувати всі категорії забезпеченню потреб та інтересів дитини.

Сучасні науковці, аналізуючи сутність ідей прагматизму, розробляють питання гуманістичного дитиноцентричного спрямування прагматичної теорії, практичного застосування в педагогічному процесі методичної системи Дж. Дьюї, зокрема реалізації ідей демократизації громадянського, морального виховання, соціалізації учнівської молоді, особистісного саморозвитку на основі єдності суспільних та особистісних потреб, набуття особистістю соціального досвіду, розвитку дидактичних ідей представників напряму, евристичного потенціалу спадщини Дж. Дьюї тощо (В. Жуковський, О. Заболотна, О. Квас, В. Коваленко, Н. Кравцова, Т. Петрова, О. Плахотнюк, І. Радіонова та ін.).

Неопрагматизм як теорія, що відповідає ринковим умовам розвитку суспільства, поряд з інноваційністю, діалогічністю, креативністю, є однією зі складових стратегічного розвитку вищої освіти в Україні. Н. Залізняк, аналізуючи роль неопрагматизму і критичної педагогіки в підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США, зазначає, що, «на відміну від

прихильників-традиціоналістів, які акцентують на засвоєнні готових знань, прихильники неопрагматизму надають перевагу розвитку практичних умінь та допитливості студентів. Адже в основі навчання має лежати реальність, що постійно змінюється. Людина постійно перебуває у пізнавальній для неї ситуації, взаємодіючи з довкіллям, змінюючись під його впливом, розвиваючись та, зрештою, трансформуючи саме довкілля. На їхню думку, головна цінність освіти полягає в безпосередньому зв'язку із життям» [165, с. 269].

Тому освітній процес має бути організований таким чином, щоб учні розв'язували завдання, дотичні до реального життя; у процесі навчання і виховання педагог повинен спиратися на рефлексивний характер досвіду учнів; учитель виконує роль носія досвіду, але не повинен нав'язувати свою думку учневі; готувати вчителя до такої ролі необхідно шляхом розв'язання проблемних ситуацій [Там само, с. 270]. Життєво важливим елементом прагматичного підходу є навчання у співробітництві, партнерстві, розроблення різних видів взаємного навчання (Е. Аронсон, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Дж. Дьюї, К. Сміт та ін.), що передбачає спільне виконання навчального завдання, взаємодію та активне спілкування в процесі його вирішення. Крім того, неопрагматизм розглядається як методологічна база дієвих форм проведення наукових досліджень цінностей, важливих для навчання [240, с. 95].

Принцип суспільно-особистісного прагматизму і партнерства аналізує В. Рибалка, який убачає сутність цього принципу «в усвідомленні принципової залежності рівня життя суспільства від особистості і, навпаки, благополуччя особистості від суспільства. Забезпечення високого рівня вказаної взаємозалежності постає важливою передумовою сталого економічного та соціального розвитку країни. Нормальне демократичне і правове суспільство зацікавлене в масовому розквіті особистостей як єдиного можливого джерела продуктивної, творчої діяльності всіх інститутів держави. З іншого боку, особистість, у свою чергу, очікує від суспільства створення оптимальних умов для реалізації свого продуктивного, творчого потенціалу» [418].

Прагматик у життєвому сенсі – це людина, яка все робить з погляду доцільності, вигоди. Прагматизм у розумних межах, на наше переконання, має бути притаманний кожній людині, яка стоїть перед своїм життєвим вибором. Насамперед вона повинна визначитися, чи відповідає вибір майбутньої професії її здібностям та обдаруванням, інтелектуальним і фізичним можливостям, бажанням, чи приносить задоволення, чи дасть можливість самовиразитися, розвинути свої природні задатки, забезпечити вдосконалення особистісних рис. Важливу роль відіграють також ціннісні орієнтації майбутнього фахівця, а саме: суспільна значущість та престижність праці вчителя, її творчий характер, широке коло спілкування, любов до дітей і, навпаки, їхня симпатія до педагога, постійна необхідність у самоосвіті тощо. Усе зазначене суттєво сприятиме процесові якнайшвидшої інтеграції молодого спеціаліста в середовище школи та його успішній соціалізації в суспільстві. Здоровий прагматизм студентів сприяє тому, що викладач не нав'язує їм знання, не навчає, а лише спрямовує та організовує процес саморозвитку особистості майбутнього вчителя.

В умовах ринкової економіки, жорсткої конкуренції і необхідності боротися за своє місце в житті прагматизм допомагає сучасному молодому поколінню усвідомити цінність та унікальність себе і власного життя, зрозуміти, що будь-які зусилля людини повинні мати прагматичний характер, тобто вона має чітко усвідомлювати об'єктивну реальність, зрозуміти цінність освіти, визначати перспективи своєї діяльності в сучасному інформаційному суспільстві, бути відповідальною за себе та оточуючих людей, розвивати свій творчий потенціал.

Таким чином, техногенна складова професійної освіти поступається гуманітарній, у центрі якої перебуває людина з її реальними потребами та особистісним сприйняттям світу, що реалізується через діяльність. За теорією прагматизму, істинним є те, що приносить людині користь і сприяє успішним діям. Центральним поняттям прагматизму виступає досвід, що об'єднує всі форми і прояви життєдіяльності людини. Для набуття досвіду людина повинна володіти арсеналом методів і способів пізнання світу, а також ефективною діяльністю.

Прагматичний компонент виділяється вченими не лише на рівні організації навчально-виховного процесу, але й у складі комунікативної компетентності. Прагматична компетенція передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, вміння поставити себе на місце іншого, здатність упоратися з конкретною ситуацією. Вона включає предметну (володіння граматичними категоріями і правилами їх уживання, вміння використовувати в професійному спілкуванні), інформаційну (вміння знаходити і використовувати необхідну інформацію) та самоосвітню (вміння здійснювати самостійну творчу навчальну діяльність) компетенції. Виходячи з цього, прагматичний складник комунікативної компетентності можна вважати однією з важливих стратегій навчання, за якою студент є суб'єктом навчального процесу, зацікавленим у цілеспрямованому пошуку, переробленні й актуалізації професійно спрямованих знань.

Прагматичний підхід, що зумовлює підвищення уваги до особистісних аспектів мовлення, функціонування мовних одиниць, їх зв'язку із ситуацією спілкування в певній сфері діяльності, характерний для сучасного етапу розвитку лінгвістичної науки. Це стосується таких напрямів, як комунікативна лінгвістика, прагмалінгвістика, соціо- та психолінгвістика.

Прагматичний підхід дозволяє розглядати комунікацію як діяльність, різні її форми, комунікативні ситуації, комунікативні стратегії і тактики, комунікативну поведінку суб'єктів комунікації тощо. Спілкування людей з погляду лінгвістичної прагматики розглядається як таке, що зумовлюється взаємною потребою. Комунікативні потреби виявляються в усвідомлених чи неусвідомлених комунікативних інтенціях. Інтенції адресанта втілюються в тексті, при цьому мовець намагається зробити своє повідомлення ефективним, а тому змушений обирати комунікативні стратегії і тактики для того, щоб отримати визначений результат.

Предметом прагматики комунікації є соціальні та психологічні аспекти вживання мовних знаків, їх організація для передавання змісту і впливу на учасників комунікації. Об'єктами цього впливу є свідомість, мислення, емоції,

почуття, воля комунікантів, результатом – зміна їхньої мовної картини світу [60, с. 243].

Прагматичні аспекти спілкування визначаються Ф. Бацевичем як «пов'язані з впливом суб'єктів один на одного за допомогою мовних засобів» [28, с. 105]. Ці аспекти залежать від учасників спілкування (адресата та адресанта), їхніх стосунків, ситуації спілкування. Зокрема, з адресантом пов'язуються такі аспекти спілкування, як відкрита і прихована мета висловлювання; мовленнєві стратегії і тактики, типи мовленнєвої поведінки; правила розмови, які залежать від принципів співробітництва; настанова мовця (прагматичні значення висловлювання); референція мовця (віднесення мовних виразів до предметів дійсності); прагматичні пресупозиції (оцінка мовцем спільного фонду знань, інформованості, інтересів, думок, поглядів, психологічного стану, особливостей характеру і здатностей розуміння адресата); ставлення мовця до того, що він повідомляє. З адресатом пов'язується: інтерпретація мовлення; вплив висловлювання на адресата; тип мовленнєвого реагування на отриманий стимул. Від ситуації спілкування (місце, час, умови) залежить: інтерпретація учасниками спілкування дейктичних (вказувальних) знаків; вплив на тематику і форми комунікації [28, с. 105–107].

Прагматика накладає відбиток і на розуміння значень мовних одиниць у процесі комунікації. У цьому ракурсі беруться до уваги «більшою мірою ті значення, котрі комуніканти вкладають у свої висловлювання, ніж значення слів або висловлювань самих по собі» [563, с. 3],

Кожний комунікативний акт переслідує як комунікативну, так і прагматичну мету. Комунікативна мета визначається як стратегічний результат, на який спрямований комунікативний акт. Прагматична мета знаходиться поза аспектом мовлення (самопрезентація, мета одержати позитивну оцінку, схвалення тощо) [211], однак для її досягнення мовець мусить поставити і реалізувати комунікативну (побудувати висловлювання певного типу, визначити й реалізувати комунікативну стратегію і тактики). Цілком очевидно, що досягнення комунікативної мети значною мірою залежить від прагматичних намірів мовця.

Тому саме особистісно-прагматичний підхід, на наше переконання, може забезпечити максимальну ефективність засвоєння майбутніми вчителями початкових класів комунікативних стратегій і тактик, оскільки він реалізується не стільки викладачем, як самими студентами в процесі комунікативного розвитку.

Слід зазначити, що прагматичний підхід до мовних явищ у контексті мовленнєвого спілкування лежить в основі інтеграції лінгвістики та методики викладання мови. Тому застосування цього підходу під час аналізу мовних явищ дає змогу орієнтуватися на студента як комунікативну особистість, його індивідуальні та професійні потреби.

Прагматична орієнтація лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлює й вибір основної навчальної одиниці – дискурсу, яка саме й об'єднує як граматичний, так і змістовий та прагматичний компоненти. Прагматика дискурсу є прагматикою міжособистісної взаємодії людей, які беруть участь у комунікації, і визначає цілеспрямоване використання мовних засобів для формування суспільної думки [33, с. 169]. Дискурс дозволяє навчати мови з урахуванням закономірностей природної комунікації. Засвоєння мовного матеріалу на основі дискурсу допомагає уникнути формального вправління і моделювати процес спілкування на заняттях. При цьому важливим є врахування особистісних якостей майбутніх учителів, їхніх комунікативних та інтерактивних потреб, що сприяє більш успішному засвоєнню знань мови.

Таким чином, професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів детермінується особистісно-прагматичним підходом як на рівні розвитку особистісних, так і професійних якостей. Сутність особистісно-прагматичного підходу полягає в такій організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка забезпечує створення оптимальних умов для самореалізації студента як суб'єкта навчального процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку, переробленні й актуалізації професійно значущих знань, з метою оволодіння комунікативними стратегіями і тактиками, набуття індивідуального досвіду ефективної комунікативно-стратегічної діяльності, розвитку здатності до самовдосконалення і самоосвіти.

Особистісно-прагматичний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів є інтегративним і наскрізним, оскільки забезпечує формування всіх складників означеної компетентності та визначає сформованість якостей особистості студентів, необхідних для адаптації, успішної життєдіяльності та професійного розвитку в сучасному швидкозмінюваному інформаційному суспільстві.

3.3. Компетентнісний підхід у векторі комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Закон «Про вищу освіту» відкриває нові можливості перед ВНЗ для розгортання інноваційних процесів, пов'язаних насамперед із упровадженням компетентнісного підходу, що виступає сьогодні як визначальний концептуальний вектор реформування та оновлення професійної освіти [163]. Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей, результатом чого є загальна компетентність як інтегрована характеристика особистості. Ця характеристика формується в процесі навчання і містить знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [401]. Вона покликана відобразити такі найважливіші якості особистості фахівця XXI століття, як мобільність, конструктивність, динамізм [12, с. 57], вміння оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя [318, с. 6].

У сучасних документах, що регламентують розвиток освіти, спостерігається розмежування понять «кваліфікація» і «компетентність». У доповіді міжнародної комісії з освіти «Освіта: прихований скарб», представленій ЮНЕСКО, зазначається що кваліфікація фахівця занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність поєднує кваліфікацію, соціальну поведінку, здатність працювати в групі, бути не лише професіоналом, але насамперед членом колективу і соціуму

[135, с. 35]. Отже, компетентнісний підхід гуманістичний за своєю природою, оскільки, на відміну від «ЗУНівського» навчання, що пов'язується з закритою тоталітарною суспільною системою, цей підхід асоціюється з динамічним відкритим суспільством, у якому продуктом професійної підготовки є відповідальна особистість, готова до здійснення вільного гуманістично зорієнтованого вибору [8, с. 19].

Водночас І. Зимня зазначає, що компетентнісний підхід не протиставляється традиційному «ЗУНівському», а посилює його практичну зорієнтованість, розширює зміст власне особистісними складовими, робить гуманістично спрямованим [171]. Компетентність передбачає не виокремлення знань і вмінь, а оволодіння ними як цілісним особистісно-діяльнісним комплексом, інтегративною характеристикою рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, яка забезпечує системність освітніх стандартів та спрямованість їх змісту на результат.

Потреба в упровадженні компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти, на наш погляд, зумовлена, як мінімум, такими основними причинами: необхідністю приведення системи вищої освіти у відповідність до вимог сучасного глобалізованого суспільства та тенденціями розвитку європейської системи освіти; потребою виробити спільні критерії міжнародного визнання результатів професійної освіти у зв'язку з участю України в Болонському процесі; необхідністю конструювання змісту професійної підготовки майбутніх учителів, націленого на розвиток умінь самостійної роботи у зв'язку з постійно зростаючим потоком інформації; оволодіння майбутнім фахівцем таким рівнем професійної діяльності, який забезпечує його швидку адаптацію до умов роботи в загальноосвітній школі; формування здатності здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію в соціальному та професійному середовищі.

Н. Бібік зазначає, що «перехід до компетентнісного підходу, за одностайною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим

запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі» [37, с. 46]. За такого підходу сутність навчання полягає не в збагаченні майбутніх педагогів певною кількістю інформації, а у формуванні вмінь оперувати нею, набувати навичок практичної діяльності, здатності творчо застосовувати знання і вміння.

Сучасний учитель початкової школи – це фахівець-вихователь, який не тільки забезпечує засвоєння учнями знань із навчальних предметів, але й розкриває внутрішній потенціал молодших школярів, сприяє їхньому інтелектуальному розвитку, здійснює виховний вплив на учнів через інтеграцію цінностей кожного навчального предмета, і передусім рідної мови. Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.), який ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, чітко визначає результативну складову засвоєння змісту початкової загальної освіти. Компетентнісний підхід у документі схарактеризовано як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, а саме таких ієрархічно-підпорядкованих компетентностей учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна. У стандарті наголошується, що впродовж навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, до яких, безумовно, належить комунікативна, що передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [130].

Отже, Державний стандарт початкової загальної освіти фактично завершив перехід на компетентнісну особистісно зорієнтовану основу початкового навчання. Тому заклади вищої педагогічної освіти покликані сьогодні готувати висококомпетентного вчителя, бо саме компетентність означає його здатність ефективно вирішувати завдання формування особистості молодших школярів у процесі їхнього навчання та виховання, розв'язувати проблемні ситуації, використовуючи здобуті у ВНЗ знання, уміння та педагогічний досвід, здатність активно діяти [153].

Як відомо, поняття «компетентнісна освіта» з'явилося у США в кінці 60-х років ХХ століття. Причиною його появи стала нездатність значної частини випускників вищих навчальних закладів інтегрувати і застосовувати одержані ними знання в конкретних ситуаціях та приймати ефективні рішення [550]. У кінці 80-х років ХХ ст. у зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці починає вживатися термін «компетентнісний підхід», що в країнах Євросоюзу є стрижневою ідеєю в реформуванні неперервної освіти [318, с. 5–15].

Однак у системі освіти України компетентнісний підхід досі не набув цілісності й завершеності, незважаючи на те, що різноманітні його аспекти розглядають у своїх працях чимало вітчизняних науковців (Н. Бібік, А. Богуш, Г. Гаврищак, І. Гудзик, І. Драч, Я. Кодлюк, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сень, С. Сисоєва, О. Ситник, Г. Терещук та ін.). У працях низки дослідників (М. Бершадський, Є. Зеєр, А. Нестеров, Н. Побірченко, Є. Семанюк) містяться критичні зауваження щодо концепції комунікативного підходу. Зокрема, Н. Побірченко звертає увагу на те, що вчені не схильні надавати занадто широке поле застосування поняттям «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» як робочим термінам у країнах з усталеними науково-освітніми традиціями, до яких належить Україна. Тому теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу у вищій школі ще не повністю склалося, зокрема складно зафіксувати відповідний до сучасних вимог нормативний набір компетенцій та виокремити ключові компетентності, що спонукає до створення принципово нових освітніх стандартів залежно від типу вищого навчального закладу [397, с. 29–30].

В аспекті висловленого актуальною є проблема виділення та всебічного аналізу комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, критеріїв її оцінювання. Необхідне додаткове вивчення завдань, змісту та методів формування професійних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у зв'язку з особливостями отриманої спеціальності та умовами реалізації компетентностей. Слід ураховувати, що ключові компетентності майбутнього педагога, у тому числі й комунікативно-стратегічна,

становлять інтегровані характеристики якості професійної підготовки і є результатом предметно-діяльнісного її компонента, який виявляється в низці компетенцій. Зокрема, комунікативно-стратегічна компетентність є складним системним утворенням, яке об'єднує у своєму складі компетенції, пов'язані внутрішніми зв'язками та відношеннями. Вичленування у складі комунікативно-стратегічної компетентності окремих компонентів як мікросистем залежить від завдань, які ставить перед собою дослідник, а тому моделі цієї системи, як і комунікативної компетентності, можуть бути різними.

Незважаючи на критичне ставлення окремих науковців, більшість дослідників (В. Байденко, Н. Бібік, А. Богуш, О. Локшина, Л. Овсієнко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Субетто та ін.) дотримуються думки, що «на сьогодні компетентнісний підхід є втіленням інноваційного процесу в освіту» [317]. Компетентнісний підхід характеризується такими рисами: суб'єкти навчання – викладач, студент; об'єкт навчання – досвід пізнання й перетворення предметів довколишньої дійсності, нагромаджений людством; функція викладача в процесі навчання полягає в організації процесу навчання, спрямованого на формування у студентів компетенцій; функція студента в процесі навчання – формування компетенцій; рівень активності студентів як суб'єктів навчання – пошуково-виконавський та творчий; мета навчальної діяльності – формування компетенцій; результати навчання – система компетенцій [156, с. 66–67]; перенесення акцентів з процесу навчання на його результати, якими є компетенції [2]; студентоцентризований освітній процес (С. Адам, В. Байденко, Н. Гришанова); посилення практичної професійної зорієнтованості процесу навчання (А. Андреев, В. Болотов, В. Сериков, І. Чемерис); перехід від інформаційно-описового навчання до змістово-процесуального [156]; співробітництво, співпраця, співтворчість, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, зосередження уваги на їхніх потребах, переважання діалогових технологій, створення проблемних ситуацій, у яких студент повинен здійснити вибір та є відповідальним за прийняте ним рішення [393, с. 281]; активізація навчально-

пізнавальної діяльності студентів, їхня співпраця, співтворчість, стимулювання розвитку і саморозвитку, зосередження на потребах суб'єктів навчання [227, с. 3].

Отже, за компетентнісного підходу суттєво змінюються функції викладачів ВНЗ, які стають не трансляторами знань, а організаторами освітньої діяльності. Студент є суб'єктом власної навчальної діяльності, активним учасником освітнього процесу, що повинен виявляти ініціативу, творчість, самостійність у прийнятті рішень. Таким чином, освітній процес набуває розвивального характеру [507]. Змінюються і засоби навчання, серед яких перевага надається тим, що наближають навчання до життя, реальних професійних ситуацій, спрямовані на активне використання власного життєвого досвіду студентів, розвиток їхнього активного критичного мислення.

На думку вчених (Н. Бібік, А. Богуш, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачева та ін.), для успішного впровадження компетентнісного підходу потрібно: визначити ключові компетентності, необхідні для оптимальної організації життєдіяльності особистості; виявити умови успішного формування цих компетентностей; розробити модель формування ключової компетентності; визначити ефективні технології її формування; створити відповідне освітнє середовище в навчальному закладі.

Серед умов, які забезпечують реалізацію компетентнісного підходу, вчені називають: розуміння учасниками навчального процесу поняття «компетентність» як результату освіти на певному її етапі чи кінцевого результату; усвідомлення рівневого характеру компетентності, яка набувається поступово, процес її формування включає чітко визначені послідовні етапи, що повинні відображати етапи формування навчальної діяльності; на кожному етапі необхідно визначити чіткі вимоги до рівня сформованості компетентності; кожен етап контролюється відповідно до чітко визначених нормативних вимог [224].

Характеризуючи процеси модернізації професійно-педагогічної освіти, Г. Коваль пропонує виділяти два аспекти компетентнісно зорієнтованої підготовки, яка, з одного боку, передбачає відбір і структурування змісту цієї підготовки, спрямований на набуття студентами ключових компетентностей як

результату навчання, а з іншого боку, набуття вмінь формувати ключові та предметні компетентності у школярів [216, с. 46].

Реалізація компетентнісного підходу та студентоцентрована освітня модель, що базується на ньому, безумовно, сприяють узгодженню параметрів вітчизняної професійної освіти зі світовими стандартами та дають змогу усунути типову для українських ВНЗ проблему, коли студенти володіють достатнім рівнем теоретичних знань, але відчують значні труднощі в їх застосуванні на практиці. Оскільки цей підхід не є традиційним для України, у процесі його впровадження необхідно орієнтуватися на світову практику, адаптуючи напрацювання зарубіжних учених до вітчизняних традицій та реалій. Водночас треба враховувати, що не завжди зарубіжні підходи до впровадження компетентнісної освіти можуть бути перенесені на вітчизняний ґрунт. Переконані, що потрібно реформувати українську систему вищої педагогічної освіти з урахуванням вітчизняних педагогічних традицій та орієнтуватися на особливості соціокультурного середовища українських ВПНЗ. На цьому наголошують такі українські вчені, як Н. Бібік, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, І. Тараненко та ін. Зокрема, О. Овчарук зазначає, що ключові компетентності мають бути узгоджені не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти [320, с. 14].

Успішність упровадження компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів пов'язана із збільшенням частки професійно зорієнтованих та спеціальних дисциплін. Другою підвалиною реалізації компетентнісного підходу є посилення ролі педагогічних практик, які забезпечують формування в майбутніх учителів професійно значущих якостей. І, нарешті, базовою підвалиною навчально-виховного процесу в сучасних умовах, безперечно, є особистійно зорієнтовані та інформаційно-комунікаційні технології. Цілком очевидно, що підготовку компетентних фахівців нової генерації, здатних професійно працювати в сучасних умовах, аналогічних до яких вітчизняна освітня практика ще не знала, можна реалізувати лише на основі нових

педагогічних технологій, причому йдеться про інноваційність навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ загалом на демократичних, гуманних та гуманітарних засадах, а не лише про впровадження окремих розрізнених інноваційних технологій, яких у педагогічній літературі описано чимало.

Усі названі шляхи є ефективними лише за умови включення студента в активну творчу навчально-пізнавальну діяльність. У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що «компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання» [401, с. 54]. Діяльність виступає об'єднувальною ланкою між компетентністю і компетенцією, бо лише в діяльності здобуті студентом знання виявляють себе як компетентність, що є, по суті, стратегією реалізації творчого потенціалу особистості, її здатністю і готовністю працювати в певній сфері, яка формується на основі набутих у процесі професійної підготовки та самостійної навчальної роботи знань і досвіду. Таким чином, компетентнісний підхід тісно пов'язаний із діяльнісним.

Компетентнісний підхід може бути реалізований за умови постійного моніторингу рівня сформованості компетентності, що дає змогу внести необхідні корективи та спрогнозувати подальші заходи щодо її формування. На необхідності комплексної оцінки фахової та соціальної підготовленості випускників ВПНЗ наголошується і в матеріалах Болонського процесу [51]. Тому важливою ланкою формування КСК майбутнього вчителя є контроль її сформованості.

Слушними видаються міркування про те, що для ефективної роботи з формування ключових компетентностей важливо визначитися з об'єктами моніторингу, якими можуть виступати, з одного боку, система формування компетентності, з іншого, – рівень засвоєння компетентності, а також із критеріями оцінювання, якими можуть слугувати відповідність запитам соціуму та особистості, відповідність системи формування компетентності статусові і потенціалу навчального закладу, відповідність системи та рівнів сформованості компетентності нормативно-правовій базі (стандартам і програмам), та простежувати процес і результат формування ключових компетентностей

засобами тестування, розв'язання проблемних, ситуативних завдань, комп'ютерного моделювання, розроблення навчальних проектів, включення студентів у науково-дослідну діяльність [374, с. 10].

Іншою важливою проблемою є розроблення оцінних технологій визначення рівня оволодіння компетентністю, оскільки кожна компетентність є змінною якістю, яка формується поступово, поетапно. Тому необхідно не лише визначити рівні оволодіння компетентністю та їх критерії, але й основні показники, які чітко відображали б здатність випускника кваліфіковано виконувати свої професійні функції. При цьому потрібно враховувати, що кожна ключова компетентність є багатовимірним утворенням, яке містить як когнітивні, так і некогнітивні елементи. Тому модель оцінювання має бути комплексною і включати як концептуальний компонент, так і технологічний.

Таким чином, запровадження компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти передбачає: визначення ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей майбутніх учителів початкових класів та їх змісту; відображення завдань формування фахових компетентностей у змісті освітніх галузей загалом та навчальних предметів зокрема; визначення шляхів формування фахових компетентностей; визначення етапів формування компетентностей, рівнів та показників їх сформованості; розроблення системи контролю та оцінювання рівня сформованості компетентності.

Будь-яку компетентність, у тому числі й комунікативно-стратегічну, необхідно сприймати як відкриту систему, яка здатна розвиватися. Продуктивність компетентнісного спрямування в професійній освіті базується на тому, що процес набуття майбутніми фахівцями професійних знань та вмінь узгоджується з практичними потребами початкової школи, тобто передбачає практичну спрямованість професійної підготовки при збереженні її фундаментальних засад.

3.4. Культурологічний підхід у площині формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Одним з найбільш актуальних методологічних підходів у формуванні змісту професійно-педагогічної освіти в Україні в період її модернізації, філософського осмислення педагогічної теорії і практики є культурологічний підхід, який нині набуває статусу загальнонаукової методології. Відповідно до нього сучасний світ розглядається як багаторівнева ієрархічна культурна система, яка включає три основні підсистеми: «Природа», «Людина», «Суспільство». У зв'язку з таким широким значенням поняття «культура» культурологічний підхід дає можливість вивчати безліч культурних феноменів, у тому числі й педагогічних, до яких належить комунікативно-стратегічна компетентність учителя початкової школи.

Сутність культурологічного підходу як конкретно-наукової методології пізнання і перетворення педагогічної реальності полягає в спрямованості освітнього процесу на становлення культурної особистості фахівця, формування студента як носія загальної та професійної культури, що забезпечує його повноцінне існування в довколишньому світі й у професійній діяльності [313, с. 54].

Згідно з теорією культурологічного підходу (Н. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, Г. Батищев, М. Бахтін, В. Біблер, Є. Бондарєвська, О. Газман, І. Зязюн, Ю. Жданов, Г. Ільїн, І. Ісаєв, С. Кульневич, М. Мамардашвілі, В. Сериков, В. Сластьонін, Є. Шиянов, І. Якиманська та ін.), у процесі педагогічної освіти відбувається інтеріоризація майбутніми учителями загальнолюдських і педагогічних цінностей як основи самовизначення у професійно-педагогічній діяльності. Звідси головним завданням освітніх закладів є формування особистості як соціокультурного феномена через розвиток її сутнісних сил та створення належних умов для досягнення самототожності. Слушною є думка А. Новикова про те, що «сучасні орієнтації вітчизняної освіти на формування «людини культури», у тому числі професійної освіти – на формування «людини професійної культури», зумовлюють необхідність принципово іншого підходу до формування цілей і змісту освіти, а саме: слід розкривати їх не в поняттях «знання» й «уміння», а в поняттях культури: «моральна культура», «естетична культура», «інформаційна культура» тощо. При

такому підході цілі та зміст освіти втрачають технократичний, відчужений стосовно людської сутності характер» [316, с. 49].

Саме культурологічний підхід відкриває можливості для пошуку нових шляхів у навчанні та вихованні, забезпечує багатовимірне полісистемне вивчення освітніх проблем, можливість аналізувати педагогічні явища в їх динаміці. На думку Р. Гришкової, необхідно поглиблювати культурологічну спрямованість усіх складових частин навчального процесу в освітньому закладі, скеровувати професійну підготовку майбутнього спеціаліста від навчання як нормативно зумовленої діяльності до вміння як індивідуально значущої діяльності суб'єкта освітнього процесу [116].

Аналізуючи дослідження зарубіжних учених, слід відзначити культурологічну концепцію Є. Бондаревської, яка вважає культурологічний підхід одним із найбільш актуальних методів проектування особистісно зорієнтованої освіти, що передбачає формування особистості на основі засвоєння загальнолюдських цінностей. Це сприяє розвитку креативності та творчого підходу в діяльності особистості, а також автономності й саморегуляції в поведінці. На думку Є. Бондаревської, культурологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає: ставлення до дитини як до суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку й самовизначення; ставлення до педагога як посередника між дитиною й культурою, здатного ввести її у світ культури й підтримати дитячу особистість в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього культурного саморозвитку; ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя дітей та дорослих, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури й виховання людини культури [54, с. 117–118].

Таким чином, головними цінностями освіти при культурологічному підході, за Є. Бондаревською, є людина як суб'єкт культури, освіта як культурно-

розвивальне середовище, яке формує особистість на основі культурних цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), що складають культурне ядро змісту освіти, а також діалог і творчість як способи саморозвитку та існування особистості [Там само, с. 124].

Культурологічний підхід має значний дослідницько-пізнавальний потенціал у вивченні людини та суспільства, оскільки інтегрує зусилля багатьох наук, які вивчають культурну спадщину людства (філософії, психології, історії, мистецтвознавства, педагогіки тощо). Культурологічне пізнання явищ дійсності цілком закономірне, зумовлене тісним зв'язком суспільства та культури, а також поділом її на матеріальну і духовну. Щоб реалізувати дослідницький потенціал культурологічного підходу, необхідно: 1) розглядати педагогічні явища як культурні феномени; 2) користуватися для досягнення мети дослідження найбільш точними визначеннями педагогічної культури та її складників; 3) доцільно використовувати теоретичні досягнення культурології як науки.

Сучасний педагог розглядається вченими як носій і творець загальної та професійної культури, що володіє гуманістичним культуровідповідним мисленням, здатністю до постійного самовдосконалення і творчого саморозвитку (Є. Бондаревська, В. Гриньова). Підготовка таких спеціалістів вимагає суттєвих змін у системі вищої педагогічної освіти.

З метою виявлення найважливіших закономірностей та принципів формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у започаткованому дослідженні враховувалося, що професійне становлення майбутніх фахівців є, з одного боку, елементом складної ієрархічної системи культури суспільства, який забезпечує підготовку студентів до активної творчої професійної діяльності та їхню соціалізацію, а з іншого, – складником професійно-педагогічної культури.

«Культура» – багатозначне поняття, яке має кілька трактувань у термінологічних джерелах: «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; рівень розвитку суспільства у певну епоху; те, що створюється для задоволення духовних потреб людини; освіченість,

вихованість; рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [464]. Кожне з визначень тією чи тією мірою стосується майбутніх учителів початкових класів, а саме: функцій педагога в суспільстві, діяльності вчителя та її результатів, особистісних якостей.

У дослідженнях сучасних учених спостерігаються різні підходи до аналізу таких складних явищ, як загальна культура фахівця, педагогічна культура, культурна діяльність. Науковий аналіз сутності культурної діяльності, здійснений у працях В. Біблера, П. Гуревича, Ю. Давидова, Б. Єрасова, Н. Іконнікової, М. Кагана, Е. Маркаряна, В. Межуєва та ін., дає можливість стверджувати, що загальна культура педагога характеризується такими його рисами, як гуманність, громадянська відповідальність, соціальна активність, справжня інтелігентність, високий рівень розвитку інтелекту, культура поведінки, моральні якості (правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, доброзичливість, чуйність, толерантність, працьовитість, самовідданість), інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, любов до предмета, який викладається, потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті, здатність до міжособистісного спілкування, наявність педагогічного такту [158].

Проблема професійної педагогічної культури вчителя розкрита в дослідженнях А. Барабанщикова, І. Беха, Є. Бондаревської, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Я. Коломинського, А. Мудрика, І. Пальшкової, І. Прокопенка, О. Рудницької, В. Чернокозова, І. Чернокозової, Т. Яценко та ін. Педагогічну культуру одні науковці розглядають як частину загальної культури людства, світового педагогічного досвіду (М. Богуславський, Г. Віленський, Г. Карпова, З. Равкін, Н. Шеховська та ін.), сукупність створених людством матеріальних і духовних цінностей (В. Крижко, Г. Францев та ін.), інші трактують це явище як процес творчої діяльності, вияв творчих здібностей людини (Е. Баллер, Н. Злобіна, Л. Коган). Учені (Є. Бондаревська, М. Букач, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Кічук, О. Рудницька, С. Сисоєва та ін.) підкреслюють інтегративну природу цього явища насамперед як здатності вчителя транслювати власну культуру у сферу своєї педагогічної діяльності. Отже,

педагогічна культура в межах культурологічного підходу розглядається як система, у якій взаємодіють процеси створення, трансляції та використання культурних цінностей, інноваційні механізми цих процесів, об'єктивні та суб'єктивні фактори, раціональні та емоційно-чуттєві складники тощо. Педагогічна культура вчителя є відкритою системою, яка формується і вдосконалюється в різних видах діяльності педагога впродовж усього життя.

Педагогічна культура в контексті вимог Болонського процесу – це невід'ємний складник компетентнісного підходу до вирішення проблеми модернізації та підвищення якості сучасної освіти. Саме тому, на нашу думку, успішне вирішення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, розв'язання суперечностей, які виникають у процесі їхньої професійної підготовки, можливе лише за умови, якщо розглядати її як частину професійно-педагогічної культури. Це дасть змогу всебічно розкрити зміст, структуру та організаційно-педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності.

У своїй професійній діяльності педагог виступає носієм і транслятором культурних цінностей, накопичених людством і відображених у змісті навчання та виховання підростаючих поколінь, прилучає учнів до засвоєння культурного досвіду у вигляді знань та вмінь. Педагогічна культура вчителя початкових класів як її носія і суб'єкта відображає індивідуальні особливості педагога, неповторність та унікальність його особистості, цінності, мотиви, потреби, стійкість педагогічної позиції, індивідуальний стиль, системність і послідовність у роботі, гнучкість і варіативність у вирішенні професійних проблем, культуру мовлення, спілкування, поведінки, зовнішнього вигляду, а також досвід творчої діяльності, здатність створювати власні технології та методики навчання й виховання, постійне прагнення до зростання фахової майстерності (О. Гармаш, І. Ісаєв, В. Зелюк, І. Зязюн, В. Радул та ін.).

Невід'ємною частиною педагогічної культури вчителя початкових класів є його мовленнєва культура. Проблема розвитку мовленнєвої культури висвітлена в працях таких відомих психологів, педагогів, мовознавців, лінгводидактів,

як І. Білодід, А. Богущ, В. Ващенко, Л. Виготський, В. Виноградов, П. Гальперін, С. Єрмоленко, О. Леонтєв, Л. Мацько, І. Синиця та ін.). Зокрема, формування культури мовлення майбутніх учителів досліджували Н. Бабич, О. Біляєв, С. Богдан, Л. Варзацька, І. Вихованець, Б. Головін, А. Капська, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, В. Пасинок, М. Пилинський, О. Пономарів, Г. Сагач, О. Синявський, І. Чередниченко та ін. Культура мовлення визначається в різних термінологічних джерелах як: свідоме і критичне використання мовних засобів, володіння нормами усної та писемної літературної мови в різних сферах суспільної комунікації відповідно до мети і змісту висловлювання [490, с. 81]; володіння нормами усного і писемного мовлення, а також уміння користуватися виражальними засобами мови з метою висловлювання та спілкування [239, с. 147]; дотримання усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети, обставин спілкування [489, с. 263]. Основними ознаками культури мовлення педагога є правильність, чистота, багатство, виразність, логічність, точність, доступність, доречність, впливовість.

Наведені визначення свідчать про спрямованість культури мовлення на реалізацію комунікативної функції мови, що свідчить про її тісний взаємозв'язок із комунікативною культурою (культурою спілкування). Ученими ґрунтовно досліджено такі основні аспекти формування культури педагогічного спілкування, як структура, види, функції спілкування (Н. Волкова, В. Кан-Калик, А. Капська, О. Киричук, А. Мудрик, Л. Савенкова та ін.); індивідуальні стилі спілкування (Н. Бутенко, В. Галузяк, І. Зязюн, О. Кіліченко, К. Левін, В. Мерлін, О. Мешко, В. Петровський та ін.); комунікативна підготовка майбутніх фахівців (Н. Бутенко, Н. Волкова, А. Годлевська, О. Киричук, О. Коропецька, М. Коць, Т. Федотюк та ін.). Однак, незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми, досі недостатньо вивченою залишається роль комунікативної компетентності та її складників у структурі педагогічної культури. Водночас, на думку В. Лозової, компетентність – це інтегративна якість, джерелом якої є певні сфери культури [275, с. 5]. Тому комунікативна

компетентність виступає не лише компонентом професійної культури вчителя, але й одним із найважливіших критеріїв її сформованості.

Комунікативна культура займає чільне місце в складній діалектичній єдності різних сфер діяльності вчителя. Як зазначає В. Гриньова, «комунікативні вміння допомагають ефективній організації процесу спілкування, запобігаючи непорозумінням та конфліктним ситуаціям, надаючи можливість вільно реалізовувати свої сили та здібності як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях, працювати в умовах співдружності з учням [114, с. 19].

Доцільність застосування культурологічного підходу в дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності як складника професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів зумовлена її тісними зв'язками з іншими складниками (психологічним, методологічним, етичним тощо) та іншими різновидами культури суспільства (загальною, розумовою, естетичною, моральною). З іншого боку, комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів є важливим чинником реалізації культурологічного підходу в процесі професійної освіти, оскільки являє собою складне за структурою цілісне особистісне утворення, яке через здатність використовувати комунікативні стратегії й тактики забезпечує цілеспрямованість, осмисленість, ефективність і результативність комунікативної діяльності.

Аналіз сутності комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у культурологічному аспекті ґрунтується на базових поняттях культури, особистості та діяльності, що дає можливість розглядати її як системне утворення, побудоване на діалектичному взаємозв'язку особистісних якостей учителя, його професійних здібностей, педагогічного мислення, фахових знань та вмінь, володіння способами організації творчої педагогічної діяльності. Комунікативно-стратегічна компетентність не лише є частиною професійної педагогічної культури вчителя (див. рис. 3.4), але й ґрунтується на ній.

ЗАГАЛЬНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ



Рис. 3.4. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта культури

В умовах демократизації та гуманізації суспільства пріоритетним для майбутнього вчителя початкових класів є розуміння, що жодне його слово не буде належно сприйняте, якщо воно не сказане людиною з високим рівнем загальної і педагогічної культури, моральними якостями, духовним багатством педагога-гуманіста.

Як культурний феномен комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів є багаторівневим утворенням, за своєю структурою ідентичним до будь-якого іншого різновиду культурних надбань, і включає такі компоненти, як предмет, мета, що відображає цінності, норми, ідеали

суспільства в галузі освіти, зміст, принципи та методи, методика і засоби навчання, результат, критерії його оцінки. Трактування комунікативно-стратегічної компетентності як частини педагогічної культури майбутнього вчителя допомагає більш точно визначити компетенції, що входять до її складу, а також функції, оскільки дає змогу врахувати всю різноманітність діяльності майбутнього педагога, його стосунків і способів творчої самореалізації.

Учитель зі сформованою комунікативно-стратегічною компетентністю здатний не тільки аналізувати мовні явища, моделювати мовні й позамовні компоненти, критично оцінювати свої та чужі висловлювання, компенсувати недоліки спілкування в несприятливих комунікативних ситуаціях, ефективно досягати цілей спілкування, вдосконалювати культуру педагогічного спілкування тощо, але й будувати навчально-виховний процес з інноваційним застосуванням культурно-освітніх надбань людства, враховувати єдність та різнобічність педагогічної культури, розвивати власну педагогічну культуру та творчість, забезпечувати орієнтацію молодших школярів на культурний саморозвиток, правильно організовувати диференційоване навчання дітей, враховувати їхні індивідуальні особливості.

Таким чином, реалізація культурологічного підходу у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів створює можливості для підвищення рівня їхньої загальної та педагогічної культури, фахової підготовки, забезпечує становлення особистості педагога як суб'єкта культури і власної діяльності, його гармонійний розвиток, створює умови для успішної професійної самореалізації.

Висновки до розділу 3

1. З'ясовано, що методологічними засадами наукового дослідження КСК майбутніх учителів початкових класів є комунікативно-діяльнісний, особистісно-прагматичний, компетентнісний, культурологічний підходи, що тісно взаємопов'язані між собою.

2. Встановлено, що комунікативно-діяльнісний підхід у формуванні КСК майбутніх учителів початкових класів передбачає таку організацію навчального

процесу у ВПНЗ, в основі якої лежить постійна комунікативна взаємодія студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Засвоєння мови при цьому відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності, а мовознавча теорія слугує інструментом для практичного оволодіння мовою. Комунікативно-діяльнісний підхід у формуванні КСК означає також певну стратегію, вибір компонентів системи навчання, їх процесуальну закономірність, яка полягає в отриманні знань про систему мови та умінь їх використання в таких видах діяльності, як спілкування, учіння і пізнання.

Базовими поняттями комунікативно-діялісного підходу в ракурсі започаткованого дослідження є «діяльність», «педагогічна (професійно-педагогічна) діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікація (комунікативна діяльність)», «комунікативно-стратегічна діяльність».

Діяльність розглядаємо як спосіб активного ставлення людини до довколишнього світу з метою його перетворення, що включає такі структурні компоненти, як мета, суб'єкт, засоби реалізації діяльності, її результат.

Педагогічна (професійно-педагогічна) діяльність визначається як різновид соціальної діяльності, спрямованої на передавання від старших поколінь молодшим накопичених людством досвіду та культури, формування особистості учня, його підготовку до здійснення соціальних ролей у суспільстві, на створення оптимальних умов для виховання, розвитку та саморозвитку особистості, її вільного творчого самовираження.

В аспекті формування КСК майбутніх учителів початкових класів їхню комунікативно-мовленнєву діяльність визначено як складний інтегрований різновид навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії у процесі навчальної інтеракції з метою формування комунікативної особистості майбутніх фахівців.

Комунікативно-стратегічну діяльність майбутнього вчителя початкових класів схарактеризовано як формалізований, зумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи складний продуктивний вид педагогічної діяльності вчителя, що охоплює систему комунікативних стратегій і

тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб'єктом діяльності. Комунікативно-стратегічна діяльність є складною системою зі властивою їй структурою, що постійно перебуває в стані розвитку і включає такі етапи: мотиваційний (потреби, мотиви діяльності); цільовий (мета, завдання діяльності); технологічний (дії, операції); результативний (результат діяльності, його оцінка); корегувальний (корекція результату).

Виявлено особливості комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів: загальна гуманістична спрямованість, зокрема спрямованість на молодшого школяра, врахування його емоційного стану, намагання створити комфортні умови для спілкування; багатопредметність, тобто викладання кількох предметів одним учителем, що передбачає вільне володіння термінологією різного змісту, методичними вміннями, здатністю доцільно використовувати міжпредметні зв'язки; врахування основних функцій шкільної освіти – навчальної, виховної, розвивальної – при визначенні мети і завдань комунікативної взаємодії вчителя та учнів; спрямованість на формування комунікативної компетенції молодших школярів у процесі навчання; урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, зокрема необхідності частішої зміни комунікативних стратегій і тактик у зв'язку з нестабільністю емоційного стану учнів; підвищені вимоги щодо дотримання вчителем початкових класів морально-етичних та статусно-рольових норм педагогічного дискурсу як інституційного в середовищі початкової школи, де педагог слугує зразком для наслідування для молодших школярів; унормованість мовних засобів реалізації комунікативних стратегій і тактик; обов'язкова емотивність та образність комунікативно-стратегічної діяльності як умова її ефективності, пов'язана з особливостями сприймання і мислення молодших школярів.

3. Визначено сутність особистісно-прагматичного підходу, що полягає в такій організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка забезпечує створення оптимальних умов для самореалізації студента як суб'єкта навчального процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку,

переробленні й актуалізації професійно значущих знань, з метою оволодіння комунікативними стратегіями і тактиками, набуття індивідуального досвіду ефективної комунікативно-стратегічної діяльності, розвитку здатності до самовдосконалення і самоосвіти. Особистість майбутнього педагога виступає як мета, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності педагогічного процесу, при цьому визнається унікальність особистості, її право на повагу, моральну та інтелектуальну свободу, розвиток природних задатків і здібностей, творчого потенціалу, які дозволяють вирішувати життєві та професійні проблеми. Застосування цього підходу в процесі аналізу мовних явищ дає змогу орієнтуватися на студента як комунікативну особистість, його індивідуальні та професійні потреби. Прагматична орієнтація лінгвістичної підготовки майбутніх учителів зумовлює вибір основної навчальної одиниці – дискурсу.

4. Компетентнісний підхід визначено як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей особистості. Реалізація компетентнісного підходу сприяє узгодженню параметрів вітчизняної професійної освіти зі світовими стандартами та дає змогу усунути типову для українських ВПНЗ проблему, коли студенти володіють достатнім рівнем теоретичних знань, але відчувають значні труднощі у їх застосуванні на практиці.

Запровадження компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти передбачає: визначення ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей майбутніх учителів початкових класів та їх змісту; відображення завдань формування фахових компетентностей у змісті освітніх галузей загалом та навчальних предметів зокрема; визначення шляхів формування фахових компетентностей; визначення етапів формування компетентностей, рівнів та показників їх сформованості; розроблення системи контролю та оцінювання рівня сформованості компетентності.

5. Проаналізовано зміст культурологічного підходу як конкретно-наукової методології пізнання і перетворення педагогічної реальності, яка полягає в спрямованості освітнього процесу на формування студента як носія загальної

та професійної культури, що забезпечує його повноцінне існування в довколишньому світі й у професійній діяльності. Реалізація культурологічного підходу у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів створює можливості для підвищення рівня їхньої фахової підготовки, забезпечує становлення особистості педагога як суб'єкта культури і власної діяльності, створює умови для успішної професійної самореалізації.

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора: 327, 328, 329, 332, 335, 338, 340, 344, 348, 350, 357, 360, 553.

РОЗДІЛ 4.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

4.1. Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Педагогічну концептуалізацію розуміємо як логічно побудовану сукупність знань, принципів, умов, закономірностей про об'єкт і предмет дослідження, які всебічно розкривають їх сутність і особливість [511, с. 276].

Насамперед звернемося до наявних результатів досліджень, дотичних до теми дисертаційної роботи. Зазначимо, що проблема формування стратегічного складника комунікативної компетентності продовжує привертати увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (А. Анісімова, Н. Гальська, В. Карасик, Н. Копилова, О. Коротєєва, А. Міхіна, А. Насиханова, Ю. Романенко, Л. Скуратівський, Ю. Солодникова, Т. Тимофєєва, Л. Фаришев, Л. Ягеніч, А. Chamot, J. Van Ek, S. Savignon та ін.).

Наукові засади вирішення проблеми закладені в дисертаційних дослідженнях українських учених. Комунікативно-стратегічному спрямуванню в методиці навчання мови передувала низка дисертацій, які стосувалися комунікативної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, в дослідженні Л. Паламар розглядається функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості. На думку Л. Паламар, цей принцип є новим вищим щаблем у методиці вивчення мови, що сконцентровує увагу на функційній суті мовного матеріалу [376]. Важливим в аспекті формування КСК майбутніх учителів початкових класів є те, що в означеному дослідженні надається пріоритет комунікативним, а не мовним аспектам, розвитку вмінь спілкування.

У дисертаційному дослідженні Л. Савенкової визначено теоретико-методичні засади підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автор установила, що педагогічне спілкування забезпечує оволодіння вміннями орієнтуватись у ситуації, вербальними і невербальними засобами, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям у професійній діяльності та педагогічним контактом. Проаналізувавши наявні наукові підходи до визначення функцій мовленнєвої

діяльності педагога, Л. Савенкова дійшла висновку, що їх можна звести до трьох узагальнених, а саме: комунікативної, інформативної, регулятивної. Отже, автор означеного дослідження, як і попереднього, зосередила увагу на комунікативному аспекті професійної підготовки майбутніх педагогів. Л. Савенкова розкрила також специфіку і зміст принципів підготовки до професійного спілкування (принципи системності, психолого-педагогічної діагностики, оптимальності, варіантності), обґрунтувала етапи підготовки [432].

Дисертаційне дослідження К. Климової присвячене проблемі формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів. У роботі обґрунтовано методичну систему, структурно-функціональну модель, критерії та рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр» і «магістр», досліджено поняття креативності як необхідної умови професійної мовнокомунікативної діяльності, визначено обсяг і зміст теоретичного матеріалу, що забезпечує систематизовані знання студентів-нефілологів з української мови, а також форми організації, традиційні й інноваційні методи та прийоми навчання і самонавчання студентів української мови, засоби контролю та корекції знань, умінь і навичок майбутніх педагогів [212]. Водночас стратегічний аспект мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів у дослідженні не відображений.

М. Коць дослідила комунікативну підготовку майбутнього вчителя інтеракційними методиками. Автор зазначає, що готовність використовувати інтеракційні методики в навчально-виховному процесі з метою вивчення психологічних особливостей своїх вихованців та корекції їхньої поведінки майбутні педагоги пов'язують із проходженням відповідної комунікативної підготовки у ВНЗ. М. Коць пропонує застосовувати спеціальні алгоритми, що сприяють формуванню в студентів високого рівня готовності до професійного спілкування в процесі оволодіння інтеракційними методиками [237]. Такий підхід, на нашу думку, дозволяє значною мірою посилювати ефективність процесу

взаємодії педагога з учнями та більш успішно формувати готовність майбутніх учителів до комунікативної діяльності.

У дослідженні Г. Сагач обґрунтовано умови формування національної риторичної школи. Визначено зміст риторики як науки, її місце в системі професійної підготовки вчителя, розроблено модель системи формування риторичної особистості вчителя-вихователя. Науковець розробила програму з риторики для студентів гуманітарних факультетів [436], що було враховано при визначенні змісту та структури комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Сучасні українські вчені активно розробляють проблему педагогічного дискурсу. Зокрема, Л. Колток аналізує педагогічний дискурс у сучасній вищій школі, його методологічне значення, технологію, складники. Дослідниця зазначає, що актуалізація в навчальному процесі технології педагогічного дискурсу надає студентові можливість виявити самостійність та незалежність під час майбутньої професійної діяльності. Педагогічний дискурс схарактеризований автором як один із засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу в теорії і методиці професійної освіти з урахуванням сучасних інноваційних технологій, що впливають на самостійну мисленнєву діяльність студента. У дисертаційній роботі розкрито технологію педагогічного дискурсу, його ціннісні стратегії, розроблено методичне забезпечення експериментального навчання [221].

А. Нікітіна розглядає наукові засади опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками. У дисертаційному дослідженні з'ясовано сутність і структуру понять «дискурс», «педагогічний дискурс», «технологія педагогічного дискурсу», «лінгводидактичний дискурс», визначено структурні й функційні особливості, схарактеризовано суб'єкти педагогічного дискурсу, змодельовано дискурсну особистість майбутнього вчителя-словесника, визначено складники його дискурсної компетентності. Автор проаналізувала когнітивно-комунікативні й риторичні засади формування дискурсної компетентності майбутнього вчителя-словесника, презентувала методику лінгводидактичного аналізу тексту як технологію педагогічного дискурсу [314].

А. Габідулліна дослідила навчально-педагогічний дискурс, його категорійну структуру та жанрову своєрідність. Навчально-педагогічний дискурс визначено із лінгвістичних позицій як поєднання мовної форми, знань і комунікативно-прагматичної ситуації, комунікативно-прагматичну подію соціокультурного характеру. У роботі проаналізовано основні аспекти вивчення навчально-педагогічного дискурсу у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці й педагогіці, встановлено конститутивні ознаки навчально-педагогічної ситуації, що впливають на породження й інтерпретацію текстів, розроблено ієрархічно зумовлену систему тексто-дискурсивних категорій, описано систему мовленнєвих жанрів, які реалізуються стратегіями і тактиками учасників навчально-педагогічного дискурсу [86].

Дисертаційні дослідження Л. Колток, А. Нікітіної, А. Габідулліної стали підґрунтям дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Т. Радзієвська започаткувала дослідження процесу текстотворення як виду мовної діяльності, описала комунікативні стратегії, що визначають різні аспекти формування тексту. Науковець визначила характер співвідношення між семантичною і прагматичною підсистемами тексту, дослідила комунікативні властивості певних текстових типів, розкрила роль суб'єкта в процесі формування текстотипу, значення комунікативної компетенції суб'єкта текстотворення та її вплив на різні рівні формування тексту [413], що дало можливість чітко розмежувати поняття «дискурс» і «текст», більш ефективно організувати формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на дискурсивно-текстовій основі.

Таким чином, означені дисертаційні дослідження українських науковців охоплюють широке коло теоретико-методичних проблем, що включають як функційно-комунікативний підхід до формування мовної особистості загалом, так і конкретні напрями підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування, розвитку їхніх риторичних умінь, використання інтеракційних методик у процесі комунікативної підготовки майбутніх учителів, а також проблему педагогічного

(навчально-педагогічного) дискурсу, його категорійної структури та жанрової своєрідності, дослідження процесу текстотворення як виду мовної діяльності. Водночас ці напрацювання стосуються лише окремих аспектів комунікативно-стратегічної компетентності та процесу її формування і не відображають специфіку професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

За останні десятиріччя з'явилися дисертаційні дослідження, що висвітлюють проблему використання стратегічного підходу в лінгводидактиці. Зокрема, у дисертаційному дослідженні О. Любашенко поняття «стратегія» обґрунтовується як лінгводидактична категорія. Дослідниця визначає категорійні характеристики лінгводидактичної стратегії, її структуру, місце в системі дидактичних категорій, типи рецептивних і продуктивних лінгводидактичних стратегій навчання української мови у ВНЗ на неспеціальних факультетах, обґрунтовує теоретико-методичну систему конструювання дидактичних стратегій української мови у вищому навчальному закладі залежно від видів мовлення та діяльнісних процедур навчання. Проаналізувавши праці зарубіжних і вітчизняних учених, О. Любашенко доходить висновку, що «стратегії виступають орієнтувальною основою діяльності набуття знань і здібностей суб'єктів як стратегії інтеріоризації (перенесення у внутрішній план) та екстеріоризації (перенесення психічного змісту назовні, у комунікацію)» [281, с. 18]. Учена подає нове розширене розуміння змісту та структури поняття «стратегія», вказуючи, що воно включає аспекти розвитку, підтримки, самореалізації, адаптації, регулювання, контролю в процесі та діяльності навчання. Це поняття, на думку О. Любашенко, також можна трактувати як аналог понять «мета комунікації» або «засіб організації комунікації», що включають найближчі цілі (наприклад, отримувати інформацію, поділяти думку) та віддалені цілі (спонукати до дії, коригувати комунікативний процес).

Дисертаційне дослідження О. Любашенко дозволило більш точно визначити поняття «комунікативна стратегія», урахувати різні аспекти цього явища в процесі

формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Ю. Романенко дослідила процес засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу. Автор детально проаналізувала теоретичні засади засвоєння комунікативних стратегій у синхронному та діахронному аспектах, зокрема трактування комунікативної стратегії в античній риторичі, в аспекті сучасних наукових досліджень (когнітивна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, теорія і практика текстотворення та лінгвоаналізу, психолінгвістика, лінгводидактика), наукові підходи як засади засвоєння стратегій, загальнодидактичні та методичні принципи, методи організації комунікативно-стратегічної роботи з науково-навчальним текстом. Комунікативну стратегію Ю. Романенко визначила як динамічну, варіативну когнітивно-мовленнєву програму реалізації всіх різновидів мовленнєвої діяльності на етапах орієнтації, планування, реалізації та корегування мовленнєвої поведінки шляхом здійснення системи виборів з метою ефективного досягнення поставлених цілей [424, с. 214]. Залежно від типу мовленнєвої діяльності в дослідженні розрізняються рецептивні та продуктивні комунікативні стратегії, або стратегії текстосприймання та текстотворення. У дисертації детально розглядається текст як носій комунікативних стратегій, його категорійні ознаки, функційно-стилістична характеристика, типологія науково-навчальних текстів, стратегії їх побудови, система вмінь, необхідних для засвоєння комунікативних стратегій. За результатами дослідження науковець доводить, що робота старшокласників із науково-навчальними текстами повинна здійснюватися на комунікативно-стратегічній основі. Отже, результати дослідження Ю. Романенко підтверджують актуальність стратегічного компонента комунікативної компетентності.

Водночас аналіз дисертаційних досліджень українських учених засвідчує, що стратегічний аспект проблеми навчання української мови все ще залишається недостатньо розробленим, хоча стратегічна компетентність визнається важливим складником комунікативної компетентності. Розглядаючи комунікативну

компетентність як системне утворення, вчені створили чимало моделей, які представляють її компоненти (М. Вятютнєв, Н. Гез, Л. Бахман і А. Палмер, М. Кенел та М. Свейн, Р. Кліффорд, В. Коккота, М. Халідей, В. Топалова та ін.). Зокрема, лінгводидактичний аспект цієї проблеми, що відповідає напряму дослідження, може ґрунтуватися, на наш погляд, на моделі комунікативної компетентності, поданій на рис. 4.1.

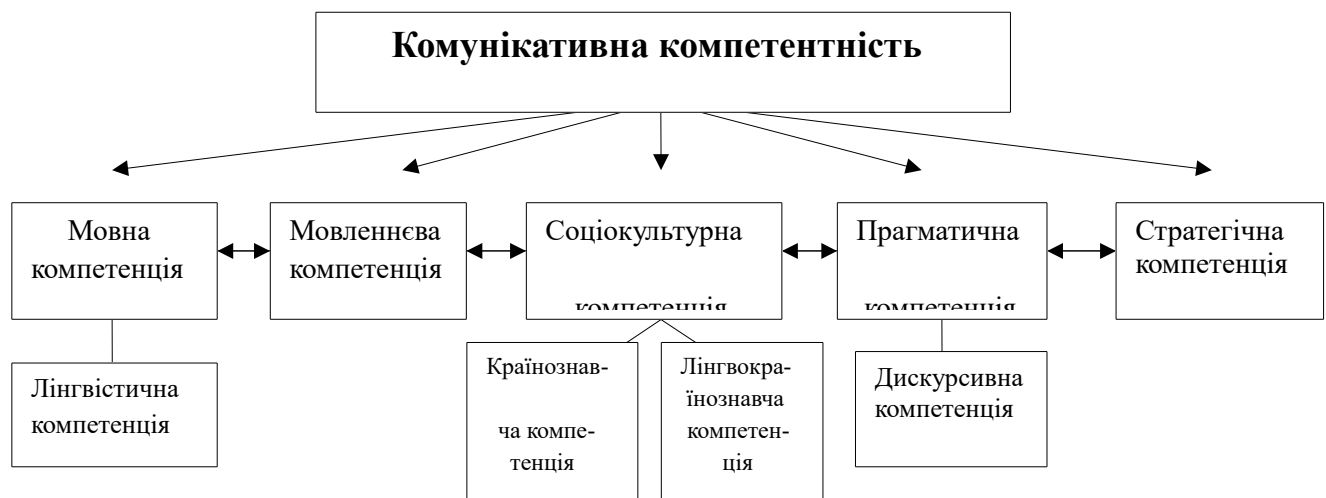


Рис. 4.1. Місце стратегічної компетенції у структурі комунікативної компетентності

Однак вважаємо, що в жодній із запропонованих ученими моделей стратегічна компетенція не представлена належним чином, цей складник вимагає суттєвого доповнення. Більше того, жоден із виділених складників комунікативної компетентності не може бути реалізований, якщо не охоплюватиме стратегічний аспект, тобто стратегічна компетенція є однією з ключових системоутворюючих компонентів комунікативної компетентності, оскільки для будь-якого з них характерна стратегічність як невід’ємна ознака свідомої діяльності, що виявляється в цілеспрямованості та впорядкованості цієї діяльності. Тому другорядна роль стратегічної компетенції, яка донедавна була їй притаманна, сьогодні суттєво змінюється, все більше науковців доводять, що цей складник є одним із продуктивних засобів підвищення ефективності

комунікативної компетентності, позаяк максимально наближає мовця до реальної ситуації спілкування. Доречно згадати, що й основою компетентнісного підходу у вищій професійній освіті є максимальне наближення студента до умов його майбутньої професійної діяльності. Таким чином, саме стратегічна компетенція / компетентність є тим складником комунікативної компетентності, який забезпечує реалізацію її сутнісних ознак та пронизує всі структурні компоненти (див. рис. 4.2).

У Державному стандарті загальної початкової освіти зазначено, що комунікативна компетентність є стратегічно важливою для мовного компонента початкової освіти, «вона є невід’ємним елементом структури змісту освіти і цілісною системою, що передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування». У стандарті ототожнюється діяльнісна лінія зі стратегічною, тобто ознака стратегічності пронизує не лише зміст комунікативної компетентності школярів, але й «забезпечує формування загальнонавчальних умінь і навичок, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, соціально-комунікативну поведінку учнів і спрямовані на розв’язання навчальних завдань та життєвих проблем. Зазначені змістові лінії охоплюють усі ключові й предметні компетентності» [130].

Характеризуючи стратегічність змісту комунікативної компетентності, слід констатувати, що успішна педагогічна комунікація неможлива без використання такого засобу, як стратегія, тобто професійно-педагогічне спілкування, безсумнівно, можна назвати стратегічним видом комунікативної діяльності

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ



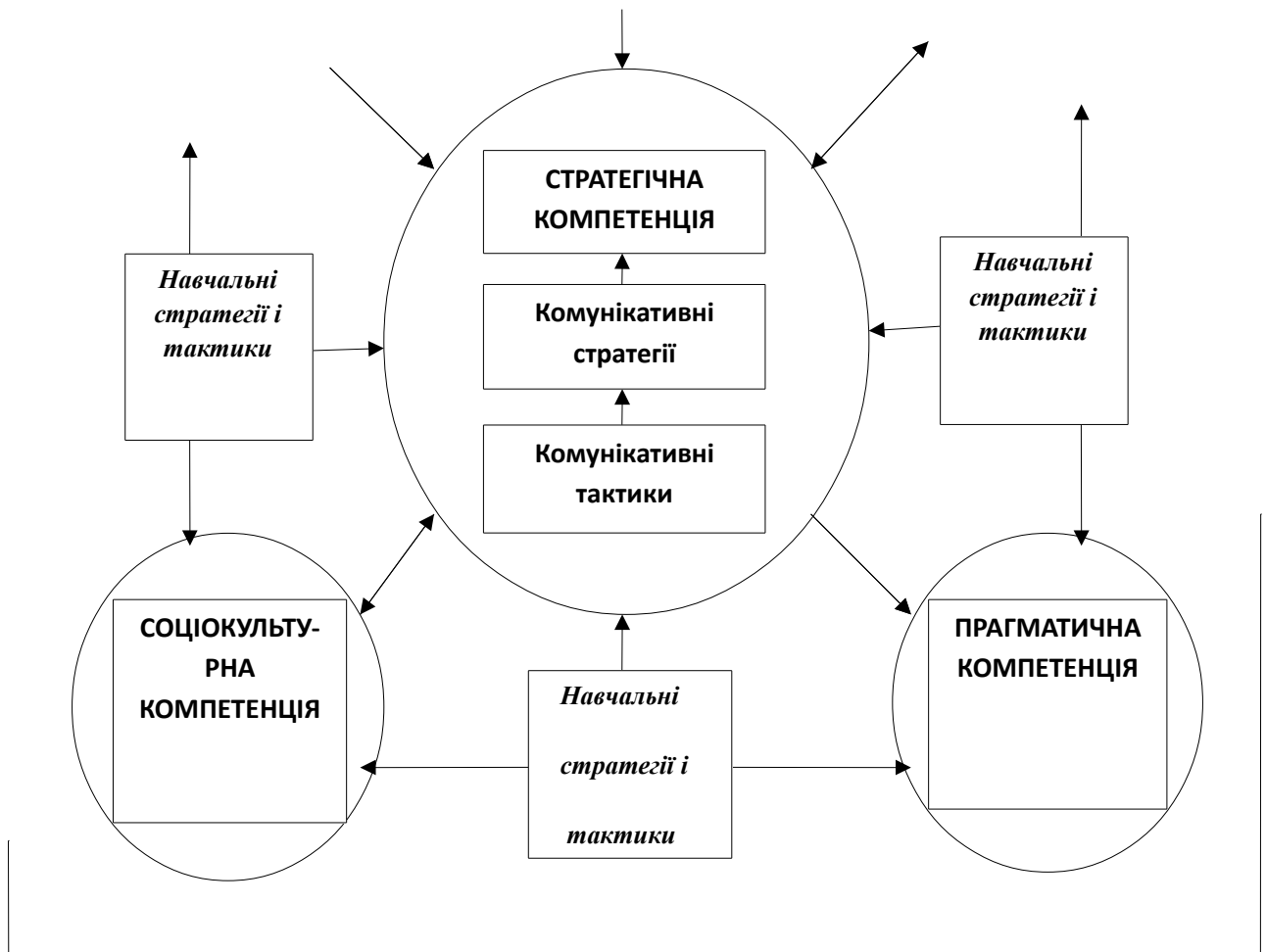


Рис. 4.2. Стратегічність змісту комунікативної компетентності

вчителя. Крім того, стратегія розглядається як певний рівень майстерності, мистецтво, якого, однак, можна навчитися.

Як відомо, поняття стратегії і стратегічної діяльності може стосуватися різних сфер життєдіяльності людини (політики, військової справи, бізнесу тощо), а не лише комунікації. Тому вважаємо за потрібне використовувати в дослідженні саме поняття «комунікативно-стратегічна компетентність», оскільки загальновідомо, яке значення має в науці точність та однозначність термінологічного апарату. По-друге, стратегічне спрямування може мати не лише мовленнєву діяльність учителя, але й багато інших видів його професійної діяльності (ми вже наголошували на системотворчій природі стратегії). І, нарешті, таке термінологічне позначення, на наш погляд, однозначно вказує на належність комунікативно-стратегічної компетентності до ієрархії компетенцій, які складають комунікативну компетентність як системне явище.

Грунтуючись на дослідженнях проблем формування різних видів професійних компетентностей, з'ясуємо найбільш суттєві характеристики комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів:

– стратегічна компетентність – це компонент професійно-педагогічної та комунікативної компетентностей, що охоплює сукупність науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок у сфері здійснення професійної комунікації, досвід педагогічної взаємодії, стійку мотивацію професійного спілкування і, відповідно до структури комунікативної компетентності, включає функційний, рефлексивний та мотиваційний компоненти [35];

– стратегічна компетенція характеризує наявність блоку знань, умінь та навичок, що забезпечують розуміння методу викладу й способу поєднання речень, визначення важливості теми повідомлення, логічного зв'язку між частинами тексту та порядку деталізації їх логічного взаємозв'язку [484, с. 58];

– сукупність компетенцій лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного рівнів [183];

– багаторівнева інтегрована особистісна якість, яка дає можливість визначати та ефективно вирішувати завдання різного рівня складності в галузі комунікативної взаємодії [232];

– результат професійної підготовки, що виявляється в готовності до професійно спрямованого спілкування в усіх його виявах; зміна внутрішніх станів особистості в процесі професійної освіти [309];

– комплексний особистісний ресурс, необхідний для здійснення ефективної взаємодії в процесі розв'язання професійних завдань; системне утворення, яке включає знання з української мови та інших лінгвістичних дисциплін, володіння способами вирішення професійно значущих завдань, належний рівень мотивації, здібності до професійної діяльності, професійні цінності, особистісні якості, необхідні для здійснення різних видів професійної діяльності [466].

Як бачимо, один і той самий термін позначає як цілісне утворення, так і його компоненти та кінцевий результат. Тому лише розуміння філософської єдності

усіх характеристик зумовлює адекватне розв'язання питання [422, с. 21]. Отже, ключовими елементами у визначенні змісту комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є інтегративна природа цього педагогічного явища, його системність, що передбачає єдність і взаємозв'язок усіх компонентів та забезпечує ефективність комунікативної взаємодії в професійному середовищі.

У результаті здійсненого теоретичного аналізу наукових джерел *комунікативно-стратегічну компетентність майбутнього вчителя початкових класів* визначаємо як інтегративну єдність особистісних і професійно значущих якостей, набутих в процесі спеціально організованого навчання, що охоплює систему цінностей, мотивів, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи непередбачених ситуаціях професійної комунікації з метою здійснення успішної педагогічної взаємодії в комунікативному середовищі початкової школи, підвищення ефективності професійної комунікації та досягнення результативності комунікативно-стратегічної діяльності вчителя, забезпечення його успішної професійної адаптації і самореалізації.

Як інтегративна цілісність стратегічного та комунікативного аспектів, що реалізується шляхом використання комунікативних умінь у процесі продукування і використання комунікативних стратегій і тактик, комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи включає низку взаємопов'язаних складників. На основі аналізу наукових підходів до визначення структури комунікативної компетентності та місця в ній стратегічної компетентності, а також з урахуванням основних характеристик напряму підготовки «Початкова освіта» пропонуємо в ракурсі досліджуваної проблеми структуру комунікативно-стратегічної компетентності, що відображена на рис. 4.3.

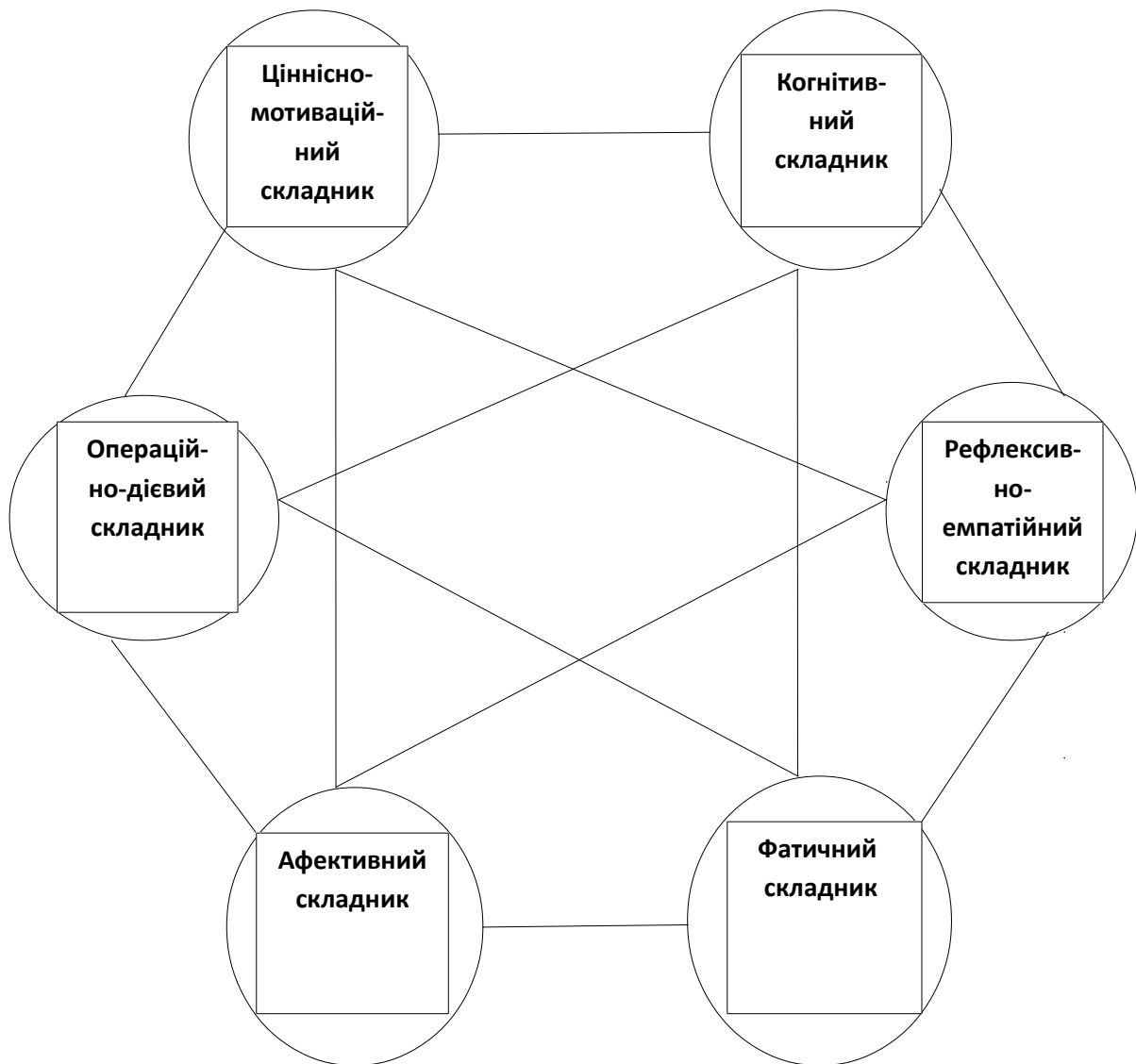


Рис. 4.3. Секстаграма структури комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Ціннісно-мотиваційний складник реалізується через мотивацію, яка відображає внутрішню суб'єктивну значущість цілей комунікативно-стратегічної діяльності, суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі комунікації і включає педагогічні цінності, потреби, ідеали, переконання, ставлення, настанови, життєві принципи і цілі майбутнього вчителя початкової школи, пов'язані з цілями і завданнями формування його комунікативно-стратегічної компетентності та здійснення відповідної роботи в школі. Цей складник виявляється в наявності у

студентів позитивної мотивації щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; потребі здобувати комунікативні знання, прагненні до їх самостійного пошуку, бажанні застосовувати, вирішуючи різноманітні педагогічні і життєві ситуації; потребі студентів у спілкуванні; спрямованості мотивації студентів щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (особисті мотиви; мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні мотиви); впливі мотивації на загальний гуманістичний зміст комунікативно-стратегічної діяльності студентів; інтересі до творчого пошуку самостійних ідей, рішень, прагненні до професійної самореалізації. Цей складник забезпечує становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя на основі вивчення і засвоєння соціального та культурного досвіду народу, норм соціальної поведінки і способів мислення, характерних для національної культури. Комунікативно-стратегічна компетентність має ціннісну основу, оскільки «цінності є найбільш загальними орієнтирами людської діяльності» [16, с. 33]. В основі педагогічних цінностей лежить прагнення пізнати себе як комунікативну особистість; у процесі комунікативно-стратегічної діяльності вдосконалити різні її аспекти; настанова на ефективну гуманістично спрямовану комунікативну взаємодію з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу у ВПНЗ та початковій школі; щирість, відкритість, доброзичливість, толерантність, педагогічний такт у спілкуванні.

Когнітивний (інформаційно-комунікативний) складник передбачає наявність у майбутнього вчителя початкових класів знань про зміст комунікативно-стратегічної компетентності; обізнаність з основними поняттями, які визначають сутність комунікативно-стратегічної компетентності («компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна діяльність», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика»), а також сутність педагогічного дискурсу («дискурс», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу»); знання про типи комунікативних стратегій і тактик, їх структуру; основні жанри педагогічного дискурсу; комунікативну ситуацію та її складники; способи використання комунікативних стратегій і тактик у конкретних

комунікативних ситуаціях; про особливості дітей молодшого шкільного віку, специфіку комунікативної взаємодії з ними; знання про культуру педагогічного спілкування; про види емпатії; способи здійснення рефлексії; форми і методи самоконтролю комунікативно-стратегічної діяльності.

Операційно-дієвий складник включає: вміння студентів розробляти структуру комунікативних стратегій і тактик, конструювати основні жанри педагогічного дискурсу з використанням відповідних комунікативних стратегій; визначати й аналізувати складники комунікативної ситуації; самостійно визначати комунікативне завдання й тип комунікативної стратегії відповідно до комунікативної ситуації; конструювати комунікативну стратегію й тактики відповідно до комунікативної ситуації; вміння визначати мету і завдання майбутньої комунікативної взаємодії з молодшими школярами, планувати та здійснювати її відповідно до поставленої мети; швидко налаштовуватися на комунікативну взаємодію, ініціювати розмову, встановлювати контакт із співрозмовником та підтримувати його; вміння слухати співрозмовника, адекватно сприймати сказане; реагувати на його зміст відповідно до умов спілкування та особливостей учня, його емоційного стану, добираючи необхідні комунікативні стратегії і тактики, мовленнєві засоби, які забезпечують адекватне вираження і вплив мовлення; висловлювати свої думки під час спілкування, викладання навчального матеріалу логічно, послідовно, з дотриманням вимог культури і техніки мовлення; створювати комфортну атмосферу під час розмови; характеризуватися позитивно-активним, відкритим, творчим індивідуальним стилем комунікативної взаємодії; вміло розв'язувати конфліктні ситуації, гнучко добираючи необхідні комунікативні тактики; прогнозувати наслідки власних висловлювань та вчасно корегувати їх; вивчати й узагальнювати досвід формування комунікативної компетентності молодших школярів; володіти методами науково-педагогічних досліджень; займатися самоосвітою та самовдосконаленням КСК.

Рефлексивно-емпатійний складник передбачає здатність майбутнього вчителя до осмислення, самоаналізу власної комунікативно-стратегічної

діяльності в освітньому середовищі ВПНЗ та початкової школи; обдуманість комунікативних дій; усвідомлення того, як співрозмовники (товариші по групі, викладачі, молодші школярі, їхні батьки тощо) сприймають особливості комунікативної особистості майбутнього вчителя, його когнітивні уявлення та емоційні реакції; вміння здійснювати рефлексію в процесі комунікативної діяльності; усвідомлення значення толерантності в комунікативних відносинах; віддання переваги позитивній оцінці співрозмовника; здатність зрозуміти іншу людину, її внутрішній світ, поставити себе на її місце; здатність до співпереживання; адекватна емоційна оцінка власної участі у спілкуванні; розуміння психології молодших школярів, врахування їхніх інтересів, світогляду, особистого досвіду; бажання і здатність надати необхідну допомогу учневі в різних ситуаціях спілкування на рівнях «учень – учень», «учень – учитель» тощо; вміння здійснювати взаємооцінювання та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності.

Фатичний складник відображає психологічний та соціальний аспекти комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи і включає використання стереотипних мовленнєвих засобів ритуального характеру (кліше і формул мовленнєвого етикету), які: мають спільне значення для всіх учасників взаємодії; відображають типову комунікативну ситуацію та її компоненти; слугують для встановлення комунікативного контакту, привернення уваги, підготовки до сприйняття повідомлення, підтримання комунікативної ситуації, забезпечення подальшого спілкування; започатковують певний тип відносин між педагогом та учнями, спілкування в певній тональності відповідно до соціальних ролей учасників; допомагають підтримати доброзичливу атмосферу спілкування, налагодити взаєморозуміння.

Афективний складник КСК пов'язаний з емоційним ставленням до процесу спілкування, внутрішнім переживанням комунікативних ситуацій та їх наслідків, відчуттям співпричетності до комунікативних подій, здатністю не втрачати почуття міри в критичних, конфліктних ситуаціях; вмінням доречно використовувати афективну лексику в процесі комунікації; впливати на емоційний

стан співрозмовника, викликати в нього позитивні емоції; здатність до емоційного відгуку на почуття іншої людини; готовність надати емоційну підтримку співрозмовникові; вміння усувати вияви негативних емоцій.

Функції КСК визначаємо, виходячи зі структурних складників.

Ціннісно-мотиваційний складник реалізується через мотиваційну (формування ціннісно-мотиваційного аспекта комунікативно-стратегічної діяльності), регулювальну (регуляція комунікативної поведінки) та стимулювальну (стимуляція процесів удосконалення та самовдосконалення комунікативних умінь) функції; функцію соціалізації майбутніх педагогів; виховну функцію.

Когнітивний складник охоплює навчально-пізнавальну функцію (здобуття майбутнім педагогом знань про сутність КСК та способи здійснення комунікативної інтеракції зі співрозмовником(ами); інформаційно-комунікативну функцію (знання про норми і правила здійснення природної комунікації, основи культури спілкування), інтелектуально-творчу функцію (свідома відображувальна і перетворювальна інтелектуальна діяльність); розвивальну функцію.

Операційно-дієвий складник передбачає аналітико-синтетичну функцію (визначення сфери спілкування (освітня, професійна, суспільна, особиста) та його особливостей); функцію сприймання (слухання) інформації; функцію продукування мовлення (проектно-конструювальну); функцію прогнозування наслідків комунікативної діяльності; функцію контролю та оцінки комунікативних дій; функцію діагностики й корегування власних висловлювань.

Рефлексивно-емпатійний складник включає рефлексивну функцію (усвідомлення того, як співрозмовника сприймає партнер по спілкуванню, розуміння причин комунікативної поведінки партнера); функцію самоаналізу та самооцінки комунікативної діяльності; функцію емпатії (співпереживання); адаптаційну функцію (адаптація до умов комунікативного середовища).

Фатичний складник передбачає функцію стереотипізації (ритуалізації) мовленнєвих засобів; функцію рольової ідентифікації суб'єктів спілкування; функцію встановлення комунікативного контакту; функцію підтримання процесу комунікації.

Афективний складник пов'язаний із функціями емоційного самовиявлення педагога; емоційного впливу на співрозмовника; емоційної регуляції процесу спілкування; корекції власного емоційного стану; корекції емоційного стану співрозмовника.

У зв'язку із розробленою структурою КСК майбутніх учителів початкових класів у її складі можна виділити такі основні компетенції: *соціально-психологічна* компетенція (визначення належності співрозмовника до тієї чи тієї соціальної групи, вибір відповідних комунікативних стратегій і тактик, здатність брати участь в інтеракції, у спільному прийнятті рішень, врегульовувати конфлікти, брати на себе відповідальність тощо); *культурологічна компетенція* (знання культури, традицій, історії, економіки, побуту, духовних цінностей, територіальних особливостей мови українського народу та представників національних меншин, використання фонових знань у процесі комунікації; володіння професійною мовою; популяризація української мови як державної, дотримання літературних норм); *ІТ-компетенція* (володіння новими інформаційними технологіями, розуміння їх переваг і недоліків, здатність здійснювати дистанційну комунікативну взаємодію); *емотивно-експресивна компетенція* (здатність майбутнього вчителя початкових класів у процесі комунікативної взаємодії з учнями виражати за допомогою вербальних та невербальних засобів усю гаму емоцій, почуттів, оцінок, створювати відповідну емоційну атмосферу; уміння викликати адекватну емоційну реакцію учнів, засобами мови розвивати їхні естетичні смаки); *апелятивна компетенція* (володіння мовними засобами впливу на адресата, спонукання його до дії); *когнітивна компетенція* (володіння системою знань про сутність і зміст комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкових класів, комунікативні ситуації, основні комунікативні стратегії і тактики та способи їх реалізації); *репрезентативна компетенція* (здатність майбутнього вчителя передавати інформацію про позамовну реальність в процесі комунікативної взаємодії); *фатична (контактовстановлювальна) компетенція* (володіння засобами і способами залучення співрозмовника до продуктивного діалогу

(полілогу); *функційно-нормативна компетенція* (знання норм комунікативної поведінки в соціокультурному середовищі та їх дотримання в процесі комунікації); *метамовна компетенція* (знання про систему мови, мовні норми, функційні стилі); *посередницька компетенція* (здатність налагоджувати процес комунікації, корегувати і спрямовувати його в конструктивне русло); *дискурсивно-текстологічна компетенція* (вміння створювати ситуацію дискурсу, реалізовувати знання про правила побудови текстів різних типів, створювати цілісні тексти, використовуючи різноманітні засоби формального та смислового зв'язку в них, застосування мовленнєвих моделей-зразків, адекватних ситуації спілкування); *прагматична компетенція* (реалізація комунікативного потенціалу майбутнього вчителя початкових класів у конкретних комунікативних актах із метою досягнення комунікативного ефекту); *морально-етична компетенція* (знання моральних норм і правил етики та врахування їх у процесі комунікативної взаємодії); *аксіологічна компетенція* (суспільний характер уявлень, поглядів на світ, ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, взаємозв'язок мотивації і ціннісних настанов, усвідомлення суб'єктивної цінності особистісної позиції в процесі комунікації); *кроскультурна компетенція* (здатність організовувати і здійснювати комунікативну взаємодію в багатокультурному середовищі з людьми різних релігій, культур, мов, протистояти виникненню несприйняття та нетерпимості, створювати сприятливе соціокультурне середовище для урізноманітнення типів міжкультурної взаємодії, обміну культурними цінностями, зразками комунікативної поведінки, сприяти розширенню взаємозв'язків між представниками різних культур, культурна толерантність); *компенсаторна компетенція* (володіння комплексом умінь виправляти порушення, недоліки в процесі комунікації, компенсувати недостатню комунікативну компетенцію співрозмовників, домагатися взаєморозуміння між ними); *рефлексивно-емпатійна компетенція* (володіння вміннями рефлексії, самоконтролю та самооцінки комунікативно-стратегічної діяльності, сформованість таких особистісних якостей, як емпатія і толерантність); *методична компетенція* (знання вимог до змісту та рівня розвитку

комунікативних умінь молодших школярів, володіння основними комунікативними стратегіями і тактиками вчителя початкових класів у зв'язку з різновидами його педагогічної діяльності, віковими та індивідуальними особливостями учнів); *інноваційно-креативна* компетенція (розуміння сутності педагогічних інновацій, знання критеріїв інноваційності, вміння конструювати нові комунікативні стратегії і тактики відповідно до комунікативної ситуації, добирати ефективні методи, засоби, технології, вивчати та узагальнювати досвід колег з питань удосконалення комунікативної діяльності вчителя).

Місце КСК майбутнього вчителя початкових класів серед споріднених педагогічних понять представлено на рис. 4.4. КСК як компонент комунікативної компетентності посідає одне з важливих місць у структурі професійно-педагогічної компетентності вчителя, яка має «інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси» [275, с. 4] та є основою конкурентоздатності вчителя в умовах ринкової економіки й інтеграції в європейський та світовий освітній простір.

Професійно-педагогічна компетентність та її складники, у тому числі комунікативно-стратегічна компетентність, розглядаються вченими як основа професіоналізму вчителя та найвищого його ступеня – педагогічної майстерності.

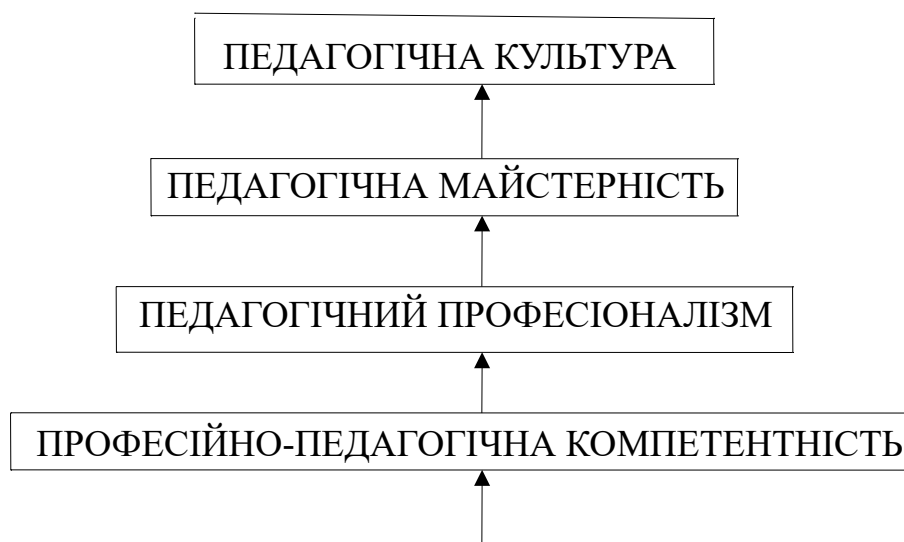




Рис. 4.4. Місце комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів серед споріднених педагогічних понять.

Сутність професіоналізму педагога чимало вчених пов'язують із його професійно-педагогічною компетентністю та педагогічною культурою (Н. Гузій, О. Дубасенюк, Б. Дяченко, І. Підласий, В. Сластьонін та ін.). Важливим в аспекті формування КСК майбутніх учителів початкових класів є підхід до визначення сутності професіоналізму на діяльній основі як єдності діяльнських та особистісних якостей (В. Горчакова, Н. Гузій, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.). У цьому аспекті фахові компетентності розглядаються як основа і гарантія високого рівня професіоналізму [421]. Таке трактування має багато спільного з поглядами вчених, які розглядають комунікативну компетентність учителя, а отже, й стратегічну в її складі як один із компонентів педагогічної майстерності, а саме майстерності педагогічної взаємодії.

Таким чином, КСК майбутнього вчителя початкових класів – поняття складне, багатоаспектне, динамічне. Це інтегративна якість, що включає низку складників, кожен з яких пов'язаний з певними функціями. Змістове наповнення КСК корегується у зв'язку з розвитком наукових досліджень у галузі комунікації, реформуванням системи вищої педагогічної освіти та суспільними вимогами до рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

4.2. Лінгводидактичний концепт формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів напряму підготовки «Початкова освіта»

4.2.1. Закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Реалізація системи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів можлива за умови суттєвої трансформації наявної науково-методичної, організаційної та навчально-виховної роботи зі студентами. Розроблення моделі формування КСК майбутніх учителів початкових класів повинно здійснюватися з урахуванням сучасних тенденцій у професійній освіті, таких лінгводидактичних категорій, як закономірності, принципи, методи навчання, які є основою формування комунікативної сфери майбутніх педагогів і логічно витікають з аналізу змісту та структури КСК, методологічної бази дослідження.

До сучасних освітніх тенденцій В. Химинець відносить: створення єдиного європейського освітнього простору; людиноцентристську парадигму навчально-виховного процесу; уніфікацію і стандартизацію всіх освітніх підходів; освіту впродовж усього життя. Водночас учений звертає увагу на наявність діалектичних суперечностей у цих тенденціях. «З одного боку, освіта орієнтується на особистість та її особливі запити, а з іншого, – вона змушена підпорядковуватися законам стандартизації і конвєєризації в навчанні та вихованні, які визначають специфіку розвитку сучасного суспільства загалом» [507].

Основою для розв'язання зазначених суперечностей є закономірності організації процесу навчання. Виходячи з того, що дидактичні закономірності відображають об'єктивні, стійкі й істотні залежності між діяльностями вчителя, учня та змістом навчання, які зумовлюють його ефективність, М. Фіцула виділяє серед них об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні). Перші характеризують суть процесу навчання та його відповідність суспільним умовам і процесам, інші – відображають зв'язок між компонентами навчання і залежать від учителя та його діяльності. До об'єктивних закономірностей учений відносить:

- 1) виховний і розвивальний характер навчання;
- 2) зумовленість навчання суспільними потребами;
- 3) залежність ефективності навчального процесу від умов, за яких він протікає;
- 4) залежність навчання від вікових і реальних навчальних можливостей учнів;
- 5) залежність ефективності навчання від рівня активності учня;
- 6) цілеспрямовану взаємодію в процесі навчання.

Основні

суб'єктивні закономірності: 1) поняття можуть бути засвоєні тоді, коли організовано пізнавальну діяльність учнів; 2) навички сформується лише за умови організації відтворення операцій та дій, покладених у їх основу; 3) міцному засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє систематичне пряме й відстрочене повторення цього змісту та його введення в систему вже засвоєного раніше змісту; 4) опанування учнями складних способів діяльності залежить від успішного оволодіння попередніми простими видами діяльності, що входять до складного способу, і від готовності учнів визначати ситуацію, в якій ці дії можуть бути використані; 5) залежність рівня та якості засвоєння за рівних умов (пам'ять, здібності) від урахування вчителем ступеня значущості для учнів засвоюваного змісту; 6) використання варіативних завдань, що передбачають застосування засвоєних знань у звичних для учнів ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних із ними дій у нову ситуацію [499].

I. Підласий виокремлює такі групи закономірностей організації навчального процесу у ВНЗ: загальні закономірності (взаємозалежність мети, змісту, управління, методів навчання та їх вплив на ефективність навчального процесу); дидактичні закономірності (результати навчання залежать від способу участі студентів у навчальній діяльності, від методів та засобів, які застосовуються); гносеологічні закономірності (продуктивність педагогічного процесу прямо пропорційна потребам студента в навчанні, обсягові практичних знань та вмінь і залежить від рівня проблемності навчання, активності студентів у розв'язанні навчальних проблем); психологічні закономірності (продуктивність навчання залежить від інтересу студентів до навчання, зумовлена рівнем їхнього вміння самостійно працювати, а також залежить від особливостей мислення, пам'яті студентів); соціологічні закономірності (розвиток індивіда зумовлений розвитком інших індивідів, з якими він перебуває у прямому або непрямому спілкуванні); організаційні закономірності (ефективність навчання залежить від організації, ставлення студентів до навчальної праці, стану здоров'я та режиму їхньої розумової діяльності) [398]. Означені закономірності виявляються в практичній

педагогічній діяльності незалежно від її учасників. Водночас свідоме їх урахування сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Закономірності засвоєння мовлення трактуються вченими як об'єктивна залежність «результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини, її окремих органів (органів, що складають мовленнєвий апарат, його мускулатури і мовленнєвих механізмів мозку)» [495, с. 19]. Л. Федоренко вважає, що закономірностями навчання мовлення з погляду його засвоєння учнями є: 1) залежність розвитку мовлення від уміння керувати мускулами мовленнєвого апарату; 2) від розуміння лексичних і граматичних мовних значень; 3) від здатності відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; 4) запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норми літературного мовлення; 5) зіставляти усне й писемне мовлення; 6) збагачувати темп мовлення відповідно до міри вдосконалення мовленнєвотворчої системи того, що вивчається [Там само, с. 21].

Аналізуючи внесок Л. Федоренко в проблему розробки лінгводидактичних закономірностей, Т. Котик зазначає, що «підставою для встановлення закономірностей була аналітична наукова діяльність із вивчення наявного досвіду навчання рідної мови. За своїм характером встановлені закономірності були не статистичними, а причиново-наслідковими, причина яких у фізіології людини, тобто способах, механізмах породження мовлення. Принципи, окреслені на основі таких закономірностей, можна розглядати як положення нормативного характеру, що впливають із причиново-наслідкових закономірностей і виявляються в процесі навчання мови. Вони з'явилися як результат розвитку науки й педагогічного досвіду, що й спричинило об'єднання розрізнених аксіоматичних положень у цілісну обґрунтовану систему принципів» [235].

Відштовхуючись від класичних загальноприйнятих закономірностей навчання мови, зосередимо увагу на специфіці навчання мови у ВНЗ педагогічного профілю, де форми викладання та учіння значно відрізняються від шкільних, але водночас значення лінгвістичної підготовки, особливо її

комунікативно-діяльнісного компонента, суттєво зростає у зв'язку з особливостями майбутньої професійної діяльності студентів. Без опори на ієрархію закономірностей фахової підготовки, які становлять центр взаємодії з суміжними дисциплінами, та встановлення на основі цих закономірностей специфічних лінгводидактичних принципів неможливо вибудувати цілеспрямовану ефективну систему формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Тому проаналізуємо підходи вчених до визначення закономірностей, які стосуються означеного напрямку.

І. Дроздова виводить такі закономірності розвитку професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю: залежність від характеру розвитку мовлення; від добору мовних засобів у зв'язку з ситуацією професійного спілкування; від суворого дотримання норм української літературної мови у процесі мовлення; від розвитку усного й писемного мовлення (на основі текстів за фахом із виходом у професійний дискурс); від вибору та поєднання методів і прийомів навчання української мови з урахуванням психологічної та фахової специфіки студентів. У процесі встановлення закономірностей засвоєння мовлення констатовано залежність між вправлінням у мовленнєвій діяльності студентів та її результатом – набуттям здатності до комунікативної мовленнєвої діяльності за фахом [142].

На основі аналізу праць М. Пентилюк виокремлюємо такі закономірності, значущі для процесу формування КСК майбутніх учителів початкових класів, як залежність від виховного характеру розвитку професійного мовлення, що сприяє формуванню комунікативної особистості фахівця нового покоління; зумовленість суспільними потребами; залежність від умов, професійної ситуації мовлення [385].

Аналіз підходів учених до визначення закономірностей свідчить, що окремі зв'язки, які вони відображають, є інваріантними і діють за будь-яких умов організації навчально-виховного процесу, інші мають ймовірнісний характер, проявляються як загальна тенденція у значній кількості випадків, ще інші виводяться емпіричним шляхом на основі аналізу педагогічного досвіду.

На наш погляд, інваріантними закономірностями формування КСК майбутніх учителів початкових класів є такі:

1. Зумовленість формування КСК студентів суспільною потребою у високоосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях із високим рівнем комунікативної культури.

2. Залежність ефективності процесу формування КСК від стану організації комунікативного середовища ВПНЗ (навчально-матеріальна база, рівень педагогічної та комунікативної культури, професіоналізм викладачів, взаємодія між викладачами різних навчальних дисциплін з метою формування комунікативних якостей майбутніх педагогів; організація взаємонавчання в студентських групах тощо).

3. Залежність сформованості КСК від рівня гуманізації професійної освіти у ВПНЗ (спрямованість навчання на формування високоморальної, всебічно і гармонійно розвиненої особистості, здатної до творчої продуктивної діяльності; повага до студентів, врахування їхніх потреб, інтересів, можливостей, розвиток здібностей; відповідність мети і завдань навчання особистим цілям майбутніх учителів початкових класів; утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами; поєднання процесів навчання, виховання та розвитку комунікативної особистості майбутніх учителів; використання в процесі навчання особистісно зорієнтованих технологій).

4. Залежність результатів формування КСК від характеру діяльності, в яку включаються майбутні вчителі початкових класів (позитивна мотивація навчальної діяльності студентів, її відповідність структурі і змісту майбутньої професійної діяльності, розвиток у студентів потреби у вдосконаленні власної комунікативної сфери, активний, творчий характер навчальної діяльності, забезпечення єдності процесів викладання та учіння, навчально-пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності майбутніх учителів; оптимальна організація їхньої самостійної роботи; реалізація завдань формування КСК та рефлексивної діяльності студентів під час педагогічної практики).

5. Залежність результатів формування КСК від оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм та засобів професійної підготовки студентів.

Значення з'ясування і врахування закономірностей полягає в тому, що вони слугують основою для визначення принципів та правил конкретної педагогічної діяльності і дають можливість оптимально побудувати процес навчання в різних конкретних напрямках.

4.2.2. Принципи, методи і форми організації процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Загальнодидактичні принципи як вихідні положення, «які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи відповідно до загальної мети виховання і закономірностей процесу навчання» [323, с. 55], розроблені в працях таких учених, як А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Данилов, О. Дудников, В. Онищук, М. Скаткін, М. Фіцула та ін.

Принципи виступають методологічними орієнтирами і є, з одного боку, результатом дослідницької діяльності в певному напрямі, а з іншого, – вихідними концептуально-регулятивними положеннями побудови методичної системи та елементами теорії організації процесу навчання, що відображають його закономірності, сутність, світоглядне спрямування, оптимальні умови здійснення.

Загальновідомими є принципи науковості, систематичності, наступності й послідовності, доступності, зв'язку навчання з практикою, свідомості й активності тих, хто навчається, наочності, міцності засвоєння знань, умінь та навичок, індивідуального підходу, емоційності навчання та ін. [499, с. 123–128]. Не зупиняючись на розкритті їх сутності, зазначимо, що названі принципи залишаються актуальними за будь-яких умов організації навчального процесу.

Українська лінгводидактика послуговується низкою загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних принципів, які встановлюються відповідно до світоглядних переконань, виведених емпіричним шляхом закономірностей

розвитку того чи іншого мовленнєвого явища та оптимальних умов його функціонування. Враховуючи особливості процесу навчання мови, формування комунікативних умінь та організації мовленнєвої діяльності, учені-методисти визначили низку лінгводидактичних принципів, які безпосередньо стосуються цієї сфери освіти (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Є. Дмитровський, С. Дорошенко, С. Караман, Л. Кутенко, О. Лобчук, М. Львов, В. Масальський, О. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Симоненкова, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, А. Супрун, О. Текучов, М. Успенський, О. Хорошковська, Л. Федоренко та ін.), а саме: принципи єдності розвитку мовлення й мислення; взаємозумовленості вивчення граматики і формування мовленнєвих умінь та навичок; взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності; випереджувального розвитку усного мовлення; координації усного й писемного мовлення; зв'язку розвитку мовлення з формуванням мовної компетенції; зв'язку розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції; зв'язку розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетенції; взаємозв'язку роботи з розвитку мовлення на уроках мови й літератури; пізнавально-практичної спрямованості навчання мови; вивчення мови в структурній цілісності з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ у єдності форми і змісту; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих та міжпредметних взаємозв'язках; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення тощо [201].

Загальними підходами до визначення методичних принципів, на думку О. Абдулліної, є такі:

- в основі їх визначення лежать загальнодидактичні принципи;
- встановлення специфічних методичних принципів повинно відбуватися шляхом «грамотного» перенесення результатів наукових і прикладних досліджень процесу навчання;
- методичні принципи повинні бути фундаментом для створення такого професійного середовища, яке дозволить студентам не лише здобувати знання і

вміння з проблем професійного мовлення, але й цілеспрямовано формувати мовно-особистісні риси, розвивати загальнокультурний потенціал, здатність продукувати новий інформаційний зміст, приймати коректні рішення в процесі ділового спілкування [1, с. 52].

В. Андреев пропонує такі критерії оцінки педагогічних принципів, які варто використовувати при їх визначенні:

- об’єктивність (формулювання принципів на основі закономірностей);
- орієнтованість (кожен принцип спрямований на вирішення певних суперечностей і дає загальний орієнтир щодо стратегії взаємодії суб’єктів у педагогічному процесі);
- системність (кожен принцип є системоутворювальним чинником, оскільки пред’являє вимоги до всіх компонентів дидактичної системи – мети, змісту, засобів, методів, форм навчання);
- аспектність (кожен новосформульований принцип повинен розкривати нові підходи і можливості для вдосконалення процесу навчання);
- доповнюваність (кожен новий принцип доповнює попередні);
- ефективність (реалізація кожного принципу повинна суттєво підвищувати результативність навчання);
- теоретична і практична значущість (кожен новий принцип має суттєве значення для розвитку теорії та вдосконалення практики навчання) [9, с. 315-316].

На думку Т. Котик, кожен із принципів повинен регулювати вирішення конкретної суперечності, яка відображає певну особливість процесу навчання мови, а сукупність цих принципів у їх взаємодії регулюватиме вирішення всіх провідних суперечностей процесу навчання. Так, наприклад, принцип комунікативної спрямованості навчання ґрунтується на суперечності між можливостями й потребами дитини у спілкуванні як необхідному засобі її входження в соціум, тобто регулює співвідношення досягнутого й перспективного рівнів володіння мовленням. Його регулювальна дія поширюється на мету, зміст, методи, форми, засоби навчання, тобто охоплює всі складники процесу навчання, тому принцип комунікативної спрямованості навчання мови може претендувати

на один з фундаментальних. Дослідниця зазначає, що з кінця 80-х років минулого століття завдяки працям Ю. Бабанського, О. Савченко з'явилася тенденція до групування принципів навчання відповідно до сфери їх реалізації: мети, змісту, способів організації й результатів навчання [235].

За словами Л. Федоренко, лінгводидактичні принципи є основою методики навчання мови та ефективного управління процесом засвоєння і практичного застосування мовних знань, умінь і навичок. Учена виділяє такі принципи, як: увага до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінювання виразності мовлення; розвиток чуття мовлення (тексту); координація усного та писемного мовлення; поступове збагачення мовлення [495, с. 18–30].

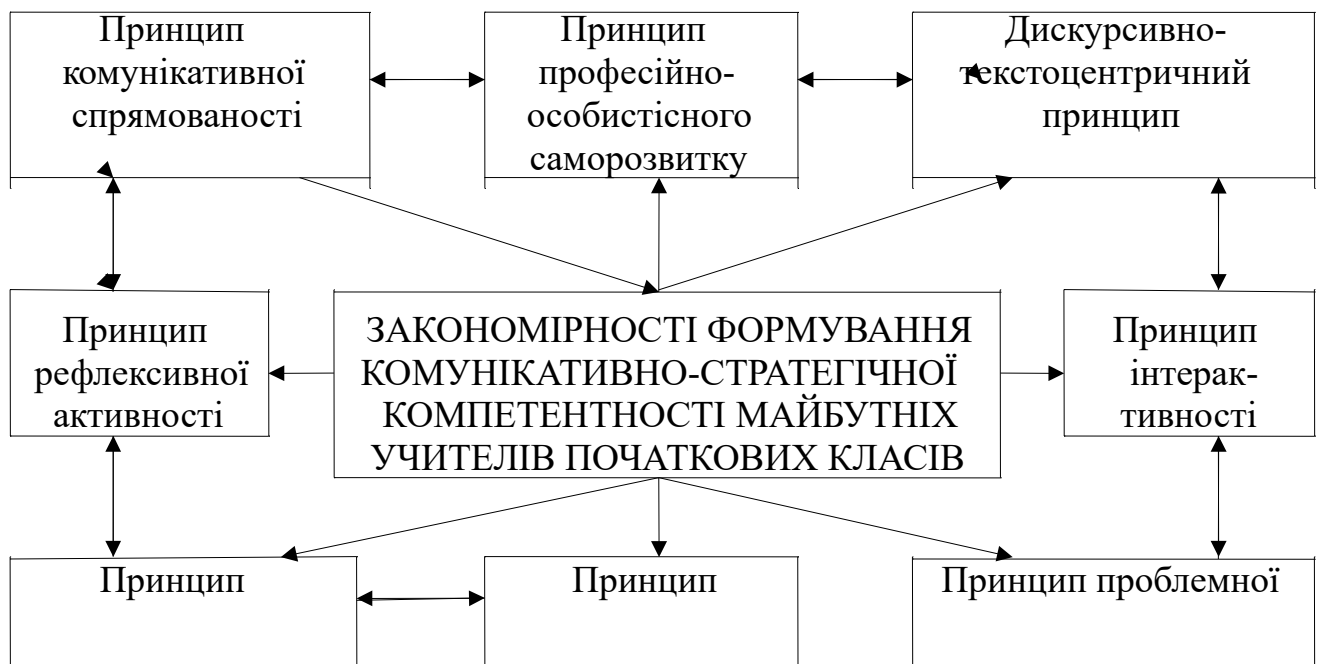
О. Дудников виділяє принципи стратегічного і тактичного характеру. До принципів стратегічного характеру належать: активізація розвивального впливу думки на мовлення і навпаки; пріоритетність комунікативної функції мови й необхідність комунікативного спрямування в навчанні; розкриття естетичної функції мови і формування естетичних відчуттів та смаків у школярів. До принципів тактичного характеру належать: надання переваги індукції як способу мислення, що активно забезпечує засвоєння мовних явищ та категорій; дотримання міжрівневих зв'язків у навчанні мови; опора на одиниці мовлення під час вивчення мовних явищ і на одиниці мови під час опрацювання різних жанрів мовлення. Критеріями стратегічних принципів методики є соціально-психологічні функції мови, а для формулювання методичних принципів тактичного призначення – чинники структурно-лінгвістичної специфіки мови [143, с. 13–18].

Українська дослідниця К. Плиско, аналізуючи лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі, виділяє такі принципи: пізнавально-практична спрямованість навчання мови; комунікативна та функційно-стилістична спрямованість навчання мови; вивчення мови у структурній цілісності з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ у єдності форми і змісту (структури), семантики та функціонування; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках; активізація взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання

мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови й, навпаки, – теорії мови для розвитку мислення [396]. М. Пентилюк поділяє лінгводидактичні принципи на загальнометодичні і специфічні (рівневі) [406, с. 47]. Одним із засадничих загальнометодичних принципів вважається текстоцентричний, оскільки лише в контексті можна реалізувати всю смислову гаму мовних одиниць у конкретній ситуації [283, с. 206–207].

Орієнтуючись на закономірності формування КСК майбутніх учителів початкових класів, загальноєвропейські принципи (навчитися жити разом; навчитися отримувати знання; навчитися працювати; навчитися жити), які найбільш глобально відображають сутність компетентнісної сфери особистості, а також проаналізувавши різні підходи до визначення принципів формування комунікативних умінь у процесі вивчення мови, можемо констатувати, що основою формування КСК майбутніх учителів початкових класів є такі принципи (див. рис. 4.5).

1. Принцип комунікативної спрямованості процесу формування КСК – один із провідних принципів методики розвитку мовлення, який закономірно впливає з основної функції мови в суспільстві – комунікативної, що «акумулює інші функції, адже саме в процесі взаємодії між індивідами комунікативної спільноти відбувається і обмін досвідом, і пізнання, і актуалізація цінностей, і розвиток



креативності

діалогізації



ситуативності

Рис. 4.5. Принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

особистості [424, с. 76–77]. На думку Л. Щерби, граматики – це система правил мовленнєвої поведінки [527, с. 94]. За комунікативно зорієнтованого навчання граматики розуміється не як система правил, відомостей про мовні категорії, а як механізм, що забезпечує спілкування. «Отже, в межах комунікативного підходу граматичні явища вивчаються і засвоюються не як окремо взяті форми і структури, а як засоби вираження певних думок, відносин, комунікативних намірів. Основу комунікативного граматичного аналізу складає розуміння того, що граматики мови служать джерелом породження та обміну думками, тобто джерелом комунікації. Комунікативна граматики, таким чином, найбільше відповідає прагматичним цілям» [132, с. 93]. Принцип передбачає опанування студентами стратегій і тактик комунікативно доцільного використання мови як засобу спілкування і спрямовує увагу на організацію цілеспрямованої практичної мовленнєвої діяльності майбутніх педагогів, багаторазового розв’язання ними комунікативних завдань.

Як зазначає Л. Паламар, «принцип комунікативності найбільш успішно реалізується в навчальному процесі тільки тоді, коли вся система навчання скерована на засвоєння операцій з матеріалом, який необхідний для здійснення мовленнєвої діяльності» [376, с. 226–227]. В основі принципу лежить дискурсивний підхід, що передбачає розуміння комунікації як соціальної взаємодії.

2. Принцип інтерактивності – це принцип організації системи, за яким мета досягається інформаційним обміном її елементів. Відкрита система формування КСК майбутніх педагогів є інтерактивною, оскільки за свою суттю передбачає обов’язкову взаємодію багатьох суб’єктів на різних рівнях. Інтерактивність

означає вільний обмін інформацією (діалоговий режим) [184], отже, простежується тісний взаємозв'язок із принципом діалогізації. Інтерактивні технології в особистісно зорієнтованому навчанні забезпечують низку передумов, необхідних для повноцінного формування комунікативної особистості майбутнього вчителя, а саме: створення позитивного настрою в навчанні; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно сформульованих висновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати товариша [402].

Саме в інтерактивному навчанні панують суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентом, за яких студент виступає активним учасником навчального процесу, бере на себе відповідальність за його результати, усвідомлює його сутність і рефлексує з приводу власних знань та вмінь. Викладач виступає не головною діючою особою, а консультантом, фасилітатором, який створює умови для ефективної професійної підготовки у взаємодії, співпраці зі студентом. У процесі інтерактивного навчання студенти засвоюють уміння поважати співрозмовника, його думку, слухати, шукати компроміс, правильно викладати свою позицію, доводити та аргументувати власні погляди, дискутувати, включатися в різні комунікативні ситуації, моделювати та проектувати їх, налагоджувати конструктивні взаємовідносини в групі, уникати конфліктних ситуацій, створювати доброзичливу атмосферу, сприятливий психологічний мікроклімат у процесі спілкування тощо.

Відповідно до принципів інтеракції, які передбачають різнобічну комунікативну взаємодію і взаємонавчання, кооперативну (групову) навчальну діяльність, пасивна позиція студента в навчанні неможлива, оскільки він є таким учасником колективної взаємодії, від якого залежить успіх виконання завдання, або виконує конкретне завдання, однак про результати повинен прозвітувати публічно. Інтерактивні технології (парне, групове навчання, навчання в грі, навчання в дискусії та ін.) завжди спрямовані на досягнення чітко спланованого кінцевого результату, що стимулює студентів на його досягнення.

3. Дискурсивно-текстоцентричний принцип. Текстоцентричний принцип – це класичний лінгводидактичний принцип, який передбачає обов'язкову опору на текст як найважливішу одиницю в навчанні мови та здійснення однієї з її найважливіших функцій – комунікативної. Результатом будь-якого виду мовленнєвої діяльності, у тому числі й комунікативно-стратегічної, є текст, що виступає засобом пізнання мови як поліфункційного явища; є найважливішим засобом долучення до української культури; мовленнєвим витвором, результатом використання системи мови, оскільки на його засадах вивчається мова в дії, засвоюються закономірності функціонування фонетичних засобів у мовленні; текст – основний засіб оволодіння усними та писемними формами українського мовлення, мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо), на його основі формується комунікативна компетенція; текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування [19, с. 134]. Текст дозволяє вивчати мову в єдності форми і змісту, а мовні одиниці – в процесі їх безпосереднього функціонування, «створює оптимальні умови для розуміння цілісного мовленнєвого повідомлення та формування вмінь будувати висловлення за зразком» [534, с. 16]. На основі тексту можна організувати різні види діяльності студентів, які сприятимуть розвиткові їхніх інтелектуальних і практичних здібностей та вмінь при економних витратах часу і сил [384, с. 221], а також здійснювати виховний вплив на майбутніх педагогів.

Сучасні вчені, продовжуючи поглиблено вивчати текст, докладно описали дієвість дискурсивно-текстоцентричного принципу (Л. Варзацька, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Ю. Романенко, Г. Шелехова та ін.). Дискурс як «будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача й намір першого певним чином впливати на другого» [31, с. 276], розглядається завжди в комунікативній ситуації. Дискурсивно-текстоцентричний принцип передбачає розгортання єдиного комунікативного простору «за законами адресата» (студента) із застосуванням пресупозиції (передбачення, на основі якого встановлюються межі прийнятних для конкретного студента в певній ситуації висловлювань), ситуацію дискурсу,

взаєморозуміння, довіри. Ситуація дискурсу визначається умовами педагогічної комунікації та комунікативними контекстами і є одночасно результатом комунікативної взаємодії та процесу її усвідомлення. При цьому майбутній педагог повинен оволодіти вміннями: самоналаштування на комунікацію; саморегуляції свого психоемоційного стану; спираючись на фонові знання про культуру та знання про комунікативну ситуацію, обрати тип дискурсу, який відповідає комунікативній меті; створити конкретний дискурс з урахуванням комунікативної ситуації та комунікативних цілей співрозмовників; забезпечити доречність своєї вербальної і невербальної поведінки (грамотно, зрозуміло, доступно, образно висловлювати думки, використовуючи переконливі аргументи, відповідні до ситуації голос, тон, інтонацію, жести, пластику рухів, емоційну культуру тощо); адекватно сприймати, розуміти та інтерпретувати комунікативні дії співрозмовників.

4. Принцип діалогізації навчання визначає спрямованість процесу комунікативної взаємодії на розв'язання завдань формування комунікативної культури майбутніх педагогів загалом і такого її компонента, як КСК, шляхом обміну смисловими позиціями-судженнями. Діалог сьогодні трактується не лише як форма чи метод, а як особливий рівень комунікативного процесу. Діалогізація змісту освіти передбачає: звернення освіти до цілісної картини світу, насамперед до світу культури, світу людини через «олюднення» знань, формування системного гуманітарного мислення; через наповнення освіти гуманітарними знаннями і вибудову відповідних смислових та ціннісних контекстів; через переорієнтацію змісту освіти на проблеми людського життя» [122].

Означений принцип передбачає відмову викладача від монологу як способу статусного домінування, суб'єкт-об'єктних відносин зі студентом, маніпулювання, догматизму, стереотипності у трансляції знань на користь продуктивного соціально-зорієнтованого інтерактивного спілкування – діалогу. Діалог є своєрідною формою співтворчості викладача і студента. Дотримання принципу діалогізації зумовлює розвиток у студентів уміння бачити сильні й слабкі риси співрозмовника, критично ставитися до отриманої інформації, розрізняти

упереджену й неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу, розуміти позицію співрозмовника, об'єктивно її оцінювати тощо.

Таким чином, цей принцип сприяє гармонізації комунікативної взаємодії між її учасниками. Готовність до діалогу є одним із показників сформованості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів, а його ефективність тісно пов'язана з можливістю розв'язання комунікативних завдань.

5. Принцип креативності визначає провідну роль продуктивної творчої діяльності студентів у формуванні їхньої КСК (Л. Божович, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонт'єв, О. Ткаченко та ін.), пов'язаної як із засвоєнням і використанням надбань загальнокультурного та педагогічного досвіду, так і з самостійним продукуванням нових професійних підходів. Ідеться про вміння генерувати нові ідеї, використовувати інноваційні підходи у навчанні студентів, формувати в майбутніх учителів початкових класів здатність приймати нестандартні рішення, здійснювати вибір найбільш оптимальних рішень серед альтернативних, володіти навичками самопрезентації для того, щоб бути конкурентоспроможним і мобільним на ринку праці, вміти інтегруватися в соціокультурне середовище школи.

6. Принцип проблемної ситуативності передбачає створення, імітацію, моделювання проблемних ситуацій і розв'язання їх студентами з метою максимального наближення до реалій майбутньої педагогічної професії. Основою здійснення цього принципу в аспекті формування КСК є усвідомлення того, що «пояснення індивідуальних відмінностей у виконанні мисленневих задач слід шукати не в успішності виконання того чи іншого компонента інформаційної обробки, а у виборі стратегії, яка визначає рівень управління цими компетентностями [516, с. 210].

На наш погляд, слушною є думка Л. Добровольської, яка, визначаючи лінгводидактичні принципи організації навчання іноземних мов в умовах євроінтеграції, наголошує на необхідності використання іноземної мови як засобу вирішення немовленневих проблем. Дослідниця зазначає, що жодна штучно

створена мовленнєва ситуація не замінить справжнього спілкування, оскільки студенти розуміють, що це ретельно продумана лінгвістична гра. В умовах євроінтеграції існує один варіант вирішення цієї проблеми – вивести предмет «Іноземна мова» з ракурсу навчальної дисципліни. Тоді увага студентів концентруватиметься не стільки на формі висловлення, скільки на способі донесення бажаної інформації до свого співрозмовника. Крім того, студентам доведеться обґрунтовувати свій погляд, відстоювати і доводити його, сперечатись і не погоджуватися з протилежною думкою своїх однокурсників або приймати їхню позицію, але при цьому аргументувати свою точку зору [133]. Такий підхід Л. Добровольська вважає основою формування інтегрованих умінь студентів, які, інакше кажучи, становлять комунікативні стратегії.

7. Принцип професійно-особистісного саморозвитку майбутніх педагогів ґрунтується на постулаті про те, що неможливо в стінах ВПНЗ раз і назавжди дати майбутньому спеціалісту все необхідне для його успішної професійної діяльності. Учитель, як і будь-який інший фахівець у сучасному інформаційному суспільстві, навчається впродовж усього життя, постійно вдосконалюючи свої вміння та розширюючи обсяг знань. Тому проблеми професійного саморозвитку педагогів перебувають сьогодні в центрі уваги багатьох учених (В. Андрущенко, А. Вербицький, В. Вітюк, С. Гончаренко, І. Дереза, А. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кислінська, Н. Ничкало, Н. Нікітіна, І. Підласий, О. Остапчук, Л. Пуховська, Ю. Рева, Г. Топчій та ін.).

Процес саморозвитку необхідний і тому, що КСК – це складна інтегративна якість педагога, і без самооцінки власних комунікативних умінь, визначення прогалин у підготовці та постійної активної самостійної роботи над собою успіху в її формуванні досягти важко. Тому «одним із найважливіших шляхів вирішення цієї складної проблеми виступає створення в навчальному закладі сприятливих організаційно-педагогічних умов і використання таких засобів активізації професійного самовдосконалення учителів початкової школи, які б сприяли розвитку професіоналізму, пробудженню потреби самоактуалізації, бажання творити свою особистість» [378, с. 194].

Необхідна серйозна психолого-педагогічна підтримка процесу саморозвитку комунікативних якостей студентів, методичне та інформаційне забезпечення, а також розроблення спеціальних навчально-тренувальних технологій. Студент повинен бути готовим до безперервної самоосвіти, вміти знаходити необхідну інформацію, аналізувати її, використовувати для особистого самовдосконалення, а також для вдосконалення методик і технологій роботи з дітьми.

8. Принцип рефлексивної активності передбачає таку організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, при якій розвивається здатність до самоаналізу, контролю та адекватної оцінки рівня своєї КСК, постійного усвідомлення власних комунікативних дій, що сприяє саморегуляції навчальної діяльності студентів та є фактором оптимізації процесу формування КСК.

Проблему розвитку рефлексивної активності досліджували такі вчені, як Н. Алексєєв, Л. Виготський, Б. Вульф, П. Гальперін, В. Калашнікова, А. Карпов, Т. Комар, Н. Пеньковська, В. Харькін, Г. Щедровицький та ін. Аналіз наукової літератури свідчить, що рефлексивна активність сприяє реалізації внутрішніх резервів особистості, впливає на розвиток її цінностей і переконань, здатності до взаємодії з собою, орієнтує на здобуття нових знань, професійне самовдосконалення, глибокий аналіз навчальних ситуацій. Все це сприяє оптимізації навчальної діяльності студента. З психологічного погляду рефлексія є необхідним елементом удосконалення людської діяльності і віддзеркаленням власних дій у свідомості [82], а саме процесів розуміння, оцінки та інтерпретації себе й іншої людини. Л. Добровольська справедливо зазначає, що без принципу рефлексивної активності неможливо здійснити процес розвитку інтегрованих умінь студентів, якими є комунікативно-стратегічні вміння [133, с. 178]. На нашу думку, для успішного засвоєння студентами комунікативних стратегій кожен їх структурний елемент повинен супроводжуватися активною рефлексивною діяльністю, бо лише в цьому випадку можна сподіватися, що обрана стратегія і тактики будуть доречними, а їх втілення матиме гуманний демократичний характер та особистісну спрямованість.

Визначені принципи формування КСК майбутніх учителів початкових класів становлять відкриту систему, яка може доповнюватись і розвиватися. Цілком очевидно, що ефективність формування КСК майбутніх учителів залежатиме від комплексного використання та взаємодії зазначених принципів. Окремо взятий принцип, як правило, застосовується рідко. У сукупності означені принципи спираються на визначені закономірності (див. табл. 4.1) і відображають особливості процесу формування КСК та його спрямованість на досягнення успіху в професійній підготовці студентів і розвиток їхньої комунікативної особистості. Принципи у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості дозволять надалі визначити педагогічні умови формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

Цілком очевидно, що втілення в життя визначених принципів вимагає здійснення низки складних заходів, спрямованих на докорінну зміну системи комунікативної підготовки студентів. Ефективність процесу формування КСК насамперед залежить від методичного забезпечення, яке включає форми, методи та засоби навчання. Метод – «упорядкована діяльність педагога й учнів, спрямована на досягнення поставленої мети навчання» [398, с. 319].

Таблиця 4.1

Взаємозв'язок закономірностей та принципів формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності	Принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності
1. Зумовленість процесу формування КСК майбутніх учителів початкових класів суспільною потребою у високоосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях із високим рівнем комунікативної культури.	Принципи діалогізації навчання, комунікативної спрямованості процесу навчання, професійно-особистісного саморозвитку.

2. Взаємозв'язок процесу формування КСК із комунікативним середовищем ВНЗ.	Принципи комунікативної спрямованості, діалогізації навчального процесу, проблемної ситуативності, креативності, інтерактивності, професійно-особистісного саморозвитку, дискурсивно-текстоцентричний.
3. Залежність сформованості КСК від рівня гуманізації педагогічної освіти у ВНЗ.	Принципи діалогізації навчального процесу, професійно-особистісного саморозвитку, інтерактивності.
4. Залежність результатів формування КСК від характеру діяльності, в яку включаються майбутні педагоги.	Принципи професійно-особистісного саморозвитку, креативності, рефлексивної активності, інтерактивності, комунікативної спрямованості, дискурсивно-текстоцентричний.
5. Залежність результатів формування КСК від оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм та засобів професійної підготовки студентів.	Принципи проблемної ситуативності, комунікативної спрямованості, рефлексивної активності, креативності, дискурсивно-текстоцентричний.

Принциповими вимогами при виборі методів формування КСК майбутніх учителів початкових класів є їх результативність, створення позитивного психологічного середовища для активної взаємодії учасників навчального процесу, оптимальне поєднання.

Форма організації навчання – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі. Засоби навчання – це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш успішно і за коротший час досягається визначена ціль навчання [499].

Як засвідчує наш багаторічний досвід роботи зі студентами, найбільш оптимальним є поєднання фронтальних форм із груповими та індивідуальними при максимально можливому використанні двох останніх. Цілком очевидно, що без фронтальної форми роботи, що здебільшого стосується лекційних занять, навчальний процес у ВПНЗ обійтися не може. Ця форма за умови творчого

підходу викладачів є результативною в плані надання студентам необхідного мінімуму навчальної інформації, демонстрації викладачем способів побудови та використання комунікативних стратегій і тактик, зокрема проблемні, бінарні лекції, лекції-конференції, лекції із запланованими помилками, лекції-консультації, лекції-діалоги тощо. Натомість вона малоефективна щодо формування комунікативно-стратегічних умінь і навичок майбутніх педагогів.

Невід'ємною частиною фронтальної форми навчання є класичні словесні (розповідь, пояснення, бесіда, робота з конспектом, книгою, навчальна дискусія тощо) та наочні (ілюстрація, демонстрація) методи, представлені як способом безпосереднього контакту з аудиторією, так і в текстово-графічному вигляді, а також в аудіо-, теле- та мультимедіасередовищі, що надає безмежні можливості для вдосконалення традиційного методичного забезпечення. Водночас у практиці роботи ВПНЗ використовується чималий арсенал прийомів, що значно посилюють комунікативний потенціал лекційного, семінарського чи практичного заняття («провокування», «генерування ідей», обмін запитаннями між викладачем та студентами, робота з текстовими опорами, вікторини, візуалізація, активізуючі паузи, розроблення схем, заповнення таблиць у процесі викладання матеріалу тощо).

Індивідуальна форма навчання максимально відповідає особистісно зорієнтованому підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів і передбачає міжособистісну комунікацію (безпосередню чи дистанційну) викладача зі студентом, а також самостійну роботу студента під керівництвом викладача. Ця форма дає можливість всебічно врахувати індивідуальні особливості та здібності студента, надати йому свободу вибору змісту початкових завдань, способів та часу їх виконання, забезпечити можливості для творчості, що сприяє оптимальному розвитку комунікативних якостей майбутнього фахівця. Зазначимо, що у вітчизняній системі професійної освіти індивідуальні форми роботи зі студентами залишаються декларативними, оскільки не передбачаються в навчальному навантаженні, а отже, є справою особистої ініціативи і відповідальності викладача. Незважаючи на це, цілком очевидна необхідність

кардинально змінити співвідношення між формами навчання в бік збільшення частки індивідуальної роботи зі студентами за рахунок оптимізації змісту дисциплін лінгвістичного циклу, усунення дублювання зі змістом шкільних предметів і, таким чином, максимального вивільнення навчального часу для організації та контролю цієї форми роботи. Методами організації індивідуальної роботи можуть бути індивідуальні навчально-дослідні завдання, навчальне проектування, виконання творчих робіт, індивідуальне тестування, аналіз текстів, рефлексія власної комунікативної діяльності тощо.

Вважаємо, що найбільш продуктивною в плані формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів є групова (кооперативна) форма, тобто модель організації навчальної діяльності, що передбачає навчання майбутніх педагогів, об'єднаних спільною метою, в малих групах. Ця форма легко поєднується з традиційними формами та методами і дає змогу організувати нове в порівнянні з традиційним навчально-виховне середовище, яке характеризується зміною якості соціальних стосунків студентів між собою та з викладачами, які набувають ознак співпраці, сприятливим психологічним кліматом, збагаченням контексту спілкування, його відкритістю і неформальним характером, широкими можливостями для диференціації та індивідуалізації комунікативної підготовки майбутніх учителів (сильні студенти надають допомогу слабшим, водночас покращуючи свою підготовку). У мікрогрупі розвивається партнерство, співпраця, культура діалогу, такі важливі професійні вміння, як планування, самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексія, адекватна самооцінка на фоні порівняння з іншими. Саме групова форма навчання слугувала основою для проектування нами методики та технологій формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Оптимальною, на нашу думку, є комунікація в малих групах зі стабільним або змінним складом, які включають 3-7 осіб. У таких групах створюються сприятливі умови для взаємодії студентів, їхнього спілкування, соціалізації, саморозвитку, рефлексії.

Суттєвою перевагою групових форм навчання є можливість застосування комплексних методик формування КСК студентів, а саме: пояснювально-

ілюстративного методу, ділових та рольових ігор, мікрвикладання, кейс-методу, проектної технології, моделювання фрагментів педагогічної діяльності вчителя в початковій школі; різноманітних інтерактивних методів і технологій (мозковий штурм, диспут, дискусія, евристична бесіда, опрацювання дискусійних питань, відеоконференція, метод тренінгу тощо), проблемного, кооперативного навчання (кооперуються різні завдання, знання, погляди, соціальні ролі), навчання у співробітництві (спільні завдання, ролі, знання), колективно-групового навчання тощо.

Парна форма навчальної роботи зі студентами (робота в парах «студент – студент», «викладач – студент», «броунівський рух», «термінологічний диктант» та ін.), що використовується на етапах засвоєння, закріплення, повторення матеріалу, перевірки знань, також допомагає розширити можливості комунікативно-стратегічного середовища ВПНЗ, оскільки завдання різного типу розв'язуються в ході їх обговорення, взаємного консультування, коригування, взаємоконтролю та взаємооцінки навчальної діяльності, прийняття спільних узгоджених рішень тощо.

Важливу роль у розвитку інтересу до проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності, активізації навчальної діяльності студентів, використанні їхнього творчого потенціалу, формуванні професійно значущих якостей, створенні комфортного середовища для комунікації відіграють нетрадиційні форми навчання (заняття у формі шоу, аукціону, конкурсу, подорожі, пізнавального рингу, педагогічного театру, телепередачі тощо).

Основою методики формування КСК майбутніх учителів початкових класів є активні соціально спрямовані (інтерактивні) методи. Цю групу методів досліджували Є. Бондаревська, А. Мудрик, В. Петровський, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевко, Н. Щуркова, І. Якиманська та ін. Інтерактивне навчання трактується вченими як «колективне, групове вивчення матеріалу у співпраці, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що роблять; рефлексують із приводу того, про що дізналися, що знають і вміють»

[191, с. 13], а також як «педагогічна взаємодія», «індивідуальна, групова і колективна взаємодія», «діалогічна взаємодія» [437; 109].

Доцільність використання інтерактивних методів і технологій полягає в тому, що:

- інтерактивне навчання дає можливість реалізувати новітні методологічні підходи, які лягли в основу започаткованого дослідження й активно впроваджуються в сучасному освітньому просторі;
- інтерактивне навчання має діалогічний (полілогічний) характер;
- максимально сприяє міжособистісній взаємодії між суб'єктами навчального процесу;
- сприяє активній суб'єктно-діяльній позиції майбутніх педагогів;
- створює умови для активізації особистого досвіду комунікативної діяльності студентів;
- будується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом.

Активні методи вчені поділяють на індивідуальні та групові. До групових методів відносять дискусійні (групова дискусія, круглий стіл, «мозкова атака» та ін.), ігрові (рольова, ділова, імітаційна гра), тренінги [63]. Особливо ефективними є групові дискусії, диспути, дебати, полеміки, у ході яких студенти шукають шляхи вирішення проблеми, публічно сперечаються, висловлюють різні погляди, мобілізують уміння розуміти один одного, пропонують нові ідеї, вчать ся майстерності аргументації, доповнюють один одного, засвоюють техніки групової комунікації, колективно знаходять правильний спосіб розв'язання питання.

У формуванні КСК майбутніх учителів початкових класів важливу роль відіграють ігрові технології. Гра значно полегшує процес набуття студентами комунікативних умінь, оскільки сприяє зняттю психологічного напруження, страху невдачі, розвиває мотивацію та пізнавальні можливості майбутніх учителів. У процесі гри студент має можливість приміряти різні ролі, поставити себе на місце співрозмовника, краще зрозуміти його. Комунікативна ситуація, яка створюється під час гри, допомагає сформувати вміння швидко орієнтуватися в

умовах спілкування, добирати адекватні мовні засоби, комунікативні стратегії і тактики, ставити запитання та відповідати на них тощо. Гра є результативною, якщо включає рефлексію у вигляді аналізу, обговорення, формулювання пропозицій і рекомендацій.

Одним із важливих методичних завдань викладача є використання такого інтерактивного методу, як ситуативне моделювання, що передбачає створення комунікативних ситуацій, у яких студенти навчаються комунікації в умовах інтенсивної взаємодії, одночасно долаючи проблеми, які виникають у соціальних групах, а саме: психологічний тиск членів групи, групове мислення, домінування неформальних лідерів тощо. Важливим завданням методу ситуативного моделювання є формування у студентів уміння імпровізації в процесі конструктивного діалогу, стимулювання творчого мислення.

Ефективним є метод розв'язання комунікативних ситуацій, запропонованих викладачем чи змодельованих студентами. При цьому використовуються такі методичні прийоми, як аналіз ситуації, дискусія на її основі, програння, інсценування ситуації тощо.

З метою формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів початкових класів необхідно застосовувати спеціальні методи та прийоми, серед яких створення ситуацій новизни, емоційного вибуху, емоційно-морального стимулювання, заохочення, які посилюють бажання студента досягти успіху.

Засоби навчання І. Зимня класифікує за чотирма аспектами: 1) роллю в навчально-виховному процесі; 2) адресатом; 3) каналом зв'язку; 4) пов'язані з використанням техніки [175]. Вибір засобів навчання сьогодні широкий, важливо лише доцільно і максимально ефективно використати той чи той із них. Традиційними залишаються такі засоби, як підручники, навчальні посібники, довідники, словники, а також наочні (таблиці, опорні конспекти, схеми, інтелект-карти, моделі, графіки, діаграми, твори образотворчого мистецтва, фотографії, репродукції) та технічні (теле-, відео-, мультимедіа-, аудіотехніка, кінопроектор, телевізор, сучасна комп'ютерна техніка, інтерактивна електронна дошка та ін.).

Отже, методичні принципи відповідно до закономірностей формування КСК майбутніх учителів початкових класів визначають форми, методи та засоби навчальної роботи зі студентами та є підґрунтям створення розвивального комунікативно-стратегічного середовища ВНЗ, що дозволяє вирішити виявлені суперечності в комунікативній підготовці майбутніх фахівців, а також сформувати весь комплекс комунікативно-стратегічних умінь та особистісних якостей.

4.3. Педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

У формуванні КСК майбутніх педагогів вирішальну роль відіграє навчально-виховний процес ВНЗ, якщо для цього створені належні умови. У тлумачному словнику слово «умова» пояснюється як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [464].

Учені-дидакти наголошують, що ефективність педагогічного процесу безпосередньо залежить від створення належних умов його перебігу [17, с. 123]. Педагогічні умови розглядаються науковцями як «значущі продуктивні причини, які впливають на протікання і результат дидактичного процесу» [398, с. 25] і можуть прискорювати або гальмувати розвиток та формування педагогічних систем, процесів, явищ, якостей особистості. Крім цього, педагогічні умови трактуються як: сукупність чинників, які впливають на ефективність педагогічного процесу; вимоги до його організації; компоненти, порядок дій навчального процесу; середовище, ситуацію, в яких він здійснюється; правила, засоби, які забезпечують здійснення цілей навчального процесу [504, с. 104]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм, а також матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [57].

Виходячи з вищесказаного, у започаткованому дослідженні розглядаємо педагогічні умови як комплекс обставин, створених у межах освітньо-комунікативного середовища ВНЗ, що сприяють ефективному та результативному

формуванню КСК майбутніх учителів початкових класів, розвитку їхньої комунікативної особистості, накопиченню досвіду комунікативно-стратегічної діяльності, стимулюванню пізнавальної активності, професійному самостановленню студентів.

Педагогічні умови формування КСК майбутніх педагогів мають певну специфіку, пов'язану зі змістом професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів, з одного боку, та особливостями функціонування початкової школи в Україні на сучасному етапі, з іншого. На основі врахування суспільного замовлення на спеціаліста з визначеними характеристиками, освітньо-кваліфікаційних вимог напряму підготовки «Початкова освіта», аналізу змісту та структури КСК визначено такі педагогічні умови:

1. Забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК є наскрізною системою, спрямованою на забезпечення чітко спланованого, організованого й методично доцільного навчання студентів. Зasadничим принципом цієї організації, на якому базується компетентнісний підхід в освіті загалом, є принцип «навчатись діючи». Специфічними особливостями дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування КСК майбутніх учителів початкових класів є: інваріантність, яка забезпечується обов'язковістю формування всіх компонентів КСК студентів; гнучкість (можливість змін, доповнень, розроблення і застосування нових ефективних методів, прийомів, технологій тощо без кардинальної зміни системи формування КСК); спіральний характер (наступність і перспективність формування КСК майбутніх учителів, поступове розширення і поглиблення їхніх комунікативно-стратегічних знань і вмінь у процесі вивчення фахових дисциплін та спеціальних курсів); інтегративність (зорієнтованість на інтегровану систему методологічних підходів; синтез наукових знань із декількох дисциплін; інтеграція знань та технологічних умінь; посилення ролі рефлексії [137, с. 19–20]; тісний зв'язок теоретичної і практичної підготовки студентів); раціональність (практична зорієнтованість на

здійснення мети, оптимальна організація процесу формування КСК у конкретних умовах, об'єктивне врахування співвідношення докладених зусиль та їх результатів, прогнозування можливих побічних впливів і їх наслідків) [6].

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК націлена насамперед на формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх учителів початкових класів, що забезпечує професійну спрямованість процесу формування їхньої комунікативно-стратегічної компетентності, оскільки передбачає розвиток інтересу до цього виду професійної діяльності, потреби в набутті спеціальних знань та вмінь, у самовдосконаленні, що є стимулами успішного навчання студентів. Мотивація діяльності з метою формування КСК, в основі якої лежить пізнавальний інтерес, відіграє основну роль у навчальній діяльності майбутніх учителів початкових класів. Реалізація мотиваційного компонента може бути забезпечена найбільш ефективно за умови реалізації особистісно-прагматичного підходу до професійної підготовки студентів, що обов'язково передбачає прийняття ними мети навчання як своєї особистостої цілі, внутрішньої потреби, активну участь майбутніх фахівців у кожному етапі навчального заняття, формування позитивного ставлення до навчання.

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК базується на понятті дискурсу. Оскільки це поняття вже було проаналізоване в попередніх розділах дисертації, зупинимося лише на ключових положеннях, які лягли в основу розроблення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування КСК. Засадничими приймаємо такі характеристики дискурсу: дискурс є процесом і результатом комунікації; дискурс – це синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психологічних та ін.) чинників, залежних від тематики спілкування; дискурс – це усталений тип комунікативної діяльності [28, с. 322], інтерактивне явище, мовленнєвий потік; дискурс – мовленнєва поведінка в ситуаціях, пов'язаних із навчанням та вихованням у професійній та освітній діяльності [304, с. 170–173]; дискурс – соціально спрямоване мовлення, що включає мовця та слухача, на якого мовець здійснює вплив за певних умов спілкування; дискурс має різні форми вияву: усну, письмову, внутрішню, паралінгвістичну; дискурс –

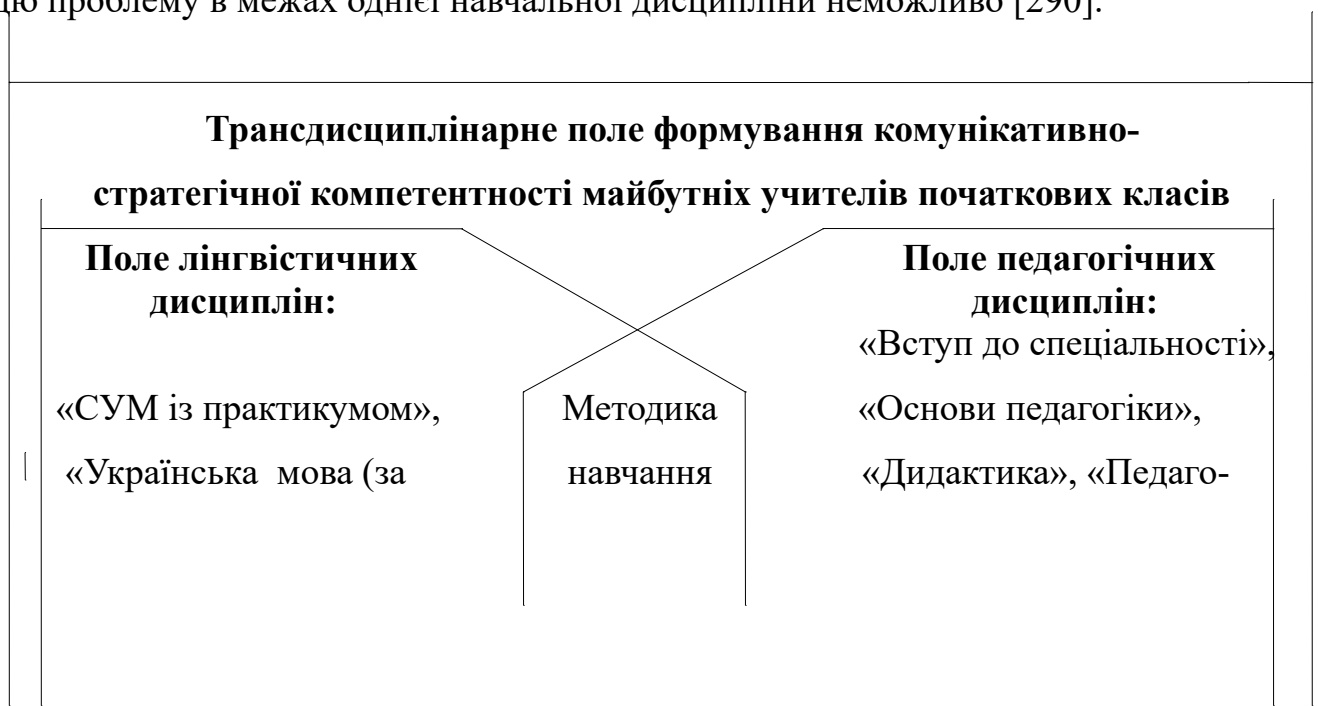
це текст у дії, реалізований у живому мовленні за певних обставин; педагогічний дискурс має свою особливу лексику, граматику, семантику; результатом педагогічного дискурсу є формування певних мовленнєвих жанрів; дискурс регулюється комунікативними стратегіями і тактиками учасників спілкування [425, с. 130].

З'ясувавши на основі аналізу наукової літератури, що КСК є складною інтегративною структурою, яка включає низку компетенцій, вважаємо, що саме вміння створювати ситуацію дискурсу, спільного комунікативного простору, взаєморозуміння є тією об'єднувальною ланкою, яка пов'язує всі компоненти КСК в єдине ціле. Щодо навчального процесу дискурс є найважливішою трансдисциплінарною категорією комунікації, генеральною стратегією, в межах якої здійснюється інтеракція, реалізуються інтенції учасників спілкування, актуалізуються їхні настанови, цілі, знання, необхідні для розуміння та побудови комунікативних дій. Навчально-педагогічний дискурс можна розглядати як принцип комунікативної взаємодії викладача і студентів з метою передання, сприймання інформації, обміну нею. Про те, що педагогічний дискурс відбувся, свідчать два показники: виробляється нова інформація; народжується спільність комунікантів, які володіють зрозумілою для всіх системою кодування та декодування інформації, мовної аргументації і можуть використовувати набутий досвід у будь-яких ситуаціях [192]. Саме ці показники зближують поняття дискурсу і трансдисциплінарності.

Ідея трансдисциплінарності сформувалася на основі досліджень міжпредметних зв'язків у навчанні, міжпредметної інтеграції. На необхідності міжпредметних зв'язків наголошували як педагоги-класики (Дж. Дьюї, Я. А. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.), так і сучасні педагоги та психологи (Т. Александрова, Б. Ананьєв, Н. Антонов, П. Атутов, Ю. Бабанський, С. Батишев, І. Зверєва, В. Кондаков, В. Коротова, П. Кулагін, І. Лернер, В. Максимова, Н. Менчинська, Е. Моносзон, В. Онищук, Л. Панчешнікова, Ю. Самарін, М. Скаткін, Н. Сорокін, В. Федорова, В. Фоменко та ін.).

В умовах запровадження компетентнісного підходу в освіті як на рівні загальноосвітньої школи, так і на рівні професійної освіти постає проблема значно глибшого проникнення в сутність предметів і явищ, ніж дозволяють міжпредметні зв'язки. Тому виникло поняття трансдисциплінарності як одного з основних способів вирішення проблем ХХІ століття, сучасного принципу організації наукового знання, який відкриває всебічні можливості для взаємодії декількох дисциплін при вирішенні комплексу проблем суспільства; способу розширення наукового світогляду, який полягає в розгляді того чи того явища поза рамками якоїсь однієї наукової дисципліни [76]. У статтях 5 і 6 «Всесвітньої Декларації про Вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи» [560] рекомендується розширювати трансдисциплінарність навчальних програм і вчити майбутніх фахівців застосовувати цей підхід до вирішення складних проблем природи і суспільства.

Трансдисциплінарність закладена вже в самій специфіці роботи вчителя початкових класів, який повинен виявляти здатність до професійної комунікації не лише під час викладання української мови, яка безпосередньо пов'язана з формуванням мовленнєвих умінь молодших школярів, але й багатьох інших дисциплін навчального плану. Тому й процес формування КСК студентів, на наше переконання, повинен охоплювати комплекс фахових дисциплін. Йдеться про те, що для формування такого складного багатокомпонентного явища, як КСК, необхідне систематизоване дисциплінарне поле (див. рис. 4.6), оскільки вирішити цю проблему в межах однієї навчальної дисципліни неможливо [290].



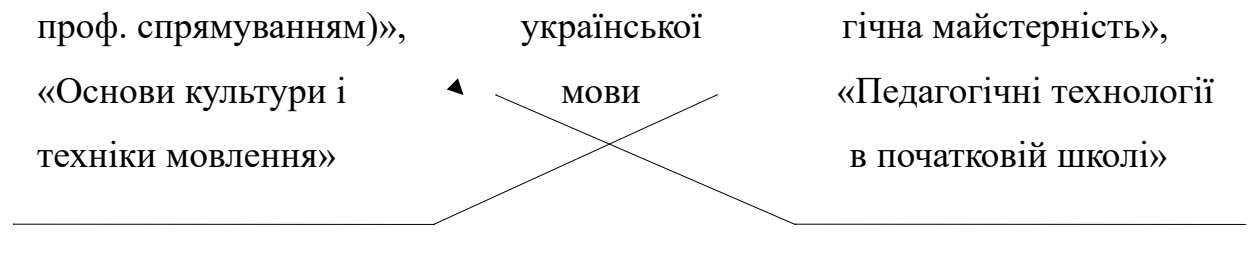


Рис. 4.6. Схема трансдисциплінарного поля формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Рисунок 4.6 ілюструє, що в започаткованому дослідженні КСК мабутніх учителів початкових класів формується на пересіченні двох дисциплінарних полів – поля лінгвістичних і поля педагогічних дисциплін. Відповідно до принципу трансдисциплінарності результатом цього є інтегрований комплекс знань та вмінь, які складають КСК. Одним із наочних прикладів практичної реалізації трансдисциплінарних зв'язків виступає методика навчання української мови, що являє собою незамкнуту систему, яка постійно поповнюється новими ідеями та транслює пропозиції шляхів їх утілення в практику роботи школи.

Трансдисциплінарність трактується вченими як більш високий рівень порівняно з міждисциплінарним, який не обмежується міждисциплінарними відносинами, а розглядає їх усередині системи, де не існує строгих меж між дисциплінами [110; 210]. Отже, трансдисциплінарний підхід передбачає таку організацію освітнього процесу, яка характеризується єдністю і взаємопроникненням наук.

Трансдисциплінарність є методологічним підґрунтям інтегрованого підходу і виявляється на рівні моделювання навчально-виховних процесів, поглибленого аналізу методичних підходів та їх ефективності, класифікації і систематизації знань із різних дисциплін, виокремлення тих ключових із них, які мають фундаментальне значення, а також тісного зв'язку з особистісним досвідом. При цьому навчальна дисципліна повинна залишатися відкритою для реалізації трансдисциплінарних зв'язків у процесі спільних досліджень комунікативної сфери майбутніх педагогів та знаходження спільного в когнітивних схемах кількох дисциплін.

Трансдисциплінарність передбачає також створення єдиної системи понять «навігаційного» характеру, що дозволяють переходити з одного простору дисциплінарного знання в інший, при цьому поєднуючи близькі фахові знання навколо головних категорій певних дисциплін [137, с. 19], їх змістового наповнення, вибору методів формування КСК.

Кожна навчальна дисципліна має свій комплекс символів і знакових систем, а сукупність цих комплексів складає для студента гіпертекст знань, де можна виділити інваріанти на основі законів різних наук. Як «цементуючу речовину» між знаннями і їх дієвим уживанням О. Дольська розглядає рефлексію, що є відображенням раціонального і прагматичного аспектів навчального процесу. «Навчання відбуватиметься успішно в тому випадку, якщо будуть створені певні засоби, що сприяють розвитку практичних навичок орієнтування в засвоєному комплексі знань. Вплетіння рефлексії в тканину педагогічної раціональності зумовлено внутрішніми потребами розуміння ролі і статусу значення того або іншого поняття в гіпертексті знань, де з кожним днем зростає інформаційна насиченість» [137, с. 20]. Це, зазначає О. Дольська, дозволить тому, хто навчається, орієнтуватися в потоці інформації не тільки під час навчання, але й упродовж усього життя.

На думку В. Буданова, трансдисциплінарність можна реалізувати на основі п'яти типів міждисциплінарних стратегій: 1. Міждисциплінарність як погодження мови суміжних дисциплін, тобто утворення спільної для «сусідніх» дисциплін феноменологічної бази, в якій кожна використовує свій тезаурус. 2. Міждисциплінарність як транспогодження не обов'язково близьких дисциплін, тобто єдність методів, загальнонаукових інваріантів, універсалій, які використовуються різними дисциплінами. 3. Міждисциплінарність як евристична гіпотеза аналогії, при якій переносяться конструкції однієї дисципліни в іншу без належного обґрунтування. Незавершеність і креативність таких перенесень вимагає додаткових процедур їх обґрунтування в межах конкретної дисципліни. 4. Міждисциплінарність як конструктивний міждисциплінарний проект, організована форма взаємодії багатьох дисциплін для розуміння, обґрунтування та

можливого управління феноменами суперскладних систем.

5. Міждисциплінарність як мережева комунікація, або комунікація, яка самоорганізовується. Так відбувається впровадження міждисциплінарної методології, трансдисциплінарних норм і цінностей, інваріантів та універсалій наукової картини світу [59].

Таким чином, дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК майбутнього вчителя початкових класів є інтегративною єдністю принципів, мети, змісту, методів і прийомів, форм комунікативної взаємодії викладача та студентів, яка всебічно сприяє реалізації завдань формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Відмінності між традиційною і дискурсивно-трансдисциплінарною організацією формування КСК продемонстровані в таблиці 4.2.

Отже, з метою цілісного системного формування КСК майбутніх учителів початкових класів та впровадження педагогічної умови щодо забезпечення його дискурсивно-трансдисциплінарної організації передбачається:

Таблиця 4.2

Відмінності традиційної та дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

№ п/п	Традиційна організація формування КСК майбутніх учителів початкових класів	Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК майбутніх учителів початкових класів
1.	Основна мета – сформованість КСК майбутнього вчителя	Основна мета – підготовка майбутнього вчителя до самовдосконалення КСК
2.	Студент – об’єкт навчання	Студент – суб’єкт навчання
3.	Суб’єкт-об’єктні відносини між викладачем і студентом	Суб’єкт-суб’єктні відносини між викладачем і студентом
4.	Основний спосіб викладання – монолог	Основний спосіб викладання – діалог
5.	Діяльність студентів переважно репродуктивна	Діяльність студентів активна, творча

6.	Навчальне середовище	Розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище
7.	Формування КСК – засвоєння зразків комунікативної поведінки	Формування КСК – творчий пошук шляхів комунікативної взаємодії
8.	Використання міжпредметних зв'язків у процесі формування КСК	Використання трансдисциплінарних зв'язків у процесі формування КСК
9.	Навчальні дисципліни є закритими системами	Навчальні дисципліни є відкритими системами
10.	Окремі системи дисциплінарних понять	Спільне поле трансдисциплінарних понять
11.	Професійну підготовку здійснює колектив викладачів-предметників	Професійну підготовку здійснює колектив викладачів-трансдисциплінарників
12.	Результат – фрагментарні комунікативні знання та вміння	Результат – сформована КСК майбутнього вчителя початкових класів

– визначення трансдисциплінарного поля навчальних дисциплін як теоретичної та практичної основи формування КСК студентів;

– визначення системи трансдисциплінарних понять навігаційного характеру, які дозволяють створити ситуацію взаєморозуміння на основі єдиної системи кодування та декодування навчальної інформації, об'єднати зміст лінгвістичних і педагогічних дисциплін навколо проблеми формування КСК майбутніх учителів початкових класів;

– створення нормативно-методичної бази процесу формування КСК студентів (робочих програм, методичних посібників, рекомендацій, перспективних планів роботи, дидактичних матеріалів тощо) на трансдисциплінарній основі;

– розроблення системи міжпредметних навчальних завдань, комунікативних ситуацій, вправ, дидактичних ігор з метою розвитку ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх учителів початкових класів, моделювання реальних професійних умов, забезпечення трансдисциплінарних зв'язків у процесі експериментального навчання;

– розроблення системи контрольних тестових завдань трансдисциплінарного характеру задля моніторингу рівнів сформованості КСК студентів, рефлексії засвоєного ними комплексу комунікативних знань та вмінь як відображення прагматичного аспекту професійної підготовки.

2. Створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У ході дослідження з'ясувалося, що повноцінне формування всіх складників КСК можливе лише в колективній публічній комунікативній практиці. Як зазначає В. Буданов, «колективна творчість гармонізує середовище, де виграють і сильні, і слабкі студенти. Для того, хто опинився в цьому середовищі, яке породжує і підкріплює творчу поведінку, створюється оптимальне поєднання умов, достатніх для самоактуалізації його як творця» [58, с. 178]. Тому важливе завдання вищої педагогічної освіти – створити таке освітнє середовище, яке б сприяло розвитку творчого мислення студентів, усвідомленню власної неповторності, здатності адаптуватися в розмаїтті соціального і професійного життя. Середовищне спрямування діяльності ВПНЗ вважаємо інтегративною умовою ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та їхньої підготовки до комунікативно-стратегічної діяльності в школі.

У сучасній педагогічній науці спостерігається чимало понять, пов'язаних з цим спрямуванням, а саме: освітнє середовище (Є. Бондаревська, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська та ін.); соціокультурне середовище ВНЗ, розвивальне освітнє середовище (Б. Ельконін, Б. Скоморовський, І. Фурман, Т. Чернікова); освітній простір (Л. Новікова, С. Савченко, В. Селіванова та ін.); особистісно зорінтоване виховне середовище (І. Бех) та ін.

Під соціокультурним середовищем ВНЗ розуміють простір спільної життєдіяльності студентів, співробітників університету, що забезпечує вибір цінностей, освоєння культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації, розкриття індивідуальних ресурсів особистості, структура якого детермінована особливостями освітньої установи. Соціокультурне середовище

вищу є інтегративним чинником особистісного становлення студента, вплив якого опосередковується через включення майбутнього вчителя початкових класів у різні його сфери. Характер такого впливу зумовлений педагогічними характеристиками середовища ВНЗ [488, с. 47].

Освітнє середовище є частиною соціокультурного простору, в якому взаємодіють освітні системи, їх елементи, суб'єкти освітнього процесу, що має кілька рівнів – від загальнодержавного, регіонального до освітнього середовища конкретного навчального закладу [415, с. 20]. Освітнє середовище ВНЗ розглядається як психолого-педагогічна реальність, що містить спеціально організовані умови для формування особистості майбутнього фахівця та можливості для її розвитку, включені в соціальне і просторово-предметне оточення, сутністю якої є сукупність взаємодій і особистісних особливостей учасників освітнього процесу, змісту освіти, способів його засвоєння [84, с. 124].

Наукові засади розвивального освітнього середовища розробляли такі вчені, як Л. Кларіна, В. Орлов, В. Панов, В. Петровський, Л. Стрелкова, І. Фрумін, В. Ясвін та ін.). Розвивальне освітнє середовище розглядається в психолого-педагогічній науці з кількох позицій: у широкому соціокультурному контексті як певна соціальна спільність, розвивальна сукупність людських відносин, що виступає одночасно як умова та засіб виховання, навчання і розвитку [256]; як середовище, в якому здійснюється розвивальне навчання (Ш. Амонашвілі, О. Асмолов, В. Біблер, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, І. Якиманська); як простір для розвитку компетентності (Дж. Равен). На думку В. Ясвіна, розвивальний характер освітнього середовища забезпечується такими структурними компонентами: просторово-предметним (приміщення для занять); соціальним (характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності); психодидактичним (зміст і методи навчання, що забезпечують розвиток інтересу до навчання, розумових здібностей, самостійності учнів) [535]. Отже, освітнє середовище сьогодні розглядається не лише з погляду адаптації особистості до суспільних умов, підготовки до виконання певних соціальних ролей, а як таке, що

надає можливості для розвитку творчих здібностей особистості, зміни її внутрішнього світу, особистісних рис, життєвих пріоритетів.

І. Габа характеризує освітнє середовище вищого навчального закладу як багаторівневу взаємодію між його суб'єктами, що, на її думку, дає можливість визначити наявність або відсутність розвивального потенціалу освітнього середовища. З цього погляду основними характеристиками розвивального потенціалу освітнього середовища вищого навчального закладу І. Габа вважає: суб'єктність – акцентування уваги на таких якостях особистості, як активність, діяльнісне ставлення до себе і довколишньої дійсності, самостійність, рефлексивність, здатність і прагнення до саморозвитку, до вирішення суперечностей; діалогічність – припускає, що діалог є способом пізнання, оскільки зміст процесу взаємодії має включати обмін цінностями між суб'єктами освітнього середовища, а також спільне продукування цінностей); гуманітарну відповідність – розуміння не стільки фактів впливу та умов, скільки ставлення до них людини, сенсу, якого вони для неї набувають; психологічну культуру та безпеку – означає пріоритет психологічного здоров'я, організацію освітнього середовища відповідно до життєвих інтересів, психологічну захищеність особистості; полісуб'єктність – враховує наявність кількох груп суб'єктів освітнього середовища (студенти, педагоги, адміністрація, роботодавці тощо) і вимагає консолідації їхньої активності та перетворення розрізненої відповідальності у спільну як найважливішої умови для вироблення рішень, що становлять цінність для всіх учасників освітнього процесу [84, с. 125].

Оскільки основною характеристикою освітнього середовища ВНЗ учені визнають особистісну взаємодію між суб'єктами навчального процесу, вважаємо провідною умовою, що забезпечує дієвість середовища, його гуманістичну спрямованість. Гуманізація освітнього процесу, за висновками вчених (Ш. Амонашвілі, В. Воронцова, О. Гомонюк, М. Корнева, А. Мудрик, П. Підкасистий, В. Собкін, Є. Шиянов та ін.) висуває на передній план врахування інтересів та потреб особистості в навчанні, а також формування низки

особистісних рис, а саме: загальної культури особистості, інтелігентності, толерантності, доброзичливості, відповідальності [7].

Фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів у гуманістичному освітньому середовищі базується на гуманістичній основі та особистісно зорієнтованих технологіях, що, у свою чергу, викликає необхідність визначення нових принципів і методичних підходів, основним завданням яких є не лише формальна поінформованість студентів, але й їхня здатність до творчого застосування одержаних у ВПНЗ знань та вмінь. Це, зокрема, принципи: партнерського діалогічного спілкування; емоційної відкритості та довіри один до одного; референтності, сутність якої полягає у створенні атмосфери довіри; інтенсивності, різнобічності спілкування студентів один з одним, з викладачами та ін.; «занурення в історико-культурний простір» [105, с. 163–164].

Визнання того, що системоутворювальним чинником та джерелом функціонування освітнього середовища є спілкування, у якому особистість не лише сама розвивається, взаємодіючи з іншими людьми, але й у процесі власної активної діяльності змінює його (Б. Ананьєв, Н. Волкова, О. Гомонюк, Т. Грушевицька, Г. Гущина, В. Лабунська, О. Леонт'єв, та ін.), дозволяє характеризувати розвивальне середовище ВНЗ як комунікативно-стратегічне за своєю природою, що охоплює як зовнішню сторону вербальної комунікації (мотиви, цілі, суб'єктивне сприйняття комунікативної ситуації, програмування мовленнєвої реакції у вигляді комунікативних стратегій і тактик), так і зовнішню, поведінкову сторону спілкування (реалізація визначених комунікативних стратегій і тактик, комунікативна активність, ініціативність у спілкуванні, майстерність спілкування) [118].

Створення розвивального комунікативно-стратегічного середовища значною мірою залежить від активності студентів. З іншого боку, необхідно створити умови для якнайбільш інтенсивного вияву активності майбутніх учителів початкових класів, а саме: підтримувати доброзичливу атмосферу для комунікативно-мовленнєвої взаємодії, максимально враховуючи потреби, здібності, індивідуальні особливості студентів; забезпечити партнерський

демократичний суб'єкт-суб'єктний характер комунікативно-мовленнєвої взаємодії викладачів та студентів як взаємно зацікавлених в успішному формуванні КСК майбутніх учителів початкових класів; забезпечити такі характеристики розвивального освітнього середовища, як його відкритість, варіативність, технологічність, креативність; створити організаційні, методичні, матеріально-технічні умови для функціонування розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища ВПНЗ.

Важливість створення спеціального освітнього середовища для формування фахових комунікативних якостей студентів зумовлене й тим, що суперечності, які виникають у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (відмінності у вимогах викладачів, неувага до питань мовленнєвої культури студентів, ігнорування їхньої потреби в максимальній самоідентифікації та самореалізації тощо), здатні суттєво знизити результати спеціально організованої роботи з формування комунікативно-стратегічної компетентності. Так само не дають результатів розрізнені зусилля викладачів певних навчальних предметів. Тому необхідно сформувати колектив викладачів-трансдисциплінарників, який, по суті, становить частину середовища, де рівень освіченості і практичного досвіду кожного викладача зокрема стає спільним надбанням колективу. Це дає змогу охоплювати об'єкт дослідження у більш глобальному контексті, моделювати навчальний процес із максимально точним наближенням до об'єкта, класифікувати та систематизувати дисциплінарні знання, використовувати їх для спільного розв'язання таких складних комплексних проблем, як формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

Таким чином, розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище ВПНЗ розуміємо як динамічний професійно-освітній феномен інноваційного характеру, який створюється і розвивається відповідно до замовлення суспільства на підготовку комунікативно компетентного вчителя початкової загальноосвітньої школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний досвід комунікативно-стратегічної діяльності суб'єктів навчального процесу і забезпечує формування КСК майбутніх учителів

початкових класів. Створення такого середовища є педагогічно керованим процесом забезпечення умов для засвоєння студентами комунікативних стратегій і тактик педагогічної взаємодії.

З метою впровадження педагогічної умови щодо створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища, перевірки її ефективності передбачена реалізація таких етапів:

- створення колективу викладачів-трансдисциплінарників, компетентних у кількох галузях знань, готових до співпраці один з одним, до погодження принципів, позицій, підходів у формуванні КСК майбутніх учителів початкових класів;
- розроблення комплексу заходів з метою оволодіння викладачами та студентами суб'єкт-суб'єктною моделлю комунікативної взаємодії;
- органічне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів роботи з майбутніми вчителями початкових класів, використання новітніх технологій формування КСК (когнітивно-гіпертекстової, діалогової технологій, кейс-методу, технології педагогічного портфоліо, ігрового моделювання тощо) у процесі викладання лінгвістичних та педагогічних дисциплін з метою залучення студентів до різних видів професійно зорієнтованої комунікативної діяльності, збагачення досвіду комунікативної взаємодії;
- підвищення творчої пізнавальної активності майбутніх фахівців шляхом надання їм можливостей для самоорганізації, вільного вибору змісту, форм і методів навчання.

3. Занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Актуалізація засвоєних студентами під час навчальних занять знань та вмінь у процесі їхньої науково-дослідної та комунікативно-мовленнєвої діяльності – необхідна ланка формування КСК, яка забезпечує спрямованість майбутніх учителів початкових класів на самовдосконалення комунікативних якостей.

У наведеному вище філософському визначенні діяльності (спосіб буття людини, форма її активного ставлення до довколишнього світу з метою його

перетворення), а також у трактуванні навчальної діяльності студентів (пробудження і задоволення пізнавальної активності людини шляхом її залучення до спільних професійних знань, способів їх отримання, зберігання та застосування у власній практиці) [219, с. 95], наголошується на такій характеристиці, як активність особистості в діяльності.

У дидактичній системі студент виступає в подвійній функції: з одного боку, як об'єкт викладання, а з іншого, – як суб'єкт учіння. Становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності, на думку А. Білошицького та І. Бережної, – процес тривалий, що охоплює кілька стадій: на стадії адаптації до умов вишу відбувається активне пристосування студентів до нових умов, усвідомлення вимог ВНЗ, своїх прав та обов'язків; друга стадія ідентифікації з вимогами навчальної та навчально-професійної діяльності передбачає активне засвоєння і кваліфіковане виконання студентом своєї соціальної ролі, його підготовку до майбутньої спеціалізації, свідоме керівництво власною діяльністю і поведінкою на основі усвідомлених мотивів і цілей; третя стадія – самореалізація в освітньому процесі – полягає в цілеспрямованому формуванні особистісних якостей та професійних умінь у всіх видах діяльності на основі взаємозв'язку та поєднання мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом; четверта стадія – самопроектування професійного становлення – полягає в прояві суб'єктності студента, який здійснює самостійне, цілеспрямоване перетворення особистісних здібностей і властивостей у соціально та професійно значущі якості [39, с. 63]. Як бачимо, на кожній із визначених стадій активність студента є обов'язковим виявом його суб'єктності.

Учені (Л. Виготський, Н. Лейтес, О. Леонт'єв, А. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.) по-різному підходять до розкриття змісту поняття «активність». З психологічного погляду активність суб'єкта може мати як внутрішні, так і зовнішні прояви та є мірою його взаємодії з довколишньою дійсністю [258]. З уведенням у науковий обіг поняття «активність особистості» (Н. Бернштейн) розуміння сутності активності тісно пов'язується з діяльністю,

зокрема з посиленням мотивації, значущості діяльності для особистості, прагненням оволодіти способами здійснення діяльності, її інтенсифікацією (К. Абульханова-Славська, В. Кругликов, А. Петровський, В. Петровський та ін.). Проблему пізнавальної активності розглядали такі вчені, як Н. Брюханова, С. Гончаренко, Г. Костюк, В. Крутецький, Р. Лемберг, М. Лісіна, М. Махмутов, О. Мельниченко, Н. Половнікова та ін. За М. Лісіною, пізнавальна активність є станом готовності до діяльності, близьким до потреби, що передує діяльності та породжує її [273].

Активність виявляється в діяльності, однак вона є беззмістовною, якщо чітко не визначена мета діяльності. Саме спрямованість на результат характеризує активність особистості як доречну, адекватну і необхідну. Тому активну діяльність майбутніх учителів початкових класів характеризуємо як цілеспрямовану, інтенсивну, особистісно значущу діяльність, результатом якої є розвиток у студентів індивідуальних особистісних і професійних якостей та здатностей, а також позитивні кількісні та якісні перетворення педагогічної дійсності в бажаному напрямі.

З поняттям активності тісно пов'язане поняття «ініціативність особистості», що є виявом суб'єктності, вищою формою активності і характеризується вченими (К. Абульханова-Славська, В. Лозова, В. Манько, С. Рубінштейн, О. Трошкін, А. Цаболова та ін.) як вольова якість особистості, вміння розпочинати діяльність за власним починанням, не чекаючи на зовнішню стимуляцію. Низка вчених (Д. Богоявленська, П. Іванов, Л. Попов) розглядають ініціативу як один із виявів творчості, що полягає в здатності до самостійної постановки проблеми, визначення завдань діяльності та способів дій [404, с. 9].

Навчальна діяльність майбутніх педагогів має інтегративну природу, оскільки поєднує такі види, як пізнавальна, науково-дослідна, професійно-трудова, громадсько корисна, спілкування та ін. Важливою рисою навчальної діяльності студента, поряд з професійною спрямованістю, особливим змістом, формами, методами, засобами діяльності, своєрідним режимом роботи ВНЗ, є опора на самостійність, суттєве збільшення частки самостійної роботи.

Самостійність передбачає володіння сукупністю знань, умінь, навичок особистості і зумовлюється ставленням до умов здійснення, результатів своєї діяльності та зв'язками з іншими людьми в процесі діяльності [106, с. 297]. Крім цього, самостійність трактується як: самостійна діяльність [214]; незалежність, здатність до здійснення дій відповідно до об'єктивних умов [151, с. 23]; реалізація особистістю певного способу розв'язання завдання [260]; здатність мислити, аналізувати ситуацію, ухвалювати рішення і діяти за власною ініціативою [460]. Наведені визначення засвідчують, що самостійність є узагальненою властивістю особистості, однією з ознак її активності [214, с. 15].

Таким чином, поняття «активність» та «самостійність» тісно пов'язані з поняттям «діяльність», є її характеристиками. Самостійну діяльність майбутнього вчителя початкових класів розуміємо як складну інтегровану властивість особистості, яка поєднує особистісні риси, свідому мотивацію, сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють діяти за власною ініціативою, досягати запланованого результату, засвоювати нові знання та способи діяльності. Відповідно до поданого в попередньому розділі визначення самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як складний інтегрований різновид активної творчої навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії в процесі самостійної навчальної інтеракції і спрямований на самовдосконалення комунікативно-стратегічної компетентності.

Самостійна комунікативно-мовленнєва діяльність може здійснюватися студентами як під час навчальних занять, так і в процесі самостійної роботи, а також у процесі проходження педагогічних практик. Самостійна робота майбутніх учителів початкових класів регламентується робочим навчальним планом і є основним способом засвоєння студентами навчального матеріалу без участі викладачів у час, вільний від обов'язкових навчальних занять [74, с. 320]. Сучасною тенденцією розвитку вищої професійної освіти в Україні є збільшення ваги самостійної роботи майбутніх фахівців. У процесі цієї роботи вони засвоюють систему професійних знань та вмінь, розвивають свої морально-

вольові якості, творчі здібності. Функціями викладачів є управління процесом самостійної роботи та контроль її результатів.

Дослідження вчених (З. Курлянд, Я. Ляудіс, Р. Хмелюк, Н. Шевченко та ін.) довели, що відсутність цілеспрямованої організації і контролю самостійної навчальної діяльності студентів призводить до негативних наслідків. Тому майбутніх фахівців необхідно спеціально готувати до самостійної роботи, що можливе за умови вирішення таких завдань: визначити місце самостійної роботи в навчальній діяльності студентів; означити необхідний комплекс навчальних дій для її реалізації; визначити роль викладача в організації та управлінні самостійною роботою; визначити шляхи спільної діяльності викладача і студентів; розробити систему навчальних завдань та способів контролю [517, с. 250–251].

Провідну роль у здійсненні активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності відіграє позитивна мотивація майбутніх учителів початкових класів, яка охоплює цінності, інтереси, потреби і зумовлює професійне спрямування особистості студента. Потребнісно-мотиваційний компонент є необхідним для здійснення будь-якої діяльності, у тому числі комунікативно-мовленнєвої. С. Рубінштейн характеризує мотив як усвідомлене спонукання до дії, яке виникає в результаті аналізу мети, завдань, що постають перед людиною, обставин, у яких вона перебуває [426]. Тому проблемний характер та професійна спрямованість завдань для самостійної роботи студентів повинні сприяти усвідомленню їхніх потреб, розвитку мотивації.

Позитивна мотивація самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності реалізується у формі інтересу до її змісту, особливостей, способів здійснення. Теорія інтересу загалом, а також проблема розвитку пізнавальних інтересів досліджувалися такими психологами та педагогами, як А. Алексюк, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Л. Божович, Є. Киричук, А. Маркова, В. Онищук, О. Савченко, О. Синиця та ін. Інтерес трактується як вибіркова спрямованість психічних процесів людини на певні об'єкти та явища, збудник активності особистості в певній галузі діяльності, яка під впливом інтересу стає

захоплюючою і продуктивною, приносить задоволення [528]. Пізнавальний інтерес характеризується тим, що його об'єктом є сам процес пізнання, вивчення наукових основ певної галузі знань, прагнення до її глибокого осмислення [4].

Н. Кузьміна розрізняє такі типи професійно-педагогічних інтересів: спрямування на педагогічну діяльність; спрямування на учня; спрямування на предмет [251]. Педагогічне спрямування, на думку Л. Мітіної, включає такі групи мотивів: 1) спрямування на особистість дитини, інтерес, любов до неї, турбота, сприяння розвитку її особистості; 2) спрямування на себе, що виявляється в потребі у самовдосконаленні і самореалізації у сфері педагогічної діяльності; 3) спрямування на предмет викладання [303].

Провідними в розвитку інтересу до педагогічної діяльності, на думку багатьох дослідників (С. Братченко, В. Галузяк, Ф. Гоноболін, Г. Денисенко, Н. Орлова, І. Фастовець та ін.), є мотиви спілкування, що, за Н. Волковою, виступають необхідним компонентом професійно-педагогічної комунікативності майбутніх учителів [78]. Відсутність цих мотивів, інтересу до спілкування з дітьми, стійкої потреби в ньому розглядається вченою як ознака непридатності до професії педагога.

Позитивна мотивація самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх учителів початкових класів формується в процесі їхньої активної науково-дослідної роботи. Проблеми організації науково-дослідної роботи студентів у процесі фахової підготовки розглядалися в працях багатьох учених (О. Дубасенюк, Н. Гавриш, О. Глущенко, П. Горкуненко, О. Казанцева, Г. Кловак, О. Микитюк, О. Нечаєва та ін.). Ця робота здійснюється у двох взаємопов'язаних напрямках: а) оволодіння студентами способами організації, методологією та методикою наукових досліджень, засвоєння їх елементів у процесі навчання; б) систематична участь у наукових дослідженнях під керівництвом викладачів у позанавчальний час. Відповідно вчені вживають два поняття: навчально-дослідна діяльність студентів (Ф. Галіулліна, О. Глущенко, О. Казанцева, Т. Калашникова, О. Нечаєва та ін.) та науково-дослідна діяльність.

Навчально-дослідна діяльність є складником навчального процесу, що реалізується через упровадження елементів наукових досліджень під час лекційних, практичних, лабораторних занять, починаючи з молодших курсів, а надалі в процесі роботи над курсовими, дипломними, магістерськими проектами. Ця складова забезпечує масову участь студентів у науково-пошуковій діяльності, пов'язаній із формуванням їхньої КСК, шляхом опрацювання наукової літератури, підготовки виступів, доповідей, наукових статей, цілеспрямованого самостійного пошуку наукової інформації, здійснення мікродосліджень, вибору й застосування методів наукових досліджень (спостереження, анкетування, бесіда, метод рейтингу, самооцінки, статистичні методи та ін.), аналізу та повідомлення їх результатів тощо. Науково-дослідна діяльність майбутніх учителів початкових класів зорієнтована на індивідуальний підхід до виявлення наукових інтересів студентів, їхню участь у різних позанавчальних формах дослідницької діяльності (гурток, проблемна група, лабораторія, студентські наукові конференції) з метою здійснення самостійного творчого дослідження обраної наукової теми.

Обидва напрями пошукової роботи студентів сприяють поглибленню їхньої поінформованості з означеного кола питань, пізнавальних інтересів, мотивів комунікативно-стратегічної діяльності, педагогічного спрямування, креативності і є невід'ємним складником формування КСК. Водночас існує необхідність використання інших ефективних форм організації дослідницької діяльності студентів: проведення педагогічних читань, колективне обговорення актуальних проблем, наукові дискусії, створення індивідуальної інформаційної бази, участь у клубах за інтересами, проведення тренінгів дослідницьких умінь, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань під час проходження навчально-ознайомлювальної та виробничих практик тощо.

Педагогічна практика студентів напряму підготовки «Початкова освіта» здійснюється на основі «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (затверджено наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. № 93), «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (затверджено наказом Міністерства освіти від

02.06.1993 № 161), наскрізної робочої програми педагогічних практик, інших нормативних документів, які регламентують практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів. Психолого-педагогічні аспекти практичної підготовки студентів розкриті в працях таких учених, як О. Абдулліна, І. Бех, В. Бондар, Ф. Гоноволін, Н. Кузьміна, О. Савченко, В. Сластьонін, Л. Спірін, О. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.

Діяльність студентів під час педагогічної практики аналогічна до професійної діяльності вчителя. Виконання студентами програм різних видів педагогічної практики передбачає вирішення таких завдань: 1. Навчитися розглядати й аналізувати співвідношення між теоретичними положеннями дидактики, теорії та методики виховання з організації навчально-виховного процесу і практичною роботою вчителя початкових класів. 2. Формувати вміння та навички спостереження й аналізу організації навчально-виховного процесу в початковій школі. 3. Удосконалювати власні професійні вміння й навички, здобувати нові знання. 4. Формувати вміння самоаналізу й самокорекції власної професійної діяльності. 5. Удосконалювати й коректувати професійні вміння педагогічного спілкування [449, с. 4–5]. У процесі педагогічної практики перевіряється дієвість здобутих студентами знань, а також умінь комунікативно-мовленнєвої діяльності, майбутні педагоги опановують нові способи комунікативної взаємодії з молодшими школярами, сучасні технології навчання дітей, використовують засвоєні в процесі фахової підготовки комунікативні стратегії і тактики, конструюють нові стратегічні і тактичні підходи залежно від конкретної комунікативної ситуації, глибше усвідомлюють потребу в постійному професійному самовдосконаленні.

Результативність практики залежить від рівня активності студентів, спрямованої на вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь, а також від належного психолого-педагогічного та методичного забезпечення практики, що допомагає регулювати відносини в тріаді «викладач-методист – студент – учитель-наставник» і включає, окрім наскрізної програми, індивідуальні науково-дослідні завдання (ІНДЗ), методичні рекомендації, поради, інструкції для

студентів щодо організації педагогічного спілкування з учнями, алгоритми використання форм та методів навчання дітей, розробки основних комунікативних стратегій і тактик тощо, а також перелік звітних матеріалів практики, який обов'язково включає рефлексію успіхів та помилок у комунікативній діяльності. Необхідним етапом підготовки до практики вважаємо проведення настановчої та підсумкової нарад із викладачами-методистами, а також нарад із учителями-наставниками в школах з метою погодження вимог до практикантів, визначення організаційних форм їхньої психологічної та методичної підтримки, консультування, забезпечення максимальної активності та самостійності студентів під час практики, підведення підсумків, визначення проблем, недоліків та шляхів їх подолання.

З метою занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність передбачено здійснення таких заходів:

- забезпечення належної організації самостійної роботи студентів та управління нею шляхом попередньої підготовки майбутніх учителів початкових класів до цієї роботи, розроблення системи професійно спрямованих навчальних завдань та засобів контролю;
- використання ефективних форм навчально-дослідної та науково-дослідної роботи студентів з метою залучення майбутніх учителів початкових класів до досліджень у сфері навчальної комунікації;
- залучення викладачів лінгвістичних і педагогічних дисциплін до розроблення наскрізної програми педагогічних практик студентів спеціальності «Початкова освіта», їх належного психолого-педагогічного та методичного забезпечення з метою здійснення завдань формування КСК майбутніх учителів початкових класів;
- розроблення системи індивідуальних науково-дослідних завдань для студентів-практикантів з метою організації самостійних досліджень проблеми педагогічного спілкування в початковій школі.

4.4. Модель формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів напряму підготовки «Початкова освіта»

На основі теоретичного аналізу підходів учених до моделювання педагогічних явищ (особистісна модель – Л. Занков, І. Нечаєв та ін., розвивальна – В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков та ін., активізуюча модель – М. Махмутов, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін., формувальна модель – В. Беспалько, Н. Тализіна, С. Шипіро та ін.) встановлено, що модель є штучно створеним відображенням об'єкта дослідження, яке відповідає оригіналу і в схематичному вигляді відображає взаємозв'язки та відношення між його елементами.

Модель – універсальна форма дослідження і перетворення явищ будь-якої сфери людської діяльності. Моделювання процесу формування КСК майбутніх учителів початкових класів дозволяє глибше проникнути в суть досліджуваного об'єкта, відобразити особливості його функціонування, у процесі її побудови та аналізу одержати нову інформацію про оригінал моделювання з метою подальшої реалізації на практиці (див. рис. 4.7).





Рис. 4.7. Модель формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Отже, метою здійсненого моделювання є відображення структури формування КСК майбутніх учителів початкових класів, а мета впровадження моделі в процес фахової підготовки студентів – забезпечення сформованості їхньої КСК. Загальна мета визначає цілі процесу формування КСК, які відображають суспільні вимоги до професійної підготовки фахівця з урахуванням його особистісних можливостей.

Водночас слід урахувати, що цілі – це лише відображення бажаного результату. Тому вони, з одного боку, мають ознаки певної стабільності і визначають специфіку, структуру, зміст, форми, методи педагогічного процесу відповідно до суспільного замовлення, а з іншого боку, цілі є явищем динамічним, оскільки можуть уточнюватися або змінюватися в процесі досягнення необхідного результату, що закономірно спричинює зміну структури педагогічного процесу. Однак найважливішою відповідно до особистісно-прагматичного підходу є відповідність між цілями навчання та особистісними цілями студентів. Тому одним із першочергових завдань викладача є донести до

них цілі формування КСК так, щоб вони були сприйняті майбутніми вчителями початкових класів як особистісно значущі і стали передумовою активного включення студентів у навчальний процес. На основі стратегічних цілей визначено тактичні (стосуються професійних якостей майбутніх фахівців) та оперативні (способи вирішення тактичних завдань) цілі у вигляді критеріїв сформованості КСК (когнітивно-мовленнєвого, діяльнісно-стратегічного, креативно-продуктивного, рефлексивно-оцінного) та їх показників (див. рис. 4.8).

Модель ґрунтується на комунікативно-діяльнісному, особистісно-прагматичному, компетентнісному та культурологічному підходах. Розроблення моделі здійснювалося з урахуванням таких лінгводидактичних категорій, що логічно витікають з аналізу методологічної бази дослідження, структури та змісту КСК, як закономірності формування КСК (зумовленість формування КСК майбутніх педагогів суспільною потребою у високоосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях із високим рівнем комунікативної

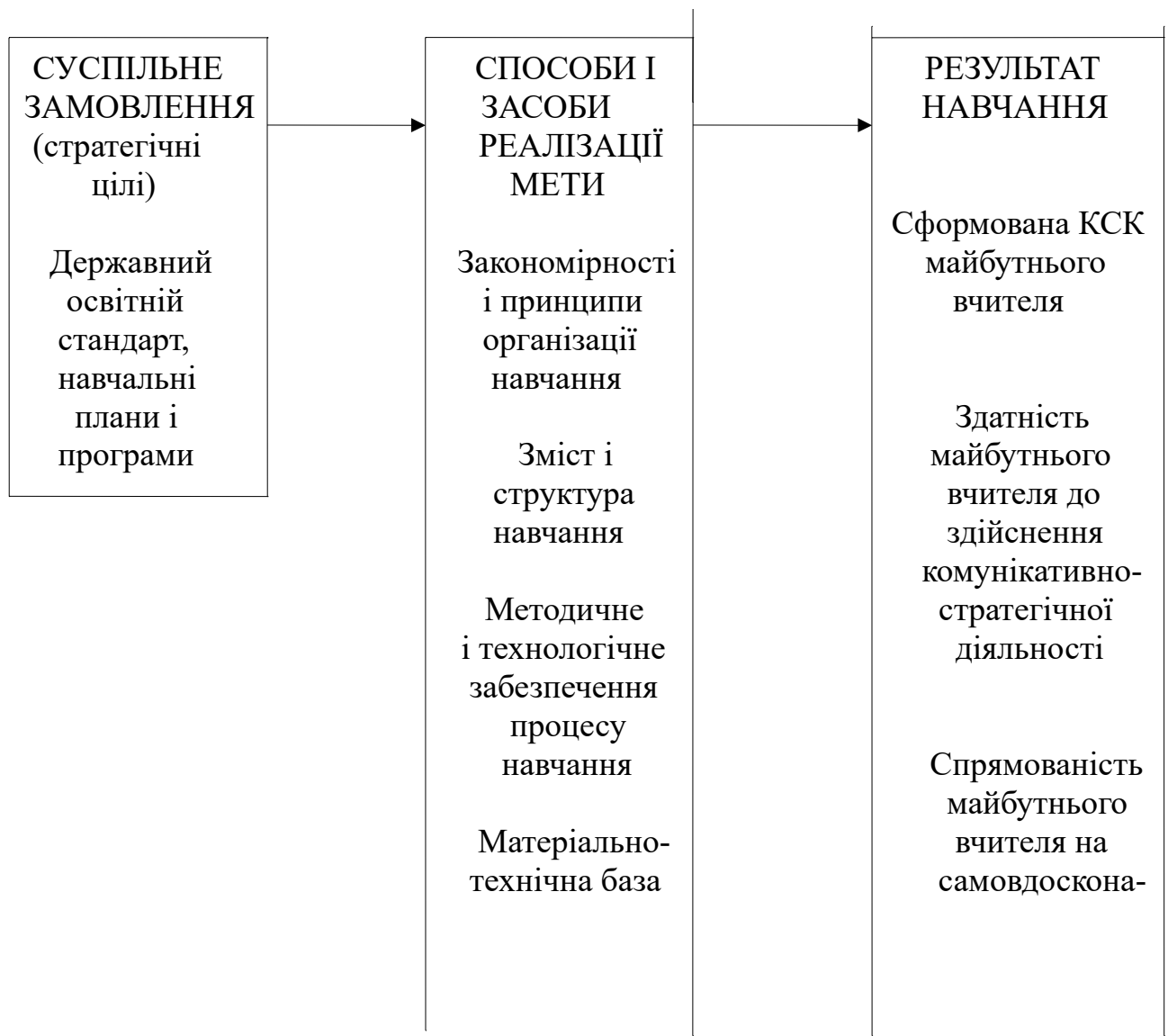




Рис. 4.8. Мета формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та шляхи її реалізації

культури; взаємозв'язок процесу формування КСК з комунікативним середовищем ВПНЗ; залежність сформованості КСК від рівня гуманізації професійної освіти у ВПНЗ; від характеру діяльності, в яку включаються майбутні педагоги; від оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм та засобів професійної підготовки студентів), принципи формування КСК (діалогізації навчання; комунікативної спрямованості; креативності; професійно-особистісного саморозвитку; рефлексивної активності; проблемної ситуативності; інтерактивності; дискурсивно-текстоцентричний).

Поетапна реалізація формувального експерименту (комунікативно-пізнавальний; діяльнісно-організаційний; рефлексивно-результативний) спрогнозована відповідно до комплексу педагогічних умов, які сприяють досягненню визначеної мети, а саме: дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; наявність розвивального комунікативно-стратегічного середовища в процесі фахової підготовки студентів; занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Головна мета розробленої моделі – забезпечення комплексної сформованості ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-дієвого, рефлексивно-емпатійного, фатичного, афективного компонентів КСК майбутніх учителів початкових класів.

Мета комунікативно-пізнавального етапу – розвиток у майбутніх учителів

ціннісно-мотиваційної основи оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; засвоєння таких базових понять, як «комунікація», «спілкування», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика», «комунікативна ситуація», «комунікативна взаємодія», «комунікативно-стратегічна компетентність», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу»; оволодіння знаннями про основні жанри педагогічного дискурсу, структуру та типи комунікативних стратегій і тактик.

Для реалізації мети комунікативно-пізнавального етапу передбачено використання таких форм та методів роботи зі студентами, як лекційні (лекція з елементами диспуту, лекція-прес-конференція, проблемна лекція), практичні заняття, навчально-ознайомлювальна практика; інтерактивні методи (інтелектуальної суперечки, фасилітованого диспуту, групового вирішення проблемних завдань та ін.), методи спостереження, виконання трансдисциплінарних навчальних завдань, тестів; технології проблемного, розвивального навчання, розвитку критичного мислення, технологія навчання як дослідження, когнітивно-гіпертекстова технологія.

Провідна педагогічна умова на комунікативно-пізнавальному етапі: – забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Мета діяльнісно-організаційного етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації комунікативно-стратегічної діяльності; формування комплексу комунікативно-стратегічних умінь, а саме: вміння розв’язувати практичні завдання трансдисциплінарного характеру на базі сформованих теоретичних понять; вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; добирати комунікативні стратегії й тактики для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; вміння моделювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; вміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву

взаємодію; оволодіння студентами суб'єкт-суб'єктною моделлю комунікативної взаємодії.

Передбачається, що реалізації мети діяльнісно-організаційного етапу сприятимуть такі форми і методи навчання, як: лекційні, практичні заняття, у тому числі дискурсивного та діалогового типу, лабораторні заняття, науково-дослідницька, самостійна робота, виробнича педагогічна практика, індивідуальна робота зі студентами; методи моделювання ігрових, комунікативно-мовленнєвих ситуацій, виконання проблемних завдань трансдисциплінарного характеру, інтерактивних вправ, написання творчих робіт, розв'язання комунікативних ситуацій, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, кейс-метод, тренінги комунікативно-стратегічних умінь студентів, а також спецкурс «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів».

Провідні педагогічні умови на діяльнісно-організаційному етапі:

- забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів;
- створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Мета рефлексивно-результативного етапу – формування вмінь майбутніх учителів початкових класів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності. Передбачається, що формуванню цих умінь сприятимуть такі форми та методи: робота в малих групах, педагогічний консиліум; методи контролю (усного, письмового), самоконтролю, взаємоконтролю; самооцінки та взаємооцінки; метод рефлексії; технологія педагогічного портфоліо.

Провідні педагогічні умови на рефлексивно-результативному етапі:

- створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів;

– занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Таким чином, моделювання дає змогу визначити загальну мету, цілі процесу формування КСК, його зміст. Суттєвою відмінністю запропонованої моделі є її динамічний характер. Таке моделювання дозволяє вийти за межі традиційної дидактичної системи з характерним для неї жорстким регулюванням навчального процесу, здійснити її інноваційну переорієнтацію з «управління процесом» на «самоуправління розвитком». При цьому кардинально змінюються характер і завдання діяльності викладача, його спрямованість на форми, методи, технології, які дають змогу студентіві максимально продуктивно використати свої розумові здібності, розвинути комунікативні вміння, навички самоконтролю, прагнення до самоосвіти.

Реалізація розробленої моделі формування КСК майбутніх учителів початкових класів передбачає низку інноваційних змін навчального процесу на організаційному, змістовому та технологічному рівнях. На організаційному рівні це розроблення нормативно-методичної бази, створення колективу викладачів, об'єднаних спільними цілями експериментальної роботи, створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища, оновлення форм навчальної роботи зі студентами. На рівні змісту професійної освіти це реалізація трансдисциплінарних зв'язків, відповідний добір і конструювання навчального матеріалу, введення спецкурсу. На технологічному рівні передбачається використання інноваційних методів і технологій, спрямованих на організацію активної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Висновки до розділу 4

1. Визначено сутність комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як інтегративної єдності особистісних і професійно значущих якостей педагога, набутої в процесі спеціально організованого навчання, що охоплює систему цінностей, мотивів, емоцій,

пізнавальних здібностей, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи непередбачених ситуаціях професійної комунікації з метою здійснення успішної педагогічної взаємодії в комунікативному середовищі початкової школи, підвищення ефективності професійної комунікації і досягнення результативності комунікативно-стратегічної діяльності вчителя, забезпечення його успішної професійної адаптації та самореалізації.

Встановлено, що комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів включає низку взаємопов'язаних складників, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-дієвий, рефлексивно-емпатійний, фатичний, афективний. Складники КСК тісно пов'язані з її функціями.

2. Визначено такі закономірності формування КСК майбутніх учителів початкових класів: зумовленість формування їхньої КСК суспільною потребою у високосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях із високим рівнем комунікативної культури; взаємозв'язок процесу формування КСК з комунікативним середовищем ВПНЗ; залежність сформованості КСК від рівня гуманізації професійної освіти у ВПНЗ; від характеру діяльності, в яку включаються майбутні вчителі початкових класів; від оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм та засобів професійної підготовки студентів.

3. Виділено комплекс принципів формування КСК майбутніх учителів початкових класів, а саме: принципи діалогізації навчання, креативності, проблемної ситуативності, професійно-особистісного саморозвитку, комунікативної спрямованості, рефлексивної активності, інтерактивності, дискурсивно-текстоцентричний принцип.

4. Педагогічні умови схарактеризовано як комплекс обставин, створених у межах освітньо-комунікативного середовища ВНЗ, що сприяють ефективному та результативному формуванню КСК майбутніх учителів початкових класів, розвитку їхньої комунікативної особистості, накопиченню досвіду

комунікативно-стратегічної діяльності, стимулюванню пізнавальної активності, професійному самостановленню студентів.

Визначено такі педагогічні умови ефективного формування КСК майбутніх учителів початкових класів: дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; наявність розвивального комунікативно-стратегічного середовища в процесі фахової підготовки студентів; занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

5. Встановлено, що дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК майбутнього вчителя початкових класів – це інтегративна єдність принципів, мети, змісту, методів і прийомів, форм комунікативної взаємодії викладача і студентів, яка всебічно сприяє реалізації завдань формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

6. Розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище вишу визначено як динамічний професійно-освітній феномен інноваційного характеру, який створюється і розвивається відповідно до замовлення суспільства на підготовку комунікативно компетентного вчителя початкової загальноосвітньої школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний досвід комунікативно-стратегічної діяльності суб'єктів навчального процесу і забезпечує формування КСК студентів.

7. Активну діяльність майбутніх учителів початкових класів схарактеризовано як цілеспрямовану, інтенсивну, особистісно значущу діяльність, результатом якої є розвиток у студентів індивідуальних особистісних і професійних якостей і здатностей, а також позитивні кількісні та якісні перетворення педагогічної дійсності в бажаному напрямі. Активна науково-дослідна діяльність майбутніх учителів початкових класів як невід'ємний складник формування КСК сприяє поглибленню їхньої поінформованості з означеного кола питань, розвитку пізнавальних інтересів, мотивів комунікативно-стратегічної діяльності, педагогічного спрямування і здійснюється

у двох напрямках: а) оволодіння студентами способами організації, методологією та методикою наукових досліджень, засвоєння елементів дослідницької діяльності у процесі навчання; б) систематична участь у наукових дослідженнях під керівництвом викладачів у позанавчальний час.

Самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як складний інтегрований різновид активної творчої навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії в процесі самостійної навчальної інтеракції і спрямована на самовдосконалення комунікативно-стратегічної компетентності.

8. З метою реалізації визначених педагогічних умов розроблено модель формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Головна мета розробленої моделі – забезпечення комплексної сформованості ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-дієвого, рефлексивно-емпатійного, фатичного, афективного компонентів КСК студентів. Модель ґрунтується на комунікативно-діяльнісному, особистісно-прагматичному, компетентнісному та культурологічному підходах. Розроблення моделі здійснювалося з урахуванням таких лінгводидактичних категорій, як закономірності та принципи формування КСК. Поетапна реалізація формувального експерименту (комунікативно-пізнавальний; діяльнісно-організаційний; рефлексивно-результативний) на основі розробленої моделі спрогнозована відповідно до комплексу педагогічних умов, які сприяли досягненню визначеної мети.

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях: 325, 328, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 353, 355, 356, 359, 360, 364.

РОЗДІЛ 5

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

5.1. Стан формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у практиці сучасних ВПНЗ

З метою вивчення стану формування КСК майбутніх учителів початкових класів було проведено анкетування вчителів-практиків та студентів-випускників 5 курсу (ОКР «Спеціаліст») Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, які пройшли педагогічну практику. В анкетуванні взяли участь 468 респондентів.

Для діагностування досвіду комунікативно-стратегічної діяльності вчителів-практиків та характеру комунікативної взаємодії з молодшими школярами педагогам зі стажем роботи в інтервалі 5–20 років було запропоновано дати відповіді на запитання анкети (див. додаток А). Проаналізуємо отримані відповіді.

На перше запитання «Як ви розумієте зміст поняття «комунікативно-стратегічна компетентність учителя початкових класів»?» учителі-практики відповіли таким чином: «це обізнаність учителя з методикою» – 38%; «це його

методична компетенція» – 12%; «це вміння спілкуватися з учнями і батьками» – 20%; 30% учителів дали негативну відповідь: «не знаю», «не знайома з таким поняттям», «для мене це новий термін». Відповідаючи на наступне запитання «Що таке комунікативна стратегія?», вчителі зазначали: «це спілкування з учнями» – 38%; «спілкування з батьками й учнями» – 22%; «попереднє планування спілкування з учнями» – 20%; «продумування діалогів, фронтальних та індивідуальних бесід з учнями» – 5%; «не можу відповісти» – 15%.

У відповідях на третє запитання «Які якості комунікативної особистості вчителя можете назвати?» респонденти найчастіше називали: комунікабельність (21%), доброту, професійні знання (16%), гуманність (12%), креативність (12%), справедливість (11%), інтелігентність (11%), розумові якості, високий рівень інтелекту (10%), тактовність (7%) тощо (див. додаток Б).

На четверте запитання анкети «Чи плануєте Ви попередньо, як будете здійснювати спілкування з дітьми на уроці?» 54% учителів-практиків відповіли: «завжди планую своє майбутнє спілкування з дітьми», 21% – «інколи планую», 25% – «не планую», «не відчуваю в цьому потреби», «важко передбачити, як буде відбуватися спілкування», «не вистачає часу».

Відповідаючи на наступне запитання «Які форми організації спілкування з дітьми вважаєте ефективними?», учителі початкових класів назвали: обговорення книг (15%), кінофільмів (12%), екскурсії (11%), ігри (10%), проведення традиційних шкільних свят (8%), спілкування під час уроків та на перервах (8%), спілкування з вихователем групи продовженого дня (7%), робота з дітьми в гуртках (7%), індивідуальне спілкування з окремими учнями (6%), спілкування у парах (6%), групах (5%), інтерактивне спілкування (5%). У відповідях на шосте запитання «Які методи, прийоми, технології організації спілкування з учнями початкових класів використовуєте найчастіше?» респонденти називали: інтерактивні методи (32%), традиційні дидактичні методи та прийоми: гру (18%), розповідь (16%), бесіду (14%), пояснення (10%), роботу з підручником та художньою книгою (7%), інсценізації (3%). Отже, методичний арсенал учителів-практиків виявився досить обмеженим.

Відповіді на сьоме запитання «Яких знань Вам не вистачає для того, щоб спілкування з молодшими школярами було більш ефективним?» розподілилися таким чином: 42% вчителів зазначили, що їм «вистачає знань», 50% педагогів констатували потребу в кращому методичному забезпеченні навчально-виховного процесу в початковій школі. Лише 8% респондентів висловили бажання «глибше дізнатися про психологічні аспекти проблеми педагогічного спілкування», «набути знань про комунікативні стратегії», «вивчити способи використання комунікативних стратегій». Отже, відповіді на це запитання виявили низьку мотивованість учителів-практиків щодо професійної самоосвіти з комунікативних проблем.

Водночас необхідність у самоосвіті і самовдосконаленні фахових знань та вмінь учителів-практиків була підтверджена у відповідях на наступне запитання анкети «Чи виникають у вас труднощі під час спілкування з молодшими школярами?» Виявилось, що лише 22% педагогів не відчують труднощів у спілкуванні з учнями. Решта респондентів констатували такі проблеми: «важко встановити контакт з дітьми на початковому етапі навчання в 1 класі» (21%); «стало більше гіперактивних дітей, з якими важко знайти спільну мову» (16%); «до школи приходять чимало учнів, які не відвідували дитячий садок і не вміють спілкуватися з однокласниками» (15%); «виникають проблеми у спілкуванні з батьками дітей» (14%); «у школярів недостатньо розвинутий словниковий запас, їм важко висловитися» (12%).

Як бачимо, вчителі в основному зосередили свою увагу на труднощах, які виникають у дітей у процесі спілкування, а не на критичному осмисленні власних комунікативних проблем, що свідчить про недостатній рівень рефлексивних умінь. Це також підтвердили відповіді на дев'яте запитання «Чи завжди Ви аналізуєте свою комунікативну діяльність на уроках?» Виявилось, що лише 7% педагогів завжди аналізують свою комунікативну діяльність на уроці, 55% – іноді аналізують, 38% - не аналізують зовсім.

Свій рівень умінь спілкуватися з молодшими школярами 62% педагогів оцінили як достатній, 26% – як задовільний, 12% респондентів не змогли

визначитися з відповіддю.

Отже, у процесі анкетування з'ясувалося, що, незважаючи на практичний досвід роботи в школі, вчителі недостатньо обізнані з організацією комунікативної взаємодії з молодшими школярами, вони не володіють знаннями про стратегічний аспект комунікативної компетентності, що, вочевидь, є однією з причин труднощів. Натомість критичне ставлення до власної комунікативної діяльності, потребу в поповненні знань засвідчили лише окремі вчителі.

Наступний етап пошуково-розвідувального експерименту передбачав анкетування студентів-випускників за тим самим змістом анкети.

Відповіді студентів-випускників на перше запитання були такими: 42% респондентів, намагаючись розкрити зміст поняття «комунікативно-стратегічна компетентність», зазначали, що це «коло питань, у яких людина добре обізнана, авторитетна, має досвід, повноваження; поінформованість», 19% майбутніх учителів початкових класів відповіли, що КСК – це «здатність використовувати в спілкуванні знання мови»; 11% – «уміння підтримувати розмову на певному рівні, бути зрозумілим і розуміти інших»; 7% – «встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми»; 5% – «спілкуватися ввічливо»; 2% – «досвід, що розвивається в ході спілкування між людьми»; 2% – «вміння педагога розмовляти з учнями»; 1% – «набір способів і методів, за допомогою яких учитель спілкується з учнями». Однак стратегічний аспект комунікативно-стратегічної компетентності студентами був проігнорований, тому повне визначення не зміг дати жоден з них. 11% випускників не змогли відповісти на запитання.

Сутність комунікативної стратегії студенти розкрили частково, характеризуючи це поняття як: «план дій учителя» (16%); «попереднє обдумування мовлення» (14%); «планування методів і прийомів спілкування з учнями» (14%). Відповіді решти випускників засвідчили нерозуміння змісту поняття: стратегія – це «метод роботи з учнями» (8%), «форма роботи зі школярами» (7%); «добре ставлення до учня» (6%), «розуміння дитини» (6%), «ввічливість» (5%). 24% випускників не змогли дати відповідь на запитання.

Відповіді студентів на третє запитання засвідчили, що домінантними якостями комунікативної особистості вчителя початкових класів, на їхню думку, є: «любов до дітей» (34%), «гуманність» (16%), «креативність» (16%), «доброта, терплячість, справедливість, знання свого предмета» (14%). Серед пріоритетних випускники назвали також «комунікабельність» (12%), «чесність, активність, відкритість» (8%). Хоча загалом біля 60% характеристик учителя, перчислених випускниками, певною мірою дотичні до його комунікативно-стратегічної компетентності, такі важливі комунікативні якості педагога, як потреба в спілкуванні, володіння комунікативними стратегіями і тактиками, вміння здійснювати керівництво комунікативною взаємодією, визначати психічний стан співрозмовника, емоційно впливати на нього, здатність досягати комунікативної мети та інші важливі якості названі не були. Отже, можна констатувати, що в процесі професійної підготовки у майбутніх учителів початкових класів не було чітко сформовано поняття про мовну (комунікативну) особистість, її якості. Значна частина якостей, названих студентами (біля 40%) не мали безпосереднього відношення до комунікативних.

На четверте запитання «Чи плануєте Ви попередньо, як будете здійснювати спілкування з дітьми на уроці?» 46% студентів відповіли стверджувально, 50% дали заперечну відповідь, 4% не визначилися з відповіддю. Серед причин, що зумовлюють необхідність попереднього планування спілкування з учнями, студенти вказували на: «необхідність донесення знань та вмінь до учнів» (16%); «підтримання контактів з учнями» (10%); «вирішення конфліктних ситуацій у класі» (10%), «для досягнення мети уроку» (7%); «використання знань з мови на практиці» (7%); «забезпечення ефективного спілкування з дітьми» (6%); «щоб бути зрозумілим співрозмовникові» (5%); «щоб бути зразком для учнів» (5%); «щоб навчати учнів правильно і грамотно спілкуватися» (4%); «щоб організувати взаємодію між дітьми і вчителем» (4%); «щоб уникати негативних емоцій» (3%); «щоб використовувати на практиці знання» (3%); «для виховання всебічно розвиненої дитини» (3%); «для виявлення і врахування індивідуальних особливостей і здібностей дітей» (2%); «щоб відкривати для дітей щось нове і

цікаве» (2%); «для підвищення ефективності праці вчителя» (2%); «для розвитку вміння розуміти інших» (2%); «щоб розвинути в учнів мотивацію вивчення української мови» (1%); «для усвідомлення мети розмови» (1%); «щоб знайти спільну мову з дітьми» (1%); «вміти правильно задавати питання та відповідати на них» (1%); «використовувати у своїй роботі ефективні інтерактивні методи» (1%); «спілкуватися з дітьми та дорослими доступною для них мовою» (1%); «для вміння легко встановлювати контакт з учнями» (1%); «щоб підтримати учня, порадити, допомогти» (1%); «щоб досягти кращих результатів у навчальному процесі» (1%). Аналіз відповідей студентів засвідчив, що всі причини, названі ними, мають професійне спрямування. Водночас майбутні вчителі, які дали заперечну відповідь чи утрималися від відповіді, вочевидь, не цілком усвідомлюють як особистісну, так і професійну значущість стратегічного планування комунікації зі школярами.

Відповідаючи на наступне запитання, студенти назвали традиційні форми роботи з учнями: «фронтальні, групові, індивідуальні» (16%), «урок» (36%), позакласні виховні заходи: «виховні години» (19%), «бесіди з учнями та батьками» (12%), «зустрічі з бібліотекарем» (5%), «обговорення книг» (2%). 10% респондентів не відповіли на запитання. У відповідях на шосте запитання були названі найбільш часто використовувані в шкільній практиці традиційні методи та прийоми організації спілкування з учнями, а саме: «бесіда з усім класом» (16%), «індивідуальна бесіда» (12%), «розповідь на цікаву тему» (10%), «відповіді на запитання учнів» (9%), «ігрові методи» (9%), «обговорення з дітьми правил спілкування» (5%). Частина студентів назвала: «інтерактивні методи» (14%), «проблемні питання» (11%) «навчання дітей діалогічного мовлення» (9%) «аналіз умінь спілкування учнів» (5%). Загалом відповіді на п'яте та шосте питання анкети засвідчили як те, що студенти мають незначний досвід роботи з дітьми, так і їхнє спрямування на традиційні види, тобто невисокий рівень креативності.

Аналіз відповідей випускників на сьоме запитання анкети показав, що основними дисциплінами, в процесі яких можна одержати знання та вміння

педагогічного спілкування, студенти вважають педагогіку та психологію (48%), методику викладання української мови (31%), інші лінгвістичні дисципліни (21%).

Щодо восьмого запитання анкети, студенти назвали такі труднощі у спілкуванні з молодшими школярами: «недоліки в усному мовленні (русизми, слова-паразити, діалектизми тощо)» (26%), «невміння налагодити контакт із класом та окремими учнями» (19%), «труднощі у формулюванні запитань до учнів під час опитування» (15%), «невміння правильно висловитися під час оцінювання відповідей учнів» (9%), «невміння розв'язувати конфліктні ситуації» (7%). Водночас 18% студентів відповіли, що жодних труднощів не відчують, 6% випускників не дали відповіді на запитання.

На дев'яте запитання студенти відповіли таким чином: 14% – «аналізую свою комунікативну поведінку на уроці», 45% – «іноді аналізую», 37% – «не аналізую», 4% не відповіли на запитання. Такі показники свідчать, що потреба в рефлексії комунікативної діяльності у більшості випускників сформована недостатньо.

Оцінюючи свій рівень умінь спілкуватися з молодшими школярами, 34% респондентів визначили його як достатній, 31% – як задовільний, 35% – як незадовільний.

Порівняльний аналіз даних анкетування вчителів-практиків та студентів-випускників засвідчив, що обидві групи опитаних не володіють знаннями про сутність комунікативно-стратегічної компетентності та комунікативної стратегії. Як учителі у своїй професійній діяльності, так і студенти під час практики використовують здебільшого традиційні форми, методи, прийоми організації спілкування з молодшими школярами. Значна частина респондентів з обох категорій не усвідомлює фахової значущості стратегічного планування педагогічної комунікації, а також необхідності рефлексії комунікативних умінь, хоча й відчуває чимало труднощів у спілкуванні з учнями. Більше третини студентів оцінили свій рівень спілкування з молодшими школярами як незадовільний.

На наступному етапі було проведене анкетування викладачів педагогічних та лінгвістичних дисциплін ВПНЗ (50 викладачів) (зміст анкети див. у додатку А).

Відповіді викладачів на запитання «Дайте визначення понять: а) «компетенція»; б) «компетентність»; в) «комунікативна компетентність» розподілилися таким чином: поняття «компетенція» 32% викладачів схарактеризували як «визначені програмою вимоги до професійної підготовки студентів»; 28% – як «результат навчання»; 26% – як «суму знань та вмінь, якими студенти оволодівають у процесі навчання»; 14% – як «готовність до професійної діяльності». Зміст поняття «компетентність» викладачі розкрили так: «володіння компетенціями» (36%); «здатність розв'язувати різноманітні завдання в процесі професійної діяльності» (28%); «досвід професійної діяльності, здобутий у процесі навчання» (14%); «знання, уміння, навички» (12%); «здатність займатися самоосвітою та самовдосконаленням професійних умінь» (10%). Поняття «комунікативна компетентність» у відповідях респондентів розкрито як «уміння спілкуватися» (42%), «добре володіння мовою» (34%), «вміння правильно висловлюватися в різних ситуаціях» (8%), «уміння налагоджувати взаємодію з учнями, батьками, колегами» (6%), «чистота і правильність мовлення вчителя» (6%), «уміння дотримуватись етичних норм спілкування» (4%). Відповіді викладачів на перше запитання засвідчили, що частина з них чітко не розуміє поняття «компетенція» і «компетентність». Зміст поняття «комунікативна компетентність» розкрито частково, зокрема, не відображено стратегічний аспект означеного явища.

У наступному запитанні анкети викладачам пропонувалося дати визначення понять «комунікативна стратегія» і «комунікативна тактика». На думку респондентів, «комунікативна стратегія» – це: «план майбутнього спілкування» (26%), «сукупність тактик ефективного спілкування» (22%), «вміння досягти мети спілкування» (20%), «методи і прийоми, які забезпечують ефективність спілкування» (18%), «уміння правильно і точно передати інформацію» (14%). «Комунікативна тактика» – це: «частина, етап стратегії» (32%), «спосіб, прийом здійснення стратегії» (22%), «добре продуманий і

спланований спосіб досягнення мети спілкування» (18%), «послідовність мовленнєвих дій учителя» (16%), «метод організації спілкування» (12%). Відповіді на друге запитання засвідчили, що частина викладачів недостатньо компетентна в питаннях комунікативно-стратегічної підготовки студентів.

На третє запитання «Назвіть основні типи комунікативних стратегій і тактик» викладачі дали такі відповіді: 28% опитаних назвали окремі типи – діалогічні (10%), пояснювальні (12%), оцінювальні (6%); 72% викладачів не змогли назвати жодного типу.

Проаналізуємо відповіді на наступне запитання «Як часто Ви визначаєте на заняттях мету сформувати комунікативні вміння студентів?» 18% викладачів зазначили: «визначаю мету формування комунікативних умінь студентів на кожному занятті», 16% респондентів – «часто працюю над розвитком комунікативних умінь студентів», 4% – «іноді проводжу цю роботу на заняттях», 26% – «більш важливим вважаю засвоєння студентами знань, формування практичних умінь і навичок з навчального предмета», 12% – «необхідно насамперед виконати вимоги навчальної програми», 10% – «комунікативні вміння формуються самі по собі в процесі вивчення навчальних предметів», 14% – «не ставлю таку мету». Отже, лише 38% респондентів вважають, що формування комунікативних умінь є необхідним складником професійної підготовки студентів. 62% викладачів не здійснюють спеціальну роботу з формування комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів, пріоритетними вважають предметні знання та вміння.

У відповідях на п'яте запитання «Яким чином здійснюєте міжпредметні зв'язки в процесі викладання навчальних дисциплін?» 42% викладачів вказали: «здійснюю зв'язки між лінгвістичними предметами («Сучасна українська мова», «Методика навчання мови в початковій школі», «Культура і техніка мовлення» тощо)», 38% – «використовую зв'язки між предметами педагогічного циклу («Дидактика», «Основи педагогіки», «Теорія виховання» та ін.)», 20% – «здійснюю зв'язки між різними предметами («Методика навчання мови в початковій школі» і «Дидактика»; «Педагогіка» і «Психологія»; «Культура і

техніка мовлення» та «Етика» тощо)). Аналіз відповідей респондентів на означене запитання дозволив дійти висновку, що міжпредметні зв'язки у ВПНЗ найчастіше здійснюються в тому випадку, коли викладач веде кілька предметів, взаємопов'язаних між собою («Сучасна українська мова», «Методика навчання мови в початковій школі», «Культура і техніка мовлення» тощо) (80%). На рівні різних навчальних дисциплін такі зв'язки реалізуються значно рідше (20%), а отже, єдине предметно-комунікативне середовище, в якому формується педагогічне мовлення студентів, не створене.

Відповідаючи на запитання «Визначте своє ставлення до студента як учасника навчального процесу», 26% опитаних викладачів зазначили, що «студент є активним учасником навчального процесу», 22% – «студент – майбутній колега за фахом, що має бути зацікавлений в успішному навчанні», 32% – «студент – особа, якій потрібно дати знання, вміння»; 20% – «студент – особа, яку треба сформувати як майбутнього фахівця». Відповіді викладачів на наступне запитання «Чи готові Ви спілкуватися зі студентами «на рівних»?» були такими: 38% респондентів зазначили: «готовий до рівноправних стосунків зі студентами», 22% – «не у всіх ситуаціях можна підтримувати рівноправні стосунки», 20% – «студенти не завжди правильно розуміють такі стосунки», 12% – «такі стосунки можуть нашкодити справі якісної професійної підготовки», 8% – «не потрібно занадто багато демократії у стосунках зі студентами». Таким чином, більша частина викладачів не готова до суб'єкт-суб'єктних стосунків з майбутніми учителями.

У відповідях на запитання «Які методи використовуєте в процесі лекційних і практичних занять зі студентами?» викладачі переважно називали традиційні: «передання студентам навчальної інформації» (12%), «пояснення» (10%), «бесіду» (8%), «використання наочності, мультимедійного обладнання з метою демонстрації знань» (8%), «виконання вправ і практичних завдань» (8%), «опитування» (6%), «контрольні роботи» (6%), «диктанти» (6%), «методи контролю за навчальною діяльністю» (4%), оцінювання знань (4%). Лише 8% респондентів назвали інтерактивні методи, 6% – аналіз педагогічних ситуацій, 6%

– творчі завдання, 4% – навчальну дискусію, 4% – проблемні запитання. Отже, незважаючи на зміни, які проголошуються в сучасних державних документах щодо вищої професійної освіти, лекції, практичні та семінарські заняття як центральна ланка педагогічного процесу суттєво не змінилися. На заняттях здебільшого відбувається транслявання навчальної інформації, знань, досвіду та їх відтворення.

На дев'яте запитання «Як ставитесь до впровадження комунікативного підходу в навчальний процес?» відповіді були такими: «позитивно ставлюся до впровадження комунікативного підходу в навчанні студентів» (74%); «недостатньо обізнаний з цієї проблеми» (16%), «не можу визначитися з відповіддю» (10%).

На запитання «Що заважає Вам зробити заняття з дисциплін, які Ви читаєте, комунікативно спрямованими?» викладачі відповіли: «не бачу жодних перешкод» (12%), «практикую живе спілкування зі студентами під час проведення лекцій постійно» (10%), «цікавлюся думкою студентів з різних проблем під час проведення практичних занять» (8%). Водночас респонденти зазначали: «не можу приділити цій проблемі достатньо уваги, оскільки необхідно насамперед засвоїти вимоги навчальної програми» (18%); «не вистачає часу на заняттях для цього» (38%), «сучасні студенти комунікативно пасивні» (8%), «студенти не вміють ефективно спілкуватися, обговорювати навчальні проблеми» (6%).

Анкетування викладачів засвідчило, що: 1. Незважаючи на визнання комунікативної діяльності майбутнього вчителя однією з провідних, мета підготовки до цієї діяльності в процесі викладання професійно спрямованих дисциплін викладачами здебільшого не ставиться. 2. Хоча загальноновизнаною як на державному рівні, так і на рівні ВПНЗ є проблема формування соціально активної, адаптивної, компетентної, здатної грамотно взаємодіяти з оточенням, мобільної особистості сучасного фахівця, у процесі навчання студентів усе ще переважають традиційні репродуктивні підходи. 3. Формування КСК майбутніх учителів початкових класів вимагає компетентності викладачів у цій сфері, однак значна їх частина недостатньо обізнана з теорією і практикою комунікативно спрямованої підготовки студентів.

5.2. Аналіз програмно-методичного забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Для з'ясування стану програмно-методичного забезпечення формування КСК майбутніх учителів початкових класів було проаналізовано Державний стандарт професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, навчальні програми з дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів для напряму підготовки «Початкова освіта».

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікації» (2011 р.), прийнятій із метою узгодження освітніх послуг та ринку праці, наближення до європейських освітніх стандартів, визначено, що світова освітня система має комунікативне спрямування, яке забезпечує майбутнім фахівцям можливість адаптації у будь-якому соціумі. У документі визначено й описано дев'ять кваліфікаційних рівнів, які стосуються комунікативної компетентності особистості, а саме:

Нульовий рівень. Ситуативна взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших; реагування на прості усні повідомлення.

1-й рівень. Інтеграція до соціальних груп; реагування на прості письмові та усні повідомлення.

2-й рівень. Взаємодія в колективі для виконання завдань; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень.

3-й рівень. Здатність до ефективної роботи в команді. Сприйняття критики, порад і вказівок; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності.

4-й рівень. Здійснення наставництва, передавання досвіду; продукування складних деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема в професійній діяльності.

5-й рівень. Взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності.

6-й рівень. Донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію.

7-й рівень. Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; використання іноземних мов у професійній діяльності.

8-й рівень. Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та / або професійної діяльності.

9-й рівень. Лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та / або професійної діяльності [405].

Аналіз змісту Державного стандарту загальної початкової освіти засвідчив, що завдання формування комунікативної компетентності молодших школярів чітко виписане не лише щодо навчання української мови, але й інших предметів (див. табл. 5.1). Як видно з таблиці 5.1, мовленнєві та комунікативні вміння молодших школярів, відповідно до Державного стандарту, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

Задля формування комунікативної компетентності школярів передбачається виконання таких завдань: створення в учнів позитивної мотивації засвоєння знань; формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності; засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні та достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок; залучення до національної культури народу, мова якого вивчається; сприяння інтелектуальному, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості. Зміст навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів

визначається змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, які є взаємозалежними і взаємопов'язаними [130].

У пояснювальній записці до програми з української мови для 1-4 класів підкреслюється, що основна мета курсу полягає «у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань». Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: «вироблення в учнів мотивації навчання української мови; формування

Таблиця 5.1

Вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів

Освітня галузь	Змісто-ва лінія	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
«Мови і літератури»	<p>Мовленнєва</p> <p>Мовна</p> <p>Соціо-</p>	<p>Знати основні ознаки тексту, його будову; вміти визначати тему та мету тексту, практично розрізняти типи і стильові особливості текстів; застосовувати здобуті знання про текст у процесі побудови власних висловлювань. Уміти будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників спілкування, дотримуватися норм етикету; переказувати прослухані або прочитані тексти; створювати монологічні висловлювання комунікативного характеру.</p> <p>Знати основні ознаки речення; розрізняти і правильно інтонувати види речень за метою висловлювання та інтонацією; встановлювати логіко-граматичні зв'язки між членами речення; мати уявлення про словосполучення; розпізнавати та вживати однорідні члени і звертання в реченні; практично розрізняти прості і складні речення; застосовувати здобуті синтаксичні знання та вміння у власному мовленні. Вміти пояснювати пряме і переносне значення слів, розпізнавати в текстах і пояснювати синоніми, антоніми, омоніми, найуживаніші фразеологізми; використовувати здобуті знання з лексики у власному мовленні.</p>

	<p>культурна</p> <p>Діяльнісна</p>	<p>Знати формули національного мовленнєвого етикету і використовувати їх під час спілкування; дотримуватися правил етикету під час спілкування з представниками різних вікових груп і статусів. Уміти встановлювати елементарні комунікативні контакти під час виконання тих чи інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях.</p> <p>Виконувати мисленнєві операції: спостерігати, аналізувати мовні явища, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, робити висновки; висловлювати і доводити власну думку; переносити знання та способи діяльності в нову ситуацію; проводити перевірку та самоперевірку усних висловлювань і письмових робіт.</p>
--	------------------------------------	--

Продовж. табл. 5.1

«Суспільствознавство»	<p>Людина серед людей</p> <p>Людина і світ</p>	<p>Дотримуватися моральних вимог суспільства; застосовувати їх у спілкуванні з іншими людьми, узгоджувати власні потреби з потребами інших людей для розв'язання конфліктів.</p> <p>Усвідомлювати необхідність толерантного ставлення до різних країн і народів.</p>
«Здоров'я і фізична культура»	Соціально-складова здоров'я	Керувати собою і розв'язувати життєві конфлікти, протистояти негативному впливу оточення. Усвідомлювати значення толерантних стосунків між людьми для здоров'я; застосовувати набуті корисні звички, правила розв'язання конфліктів.

комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма); опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; соціально-культурний розвиток особистості; формування в учнів уміння вчитися» [491].

Для ефективної роботи зі школярами майбутній учитель початкових класів повинен актуалізувати свої знання про періоди розвитку мовлення людини, чинники впливу на процеси мовленнєвої діяльності, комунікативну компетентність, мовну особистість молодшого школяра, комунікативні методи,

прийоми, засоби, способи конструювання тексту. Студент має враховувати вимоги, які передбачаються відповідно до комунікативного підходу (потреба в спілкуванні виникає під час природних чи створених штучно (з навчальною метою) мовленнєвих ситуацій: діалогів, суперечок, обговорень, рольових ігор, листування, бесід на екскурсіях і прогулянках тощо; автор висловлювання (усного чи писемного) мусить добре розуміти те, про що він буде говорити, тобто володіти достатньою, достовірною і важливою інформацією, її необхідно відібрати, систематизувати, структурувати, підпорядкувати авторському задуму. Мета комунікації буде досягнута за умови достатнього володіння її учасниками мовними засобами: багатим активним словником, умінням швидко і правильно утворювати граматичні форми, будувати речення і пов'язувати їх у текст, добирати відповідні мовні засоби для конкретної комунікативної ситуації. Висловлювання учня повинно бути комусь потрібним, тобто мати адресата, на кожне запитання він має отримати відповідь, його розповідь має бути почута, письмовий твір, лист – прочитаний хоча б однією людиною, висловлена думка – обговорена, відповідь – оцінена [71]. Таким чином, майбутній учитель повинен володіти відповідним багажем знань, уміти створювати мовленнєві ситуації, потребу в спілкуванні, організовувати накопичення матеріалу для мовлення тощо.

Цілком закономірно в Галузевому стандарті вищої школи комунікативне спрямування фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів визначається як одне з пріоритетних. Зокрема, у такій складовій стандарту, як освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу, що відображає завдання загальноосвітньої та професійної підготовки, вимоги до компетентності фахівця, його соціально значущих якостей, готовність учителя до взаємодії з дітьми та з оточенням, до самовдосконалення визнається одним із критеріїв придатності до професійної діяльності. Студент зі сформованою комунікативною компетентністю повинен уміти:

– аналізувати, прогнозувати і вирішувати комунікативні завдання з метою налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі;

- визначати та проектувати основні етапи педагогічного спілкування з метою налагодження продуктивності взаємодії між учнями та вчителем у процесі навчання;
- підтримувати оптимальний ритм та умови ефективного педагогічного спілкування з метою плідного управління спілкуванням у педагогічному процесі;
- аналізувати спілкування, що відбулося, та моделювати нові комунікативні задачі з метою уточнення здійсненої процедури спілкування та прогнозування майбутньої взаємодії;
- формувати індивідуальний стиль спілкування з метою досягнення відповідності між стилем спілкування й особистістю;
 - 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 [90].

Простежимо, яким чином визначені завдання відображено в змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. У навчальному плані напряму підготовки «Початкова освіта» визначено такі дисципліни лінгвістичного циклу: «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи культури і техніки мовлення», «Методика навчання української мови в початковій школі».

«Сучасна українська мова з практикумом» – базова лінгвістична дисципліна, що викладається впродовж 1-9 семестрів. Мета дисципліни – дати глибокі системні знання фонетичної, лексичної, граматичної структури української мови, виробити практичні навички лінгвістичного аналізу тексту, забезпечити досконале володіння студентами усним і писемним літературним мовленням. Завдання дисципліни: досягти глибокого усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів основних шляхів і процесів розвитку української мови, сформувати вміння аналізувати мовні явища з урахуванням історичних змін; домогтися глибокого розуміння і засвоєння майбутніми фахівцями всіх тем курсу; виробити вміння студентів аналізувати фонетичні, словотворчі, лексичні та граматичні мовні факти згідно з теоретичними відомостями; постійно працювати

над формуванням культури усного та писемного мовлення, використовуючи під час практичних занять різноманітний стилістично диференційований дидактичний матеріал; сприяти професійному спрямуванню навчального курсу, враховувати його наступність з відповідною дисципліною середньої школи. Вивчаються традиційні питання з розділів «Вступ», «Фонетика», «Орфоепія», «Графіка», «Орфографія», «Лексикологія», «Фразеологія», «Лексикографія», «Словотвір», «Морфологія», «Синтаксис», «Пунктуація».

Слід зазначити, що такий зміст курсу сучасної української мови в педагогічних інститутах традиційно зберігається вже впродовж кількох десятиліть. Наприклад, автори підручника «Сучасна українська мова» для студентів спеціальності «Педагогіка і методика початкового навчання» (1987 р.), підготовленого відповідно до вимог чинної на той час типової навчальної програми, у вступній частині зазначають, що завданням курсу є подати ґрунтовний виклад фонетичної системи, лексичного складу і граматичної будови сучасної української літературної мови. Вивчення курсу допоможе студентам оволодіти нормами української літературної мови, набути необхідних навичок спостерігати й аналізувати мовні явища, підвищити загальну грамотність і культуру усного та писемного мовлення, а це, в свою чергу, передумова успішного виконання найважливішого завдання початкової школи – давати учням глибокі і міцні знання, виробляти навички і вміння [136, с. 3–4].

У посібнику «Сучасна українська мова» (2000 р.) для студентів педагогічних навчальних закладів автори вказують, що основою навчального курсу є явища сучасної української літературної мови. «Вивчаючи курс, студенти набувають теоретичних знань, удосконалюють володіння мовними нормами, збагачують словниковий запас, зміцнюють навички мовних розборів, що сприяє піднесенню культури мовлення, допомагає поєднанню знань теоретичного матеріалу з практичним володінням мовою» [523, с. 4]. Незважаючи на задеклароване практичне спрямування курсу, посібник традиційно містить теоретичну

інформацію з основних розділів сучасної української мови, не пов'язану з проблемами комунікативної підготовки студентів.

Навчальний посібник «Сучасна українська мова. Модульний курс» (2007 р.) побудований відповідно до вимог часу за модульним принципом. Кожен модуль включає теоретичний, практичний блок, блок запитань і завдань для самоперевірки, контрольний блок. У практичному блоці вміщено вправи, виконання яких, як зазначають автори, забезпечує здійснення поточного модульного контролю [522, с. 4]. Як і в попередньому посібнику, теоретичний матеріал викладений у традиційному руслі.

Було проаналізовано зміст практичних завдань і вправ із сучасної української мови, вміщених в обох посібниках, щодо їх комунікативного спрямування. З'ясувалося, що 99% з них спрямовані на закріплення і практичне опрацювання теоретичного матеріалу дисципліни. Лише поодинокі практичні завдання мають на меті розвиток комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів (скласти розповідь про товариша; проаналізувати наведені приклади діалогів, звернути увагу на особливості їх будови; скласти діалог).

У 3–5 семестрах студенти напряму підготовки «Початкова освіта» вивчають дисципліну «Українська мова (за професійним спрямуванням)», яка супроводжує основний курс сучасної української мови. У типовій програмі курсу для вищих навчальних закладів, затвердженій Міністерством освіти і науки України (2009 р.), зазначається, що мета дисципліни – «сформувати національно-мовну особистість, ознайомити студентів з нормами сучасної української мови в професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення професійних документів, навчити їх професійного мовлення, збагатити словник термінологічною, фаховою лексикою; підвищити загальномовний рівень майбутніх фахівців, формувати практичні навички ділового усного і писемного спілкування в колективі, розвивати комунікативні здібності». Предметом вивчення практичного курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є мова фахової галузі. Тому велика увага під час вивчення всіх тем приділяється засвоєнню мовних стереотипів комунікацій певного фаху. Робота над культурою

мовлення студентів проводиться з урахуванням двох аспектів: підвищення загальномовної культури майбутніх спеціалістів та їх фахової мовної культури [306].

Програма складається з 5 розділів: «Культура фахового мовлення», «Етика ділового мовлення», «Лексичний аспект сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», «Нормативність і правильність фахового мовлення», «Складання професійних документів». Відповідно до програми студенти вивчають такі питання, що стосуються формування їхньої комунікативної компетентності, як: мовленнєва культура – критерій професійної майстерності фахівця; причини недостатнього рівня культури мовлення та способи підвищення мовленнєвої культури; культура мовлення під час дискусії; мова і професія; майстерність публічного виступу; види підготовки до виступу; управління мовленням і його структурування з допомогою тематичної організації, зв'язності та злитості; набір відповідних тактичних і мовних засобів у межах конкретного виду усного вербального спілкування; поняття спілкування; сутність і зміст етики ділового спілкування; етичні норми і нормативи; професійна етика; форми та функції ділового спілкування; бар'єри в спілкуванні, його рівні; сучасні теорії міжособистих стосунків; основні види ділового спілкування: публічний виступ, ділова бесіда, службова нарада та переговори; основні правила ділового спілкування; мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні; загальні принципи і правила ділового спілкування фахівця: моральність, повага до інших людей, раціональність, правила критики та самокритики; культура телефонного діалогу.

Незважаючи на сучасні тенденції розвитку професійної освіти, у програмі не визначено завдання формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а також не відображено її діяльнісний (стратегічний) аспект. Лише у темі 1.3 «Специфіка мовлення фахівця (відповідно до напряму підготовки)», на вивчення якої пропонується відвести 1 годину практичних занять і 2 години самостійної роботи, розглядається питання «Набір відповідних тактичних та мовних засобів у межах конкретного виду усного вербального спілкування». Крім того, чимало запропонованих для вивчення тем дублюють зміст дисципліни

«Сучасна українська мова з практикумом» (державотворча роль мови; функції мови; стилі, типи і форми мовлення; літературна мова; мовна норма; орфографічні, орфоепічні, морфологічні, синтаксичні норми сучасної української літературної мови; основні правила українського правопису; знаходження в тексті й доречне використання в мовленні власне української, іншомовної, термінологічної, виробничо-професійної, науково-технічної лексики, професіоналізмів; особливості використання багатозначних слів, паронімів та омонімів у професійному мовленні; правила написання складноскорочених слів, аббревіатур, географічних скорочень; структура речень і словосполучень, труднощі узгодження підмета з присудком; правильне використання числівникових, дієслівних форм, прийменникових конструкцій).

У 5–6 семестрах студенти напряму підготовки «Початкова освіта» вивчають дисципліну «Основи культури і техніки мовлення», яка містить окремі нові питання, що стосуються комунікативної компетентності майбутнього педагога, а саме: «Культура діалогу вчителя, вихователя», «Техніка мовлення», «Логіка мовлення», «Виразність як ознака культури мовлення», «Засоби логіко-емоційної виразності», «Засоби емоційно-образної виразності», отже, можна розглядати цю тематику в позитивному полі.

Вивчення дисципліни інтегрованого характеру «Методика навчання української мови в початковій школі» передбачене в 4–7 семестрах. Аналіз посібника «Методика викладання української мови» (2008 р.), рекомендованого Міністерством освіти і науки України для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів [201], свідчить про те, що її зміст побудований у традиційному руслі та охоплює розділи «Методика навчання грамоти», «Методика вивчення елементів фонетики, графіки, словотвору, граматики, орфографії, лексикології», «Методика розвитку мовлення учнів». Зокрема, в останньому розділі розглядаються методи та напрями роботи з розвитку мовлення молодших школярів, методика формування культури мовлення, методика навчання аудіювання, роботи над переказами, творами, типи текстів та їх характеристика. Комунікативний аспект (спрямованість на адресата мовлення,

шляхи і способи організації комунікативної взаємодії, навчання планування мовлення, аналіз комунікативних труднощів тощо) не відображений у змісті дисципліни.

Окремі питання, пов'язані з проблемою формування комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів, включено до навчальних та робочих програм педагогічних дисциплін. У курсі педагогіки вчитель розглядається як суб'єкт педагогічної діяльності, серед компонентів якої виділено комунікативний. Н. Волкова зазначає, що між учителем і учнями, колегами, батьками та громадськістю повинні бути відносини, що даватимуть змогу задовольняти потреби та інтереси учнів, ефективно впливати на них, коригувати їхню поведінку. Для успішної реалізації комунікативного компонента вчитель повинен «встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями; взаємодіяти на особистісному рівні при вирішенні педагогічних завдань; діагностувати комунікативні якості учнів, враховувати їх у процесі організації педагогічного спілкування; визначати морально-психологічний настрій учнівського колективу, створювати сприятливу атмосферу, необхідний настрій при проведенні навчальних і позаурочних заходів; формувати і підтримувати доброзичливі стосунки в колективі; з повагою і тактом поводитися в будь-якій ситуації, вирішувати і попереджувати конфлікти» [79, с. 475–476].

У навчальній дисципліні «Вступ до спеціальності» вивчається тема «Професійне спілкування в структурі діяльності педагога», де з'ясовується зміст і значення професійних комунікативних якостей, подається характеристика стилів та стадій педагогічного спілкування, розкривається специфіка комунікативних засобів педагога [284].

У змісті дисципліни «Основи педагогіки» спілкування розглядається як різновид діяльності, що є одним з найважливіших чинників розвитку особистості молодшого школяра [79, с. 11–93]. Під час вивчення «Дидактики» студенти ознайомлюються з різноманітними методами та прийомами навчання молодших школярів, у тому числі словесними, завдяки чому поглиблюється усвідомлення значення мовленнєвої діяльності вчителя як основного професійного інструмента,

за допомогою якого здійснюється навчання та виховання дітей [Там само, с. 238–426]. У процесі вивчення «Теорії виховання» комунікативна культура вчителя розглядається як компонент його загальної професійної культури [Там само, с. 94–237].

Інноваційні технології формування комунікативних умінь молодших школярів (ігрові, інтерактивні, проблемні, розвивальні тощо) майбутні педагоги засвоюють у процесі вивчення дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі» [512].

Окремі теми, пов'язані з формуванням комунікативної сфери майбутніх педагогів, розглядаються в навчальній дисципліні «Педагогічна майстерність», а саме: «Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці», «Майстерність педагогічного спілкування», однак вони значною мірою повторюють уже вивчене на попередніх курсах [382].

Отже, можна констатувати, що питання формування комунікативної компетентності включені в зміст багатьох споріднених та неспоріднених навчальних предметів, їх значення в професійній підготовці визнають не лише лінгвісти, але й педагоги, викладачі інших фахових дисциплін. Водночас аналіз змісту предметів лінгвістичного та педагогічного циклів підтвердив, що комунікативні знання найчастіше мають фрагментарний характер, у практиці фахової підготовки майбутніх педагогів не вироблена єдина система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, її діяльнісний (стратегічний) аспект реалізується недостатньо.

Одержані дані свідчать про те, що в педагогічних ВНЗ традиційно надається перевага формуванню ЗУН (знань, умінь, навичок) за предметними галузями (сучасна українська мова, педагогіка тощо). Зусилля викладачів слабо скоординовані, чимало тем у процесі викладання різних предметів повторюються. Вважаємо, що існує значний резерв часу для формування комунікативних умінь майбутніх учителів, який, на жаль, не використовується.

Незважаючи на те, що в сучасній професійній освіті компетентнісний підхід є загальноприйнятим, у змісті навчальних дисциплін напряму підготовки

«Початкова освіта» він не знайшов адекватного відображення. У цьому зв'язку важливим завданням є визначення ключових компетентностей майбутніх учителів початкових класів, їх змісту, структури, відображення цих напрацювань у Державному стандарті, модернізація навчальних планів і програм.

Вважаємо, що фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів повинна відбуватися в умовах інноваційного навчання, спрямованого на розвиток творчого критичного мислення майбутнього вчителя, практичного досвіду та вмінь дослідницької діяльності, особистісних ціннісних орієнтацій, що складають основу професійної компетентності. У ракурсі компетентнісного підходу процес формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів повинен мати прогностичний характер, орієнтувати зміст викладання сучасної української мови та інших навчальних дисциплін на кінцевий результат, передбачати посилення професійної спрямованості предметів лінгвістичного і педагогічного циклів та інтегративність їх змісту, засвоєння навчального матеріалу на діяльнісній основі, розроблення ефективної системи оцінювання навчальних досягнень студентів.

5.3. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Задля оцінювання рівнів сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів було визначено критерії та показники сформованості їхньої КСК. При цьому керувалися основними положеннями щодо формування критерійного апарату наукового дослідження, розробленими вченими (В. Беспалько, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.). Рівень – це ступінь якості, величина, досягнуті в чому-небудь [464]. Критерій розуміємо як матеріалізовану ознаку, за якою встановлюється рівень досягнення мети, показник – як компонент критерію, що є конкретним виявом сутності процесу чи явища [5].

При визначенні критерійного апарату враховувалися основні вимоги до критеріїв, а саме: критерії повинні бути розкриті через низку показників, що їм відповідають; відображати основні закономірності формування КСК; охоплювати

всі види комунікативно-стратегічної діяльності вчителя; відображати динаміку формування КСК майбутніх учителів; за критеріями встановлюються зв'язки між усіма компонентами системи формування КСК [186].

Під сформованістю КСК майбутнього вчителя початкових класів розуміємо комплексне поняття, що включає: 1) особистісний складник, тобто зрілість особистісних якостей, насамперед таких, як професійні цінності і мотиви, наповнення мотивації комунікативно-стратегічної діяльності особистісним змістом, емпатія, толерантність; 2) професійний складник, який включає засвоєння майбутнім педагогом усього комплексу спеціальних знань, умінь, професійних дій (обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності, жанрами педагогічного дискурсу, вміння аналізувати комунікативну ситуацію, конструювати комунікативні стратегії і тактики відповідно до жанрів педагогічного дискурсу і комунікативної ситуації, здійснювати рефлексію та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності), сформований індивідуальний стиль спілкування, а також активність особистості, що забезпечує реалізацію набутого досвіду в комунікативно-стратегічній діяльності та подальше професійне самовдосконалення.

Опишемо критерії та показники сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів.

1. Когнітивно-мовленнєвий критерій із показниками:

- обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності;
- обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу;
- обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій;
- обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик.

2. Діяльнісно-стратегічний критерій із показниками:

- позитивна мотиваційно-ціннісна спрямованість на оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю;
- вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу;

– вміння конструювати комунікативні стратегії реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу;

– вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу.

3. Креативно-продуктивний критерій із показниками:

– вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію;

– вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації;

– вміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.

4. Рефлексивно-оцінний критерій із показниками:

– вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності;

– вміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності.

Критерійний апарат дослідження представлено в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Критерії та показники сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

№ п/п	Критерії	Показники
1.	Когнітивно-мовленнєвий критерій	<ul style="list-style-type: none"> – обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом; – обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу; – обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій; – обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик.
2.	Діяльнісно-стратегічний критерій	<ul style="list-style-type: none"> – позитивна мотиваційно-ціннісна спрямованість щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; – вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; – вміння конструювати комунікативні стратегії реалізації основних жанрів

		педагогічного дискурсу; – вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу.
3.	Креативно-продуктивний критерій	– вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; – вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; – вміння організувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.
4.	Рефлексивно-оцінний критерій	– вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності; – вміння здійснювати взаємо- та само-оцінювання комунікативно-стратегічної компетентності.

Опишемо процедуру виявлення рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів відповідно до визначених критеріїв.

Критерій – когнітивно-мовленнєвий.

Показник: обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів характеризувати поняття, які визначають сутність комунікативно-стратегічної компетентності.

Процедура виконання. Студентам пропонується дати визначення понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна компетентність».

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів характеризувати поняття, які визначають стратегічний аспект комунікативно-старатегічної компетентності.

Процедура виконання. Студентам пропонується дати визначення понять «стратегія», «тактика», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика».

Оцінювання обізнаності студентів із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності.

Обізнаний із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності: дає правильне і повне визначення всіх понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності – 3 бали.

Достатньо обізнаний із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності: дає правильне, але недостатньо поширене визначення основних понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності – 2 бали.

Недостатньо обізнаний із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності: дає правильне та недостатньо поширене визначення окремих понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності – 1 бал.

Не обізнаний із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності: не визначає жодне з понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності – 0 балів.

Показник: обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів характеризувати поняття, які визначають сутність педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. Студентам пропонується дати визначення понять «дискурс», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу».

Завдання 2. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із жанрами педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: скласти «Перелік жанрів педагогічного дискурсу» (див. табл. 2.1).

Оцінювання обізнаності студентів із жанрами педагогічного дискурсу.

Обізнаний із жанрами педагогічного дискурсу: дає правильне і повне визначення понять, які розкривають сутність педагогічного дискурсу; в повному обсязі визначає жанри педагогічного дискурсу – 3 бали.

Достатньо обізнаний із жанрами педагогічного дискурсу: дає правильне, але недостатньо розгорнуте визначення понять, які розкривають сутність педагогічного дискурсу; називає частину жанрів педагогічного дискурсу – 2 бали.

Недостатньо обізнаний із жанрами педагогічного дискурсу: дає не зовсім правильне та недостатньо розгорнуте визначення частини понять, які розкривають сутність педагогічного дискурсу; називає окремі жанри педагогічного дискурсу – 1 бал.

Не обізнаний із жанрами педагогічного дискурсу: не визначає поняття, які розкривають сутність педагогічного дискурсу; не може назвати жанри педагогічного дискурсу – 0 балів.

Показник: обізнаність із структурою та видами комунікативних стратегій.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів розробляти структуру комунікативної стратегії.

Процедура виконання. Студентам пропонується скласти схему «Загальна структура комунікативної стратегії» (див. додаток В.1).

Завдання 2. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із типами комунікативних стратегій.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: скласти «Перелік типів комунікативних стратегій учителя початкових класів» (див. табл. 2.1).

Оцінювання обізнаності студентів зі структурою та типами комунікативних стратегій.

Обізнаний зі структурою та типами комунікативних стратегій: правильно і повно розробляє структуру комунікативної стратегії; у повному обсязі називає відомі типи комунікативних стратегій – 3 бали.

Достатньо обізнаний зі структурою та типами комунікативних стратегій: правильно, але неповно розробляє структуру комунікативної стратегії; називає частину типів комунікативних стратегій – 2 бали.

Недостатньо обізнаний зі структурою та типами комунікативних стратегій: допускає суттєві помилки при розробленні структури комунікативної стратегії; називає окремі типи комунікативних стратегій – 1 бал.

Не обізнаний зі структурою та типами комунікативних стратегій: не здатний розробити структуру комунікативної стратегії; не може назвати типи комунікативних стратегій – 0 балів.

Показник: обізнаність зі структурою та видами комунікативних тактик.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати структуру комунікативної тактики.

Процедура виконання. Студентам пропонується скласти схему «Загальна структура комунікативної тактики» (див. додаток В.2).

Завдання 2. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із видами комунікативних тактик.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: записати 10 видів комунікативних тактик учителя початкових класів (тактика ініціювання комунікації, встановлення контакту, стимулювання уваги, пам'яті, розумової діяльності учнів, підтримки мовленнєвого контакту, переривання мовленнєвого контакту, солідарності зі школярем, підбадьорювання, прикладу, опори на позитивне в учневі, довіри до нього тощо).

Оцінювання обізнаності студентів зі структурою та видами комунікативних тактик.

Обізнаний зі структурою та видами комунікативних тактик: правильно і повно відображає структуру комунікативної тактики; називає 8-10 видів комунікативних тактик – 3 бали.

Достатньо обізнаний зі структурою та видами комунікативних тактик: правильно, але неповно відображає структуру комунікативної тактики; називає 5-7 видів комунікативних тактик – 2 бали.

Недостатньо обізнаний зі структурою та видами комунікативних стратегій: допускає суттєві помилки в структурі комунікативної тактики; називає менше 5 видів комунікативних тактик – 1 бал.

Не обізнаний зі структурою та видами комунікативних тактик: не здатний відобразити структуру комунікативної тактики; не може назвати жодного виду комунікативних тактик – 0 балів.

Критерій – діяльнісно-стратегічний.

Показник: наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю.

Завдання 1. Мета: виявити потребу студентів у спілкуванні.

Процедура виконання. Студентам пропонується підкреслити один із варіантів відповідей на запитання: Чи є у вас потреба в спілкуванні? (Потреба в спілкуванні постійна, відчуваю задоволення від спілкування; потреба в спілкуванні постійна, але іноді воно втомлює; потреба в спілкуванні залежить від ситуації; не відчуваю потреби в спілкуванні).

Завдання 2. Мета: виявити зацікавленість студентів в оволодінні комунікативно-стратегічною компетентністю.

Процедура виконання. Студентам пропонується підкреслити один із варіантів відповідей на запитання: Чи цікаво вам оволодівати вміннями педагогічного спілкування? (Дуже цікаво; цікаво; більше цікаво, ніж нецікаво; більше нецікаво, ніж цікаво; нецікаво).

Завдання 3. Мета: виявити спрямованість мотивації студентів щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю.

Процедура виконання. Студентам пропонується виконати такі завдання: 1. Ознайомитися з переліком мотивів оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (особисті; мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні; гуманні; антигуманні (з метою покарання, приниження, маніпуляції іншими людьми тощо). 2. Вказати, якими мотивами керується студент при оволодінні комунікативно-стратегічною компетентністю.

Завдання 4. Мета: з'ясувати вплив мотивів на загальну гуманну чи антигуманну спрямованість комунікативно-стратегічної діяльності студентів.

Процедура виконання. Студентам пропонується розв'язати комунікативну ситуацію «Неслухняний учень»: «Учень не слухає пояснення вчителя, розмовляє з товаришем. Учитель зробив йому зауваження, однак хлопчик не реагує. Що б ви сказали учневі в цій ситуації?»

Оцінювання наявності у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості комунікативно-стратегічної діяльності.

Має стійку потребу в спілкуванні, одержує задоволення від нього; виявляє високий ступінь зацікавленості в оволодінні комунікативно-стратегічною

компетентністю; характеризується позитивно спрямованою комплексною мотивацією щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (особисті мотиви; мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні); розв'язує комунікативну ситуацію, керуючись гуманними професійними мотивами – 3 бали.

Виявляє інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; характеризується позитивно спрямованими мотивами щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні); розв'язує комунікативну ситуацію, керуючись керуючись гуманними професійними мотивами – 2 бали.

Має ситуативну потребу в спілкуванні; виявляє незначний інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; характеризується навчальними мотивами щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; розв'язує комунікативну ситуацію, керуючись антигуманними мотивами – 1 бал.

Не має потреби в спілкуванні; не виявляє інтересу до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; мотивація щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю не сформована; не здатний вирішити комунікативну ситуацію – 0 балів.

Показник: вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів розробляти структуру основних жанрів педагогічного дискурсу.

Процедура виконання: студентам запропоновано завдання: «Скласти «Правила конструювання жанру «фронтальна бесіда» в початковій школі» (див. додаток В.3).

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів конструювати основні жанри педагогічного дискурсу.

Процедура виконання: студентам запропоновано завдання: «Відобразити в текстовому вигляді фронтальну бесіду з молодшими школярами з теми «Поважай своїх друзів».

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів реалізувати сконструйований жанр педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. Під час педагогічної практики в початковій школі кожен студент організовує комунікативну взаємодію з молодшими школярами в межах сконструйованого жанру мовленнєвого спілкування.

Оцінювання сформованості вміння студентів конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу.

Володіє системою вмінь визначати структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу – 3 бали.

Володіє вміннями розробляти структуру та конструювати основні жанри педагогічного дискурсу; відчуває труднощі під час реалізації сконструйованого жанру педагогічного дискурсу – 2 бали.

Допускає суттєві помилки при розробленні структури, конструюванні та реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу – 1 бал.

Не володіє вміннями розробляти структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу – 0 балів.

Показник: уміння конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів конструювати типи комунікативних стратегій, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: «Визначити та сконструювати комунікативні стратегії для жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання» (див. додаток В.4).

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів конструювати жанр педагогічного дискурсу з використанням відповідних комунікативних стратегій.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: «Змоделювати в

текстовому вигляді зміст жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання» з використанням відповідних типів комунікативних стратегій».

Оцінювання сформованості вміння студентів конструювати основні типи комунікативних стратегій для реалізації жанрів педагогічного дискурсу.

Володіє системою вмінь конструювати комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; свідомо конструює жанри педагогічного дискурсу з використанням різних видів комунікативних стратегій – 3 бали.

Володіє вміннями конструювати окремі комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; конструює жанри педагогічного дискурсу, використовуючи окремі види комунікативних стратегій – 2 бали.

Володіє окремими вміннями конструювати комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; конструює жанр педагогічного дискурсу інтуїтивно, не усвідомлюючи типів комунікативних стратегій – 1 бал.

Не володіє системою вмінь конструювати комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу – 0 балів.

Показник: уміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів відтворювати зміст відомої комунікативної тактики.

Процедура виконання. Студентам пропонується відтворити зміст комунікативної тактики «апеляція до авторитетів» у процесі мікрОВикладання теми «Мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні» (жанр «розповідь») з опорою на схему «Загальна структура комунікативної тактики» (див. додаток В.2).

Завдання 2. Мета: сконструювати тактики реалізації комунікативної стратегії, типової для певного жанру педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. Студентам запропоновано завдання:

1. Прочитайте вислів К. Д. Ушинського: «Загальної системи народного

виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й у теорії... У кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим» (Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1982. – С. 102).

2. Підтвердіть або заперечте думку К. Д. Ушинського, використовуючи аргументовану комунікативну стратегію: а) розробіть структуру аргументованої комунікативної стратегії для реалізації жанру «Судження» (див. додаток В.5); б) сконструуйте тактику апелювання до життєвого досвіду співрозмовника з метою реалізації аргументованої комунікативної стратегії з опорою на схему «Загальна структура комунікативної тактики».

Оцінювання сформованості вміння студентів конструювати тактики реалізації типових комунікативних стратегій.

Правильно відтворює зміст та конструює тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу – 3 бали.

Допускає окремі помилки і неточності при відтворенні змісту та конструюванні тактик реалізації жанрів педагогічного дискурсу – 2 бали.

Відтворює та конструює окремі елементи комунікативних тактик, необхідних для реалізації визначеного жанру педагогічного дискурсу – 1 бал.

Не володіє вміннями конструювати тактики, необхідні для реалізації визначеного жанру педагогічного дискурсу – 0 балів.

Критерій – креативно-продуктивний.

Показник: уміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати складники комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Студентам пропонується проаналізувати зміст комунікативної ситуації «Несподівана зустріч» та визначити її складники («Третьюкласник, якого виключили зі школи за неуспішність та погану поведінку, прийшов у клас до нової вчительки. Він запізнився на перший урок, зайшов у

клас, не спитавши дозволу. Учень чекав звичних докорів, приготувався до самозахисту. Натомість учителька зустріла його привітно.

– До нас прийшов новий учень, – сказала Ганна Іванівна. – Ми радо приймаємо його у наш клас. Сідай, будь ласка, ми пропонуємо тобі як гостю місце за першою партою.

Приголомшений таким ставленням до себе, хлопчик без заперечень сів на своє місце»).

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів аналізувати складники запропонованої комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Студентам пропонується проаналізувати особливості кожного складника комунікативної ситуації (обставини, за яких відбувається комунікація; риси комунікантів; стосунки між комунікантами; мовленнєві наміри; способи реалізації акту спілкування; досягнення результату спілкування), скласти її узагальнену характеристику.

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів моделювати комунікативні ситуації відповідно до комунікативного завдання.

Процедура виконання. Студентам пропонується: 1. Проаналізувати комунікативне завдання: «Розробіть текстовий варіант комунікативної ситуації, пов'язаної з проблемою трудового виховання молодших школярів». 2. Зорієнтуватися в змісті комунікативної ситуації. 3. Скласти текстовий варіант комунікативної ситуації.

Оцінювання сформованості вміння аналізувати комунікативну ситуацію.

Визначає та аналізує всі складники комунікативної ситуації, моделює її відповідно до комунікативного завдання – 3 бали.

Визначає складники комунікативної ситуації, однак дає недостатню їх характеристику, розробляє неповну модель ситуації відповідно до комунікативного завдання – 2 бали.

Визначає, аналізує та моделює окремі складники комунікативної ситуації – 1 бал.

Вміння визначення складників комунікативної ситуації, їх аналізу та моделювання відсутні – 0 балів.

Показник: уміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів самостійно визначати комунікативне завдання та тип комунікативної стратегії відповідно до комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Перед студентами поставлено завдання:
1. Проаналізувати зміст комунікативної ситуації «Як навчити дітей любити книги» («Мати учня третього класу Сашка Р. скаржить на вчителю, що її син не любить читати книжки»). 2. Визначити комунікативне завдання відповідно до ситуації. 3. Визначити тип комунікативної стратегії відповідно до ситуації.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів конструювати комунікативну стратегію й тактики відповідно до комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Студентам пропонується: 1. Проаналізувати зміст комунікативної ситуації «Не чоловіча справа» («Другокласник Петрик Р. відмовляється після уроків прибирати в класі, оскільки вдома батько каже йому, що прибирання – «не чоловіча справа»). 2. Визначити комунікативне завдання. 3. Визначити тип комунікативної стратегії й комунікативні тактики відповідно до ситуації. 4. Змоделювати комунікативну стратегію.

Оцінювання сформованості вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації.

Правильно визначає комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики та конструює їх відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації – 3 бали.

Правильно визначає комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, тактики її реалізації, не зовсім точно конструює їх відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації – 2 бали.

Неточно визначає комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, розробляє окремі комунікативні тактики – 1 бал.

Не володіє вміннями самостійно визначати комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики, конструювати комунікативну стратегію і тактики – 0 балів.

Показник: уміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшими школярами.

Процедура виконання. Перед студентами ставиться завдання: під час педагогічної практики познайомитися з молодшим школярем, вступити з ним у невимушений діалог.

Завдання 2. Мета: виявити характер індивідуального стилю комунікативної взаємодії студентів.

Процедура виконання. На практичному занятті з сучасної української мови перед студентами поставлено завдання: 1. Провести в малій групі (3 учасники) міні-диспут з наукової проблеми «Співвідношення між реченням і судженням». 2. Знайти спільні та відмінні ознаки речення і судження. 3. Довести, що це одиниці різних змістових рівнів.

Оцінювання вміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.

Успішно організовує та здійснює комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшим школярем, творчо підходить до вибору стратегій і тактик комунікативної взаємодії; індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий, творчий – 3 бали.

Організовує та здійснює комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшим школярем, використовуючи стандартні комунікативні стратегії і тактики; індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий – 2 бали.

Відчуває труднощі в організації комунікативно-мовленнєвої взаємодії з молодшим школярем, не здійснює свідомий вибір комунікативних стратегій і тактик; індивідуальний стиль спілкування пасивний, відкритий – 1 бал.

Не володіє вміннями організувати комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшим школярем; індивідуальний стиль спілкування закритий, конфліктний – 0 балів.

Критерій – рефлексивно-оцінний.

Показник: уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати аналіз власної комунікативно-стратегічної компетентності та перспектив її вдосконалення.

Процедура виконання. Студентам запропоновано виконати завдання:
1. Письмово здійснити аналіз власних комунікативно-стратегічних знань та вмінь, здобутих у процесі навчання у ВПНЗ. 2. Визначити перспективи вдосконалення своєї комунікативно-стратегічної компетентності.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів порівнювати сприйняття власної комунікативно-стратегічної діяльності з думками, поглядами одногрупників, коригувати свою позицію.

Процедура виконання. 1. Письмово дати відповідь на запитання: «Чи вмілий я співрозмовник?» 2. Обмінятися відповідями з товаришами, доповнити їхні відповіді власними критичними міркуваннями. 3. Підкреслити міркування товаришів стосовно Ваших комунікативних умінь, з якими Ви погоджуєтесь.

Оцінювання сформованості вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності.

Володіє вміннями рефлексії комунікативно-стратегічної компетентності – 3 бали.

Домінує спрямованість рефлексії на позитивні аспекти комунікативно-стратегічної компетентності – 2 бали.

Недосконало і некоректно здійснює рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності – 1 бал.

Уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності не виявлено – 0 балів.

Показник: уміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати взаємооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності.

Процедура виконання. Студентам запропоновано виконати такі завдання:
1. На занятті із сучасної української мови (тема «Монолог. Діалог. Текст») письмово розкрити питання «Діалогічні жанри педагогічного дискурсу». 2. Серед студентів групи обрати рецензента своєї роботи; виконати письмове взаєморецензування. 3. Здійснити взаємооцінювання виконаних робіт.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності.

Процедура виконання. 1. Студентам запропоновано після проведення практичного заняття із сучасної української мови з теми «Речення як комунікативна одиниця» заповнити «Картки самоаналізу комунікативної діяльності студента»: «На занятті я:

- навчився.....
- зрозумів, що володію вміннями.....
- найбільші труднощі відчуваю.....
- мені ще треба навчитися.....
- оцінюю свою комунікативну діяльність на занятті.....

2. Порівняти власну оцінку комунікативної діяльності на занятті з оцінкою викладача. Дати відповіді на запитання: «Чи однаково Ви та викладач оцінили вашу комунікативну діяльність на занятті (однаково; оцінка викладача нижча; оцінка викладача вища)? Чи справедливою, на Ваш погляд, є оцінка викладача? У чому причина різного оцінювання Вами та викладачем комунікативної діяльності на занятті?»

Оцінювання сформованості вміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності.

У повному обсязі володіє вміннями взаємо- та самооцінювання – 3 бали.

Здійснює об'єктивне взаємо- та самооцінювання окремих аспектів власної

комунікативно-стратегічної компетентності та інших студентів – 2 бали.

Допускає некоректне взаємо- та самооцінювання власної комунікативно-стратегічної компетентності та інших студентів – 1 бал.

Не володіє вміннями взаємо- та самооцінювання – 0 балів.

На основі виділення сукупності комунікативних знань і вмінь майбутніх учителів початкових класів відповідно до означених критеріїв та показників визначено такі рівні сформованості їхньої комунікативно-стратегічної компетентності: професійно-креативний; професійно-адаптований; професійно-репродуктивний; професійно-неадаптований. Схарактеризуємо кожен з них.

Професійно-креативний рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Студенти цього рівня усвідомлюють цілі, завдання, цінності комунікативно-стратегічної діяльності як особистісне та суспільно значуще надбання. Характеризуються позитивно спрямованою комплексною мотивацією оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. Розкривають зміст основних комунікативних понять. Обізнані з усіма жанрами педагогічного дискурсу, структурою комунікативної стратегії і тактики, типами комунікативних стратегій та різновидами комунікативних тактик. Володіють системою вмінь розробляти, конструювати і реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу, добирати комунікативні стратегії для реалізації жанрів педагогічного дискурсу, відтворювати та добирати комунікативні тактики, необхідні для реалізації комунікативних стратегій; аналізувати складові комунікативної ситуації, моделювати її відповідно до комунікативного завдання; розробляти комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації. Співвідносять мету комунікації, комунікативну ситуацію і комунікативні засоби. Успішно взаємодіють з молодшими школярами в різних ситуаціях спілкування. Постійно здійснюють професійну рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності, адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до своїх комунікативно-мовленнєвих дій. У них наявні вміння взаємоконтролю та самоконтролю, характеризуються адекватною самооцінкою.

Мають стійку потребу в професійному зростанні. Індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий, творчий. У різних комунікативних ситуаціях є носіями високої комунікативної культури, зразкової комунікативної поведінки.

Професійно-адаптований рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Студенти цього рівня усвідомлюють цілі, завдання, особисту та суспільну значущість комунікативно-стратегічної діяльності, характеризуються позитивно спрямованими мотивами щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. Водночас недостатньо точно визначають ключові комунікативні поняття. Вони обізнані з основними жанрами педагогічного дискурсу, правильно, але неповно розкривають структуру комунікативної стратегії і тактики, обізнані з основними типами комунікативних стратегій та видами комунікативних тактик. Співвідносять комунікативне завдання з відповідними типами комунікативних стратегій і тактик, але припускаються помилок під час їх моделювання. Уміють розробляти структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу. Визначають типи та добирають комунікативні стратегії і тактики реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу. Аналізують складники комунікативної ситуації, моделюють ситуацію відповідно до комунікативного завдання. Водночас відчують труднощі під час аналізу власної комунікативно-стратегічної діяльності. У студентів цього рівня наявні вміння організувати комунікативну взаємодію з молодшими школярами, але вони не завжди адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій, характеризують позитивні й негативні риси власної комунікативно-стратегічної діяльності та інших учасників комунікативної взаємодії. Індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий.

Професійно-репродуктивний рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Студенти цього рівня загалом усвідомлюють цілі, завдання, значущість комунікативно-стратегічної діяльності, однак виявляють незначний інтерес до оволодіння

комунікативно-стратегічною компетентністю. У процесі спілкування почуваються скуто, хоча загалом здатні налагодити комунікативну взаємодію відповідно до поставленого викладачем завдання. Частково правильно, але неточно визначають деякі комунікативні поняття і жанри педагогічного дискурсу. Майбутні вчителі не обізнані зі структурою комунікативних стратегій і тактик, хоча й визначають окремі їх типи. У студентів наявні певні вміння конструювати й реалізувати жанри педагогічного дискурсу. Вони недосконало конструюють і реалізують жанри педагогічного дискурсу, визначають комунікативні стратегії, необхідні для їх реалізації. Майбутні вчителі початкових класів цього рівня невдало добирають комунікативні тактики, необхідні для реалізації комунікативних стратегій. Аналізують і характеризують окремі складники комунікативної ситуації. Здійснюють частковий аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності. Не завжди адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій. Характеризують окремі позитивні та негативні риси власної комунікативно-стратегічної діяльності й інших учасників комунікативної взаємодії, здійснюють необ'єктивну взаємо- та самооцінку. Тип діяльності переважно репродуктивний. Індивідуальний стиль спілкування пасивний, відкритий.

Професійно-неадаптований рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. У студентів цього рівня відсутній інтерес до формування комунікативно-стратегічної компетентності. Вони не усвідомлюють цілі і завдання комунікативно-стратегічної діяльності, відчують значні труднощі в характеристиці ключових комунікативних понять. Не обізнані зі структурою та типами комунікативних стратегій і тактик. Визначають і розробляють окремі жанри педагогічного дискурсу, але не вміють добирати та конструювати відповідні комунікативні стратегії й тактики, аналізувати і моделювати комунікативні ситуації. Вони не здатні самостійно визначити комунікативне завдання, не завжди вміють встановлювати та підтримувати контакт з молодшими школярами, здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності. Самооцінка та взаємооцінка

необ'єктивні. Студенти пасивні щодо здобуття нових знань і вмінь. Індивідуальний стиль спілкування закритий, конфліктний.

З метою систематизації одержаних у процесі констатувального експерименту даних було виявлено рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за кожним із визначених критеріїв та показників. Для цього методом серійної вибірки механічним способом, який забезпечує найбільш високу репрезентативність обстеження, сформовано 2 контрольні групи КГ-1 та КГ-2 зі студентів 5 курсу спеціальності «Початкова освіта», які отримали фахову підготовку в регіональних ВПНЗ м. Івано-Франківська і м. Одеси та пройшли виробничу педагогічну практику в загальноосвітніх навчальних закладах 1 ступеня (по 90 студентів у кожній групі).

Проаналізуємо рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за кожним критерієм.

У таблиці 5.3 представлено рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів за показниками когнітивно-мовленнєвого критерію.

Таблиця 5.3

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками когнітивно-мовленнєвого критерію (у %) (констатувальний зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності	КГ-1	-	6,7	61,1	32,2
		КГ-2	-	7,8	60	32,2
2.	Обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу	КГ-1	-	13,3	53,4	33,3
		КГ-2	-	14,4	54,5	31,1

3.	Обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій	КГ-1	-	2,2	45,6	52,2
		КГ-2	-	3,3	44,5	52,2
4.	Обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик	КГ-1	-	2,2	43,3	54,5
		КГ-2	-	1,1	42,2	56,7

За даними таблиці 5.3, професійно-креативний рівень за когнітивно-мовленнєвим критерієм сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів не було виявлено. На професійно-адаптованому рівні за показником «обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності» перебували 6,7% студентів КГ-1 та 7,8% студентів КГ-2; на професійно-репродуктивному – 61,1% студентів КГ-1 та 60% КГ-2; на професійно-неадаптованому – 32,2% студентів КГ-1 та 32,2% КГ-2. Майбутні вчителі початкових класів, які оволоділи професійно-адаптованим рівнем, не змогли дати точного визначення понять, що розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності. Наприклад, поняття «комунікативна компетентність» вони трактували як «уміння використовувати знання мови в процесі спілкування»; комунікативно-стратегічну компетентність студенти характеризували як «уміння планувати свою мовленнєву діяльність», «використовувати комунікативні стратегії». Окремі студенти вказали, що ця компетентність пов'язана з комунікативною, становить її компонент. Майбутні вчителі, які характеризувалися професійно-репродуктивним рівнем, давали не зовсім правильне та недостатньо поширене визначення окремих понять. Наприклад, не всі з них розрізняли поняття «компетенція» і «компетентність», студенти не розкрили сутність комунікативно-стратегічної компетентності. Майбутні вчителі, що перебували на професійно-неадаптованому рівні, не змогли правильно визначити поняття «компетенція» і «компетентність», розкрити сутність комунікативної та комунікативно-стратегічної компетентності.

Як видно з таблиці 5.3, професійно-креативним рівнем за показником «обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу» також не оволодів жоден із

студентів. Професійно-адаптований рівень виявлено у 13,3% студентів КГ-1 та 14,4% КГ-2; професійно-репродуктивний – у 53,4% студентів КГ-1 та 54,5% КГ-2; професійно-неадаптований - у 33,3% студентів КГ-1 та 31,1% КГ-2. Випускники, які оволоділи професійно-адаптованим рівнем, виявилися обізнаними з жанрами педагогічного дискурсу, зокрема давали правильне, але недостатньо розгорнуте визначення понять «дискурс», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу». Наприклад, дискурс студенти пояснювали як «активне мовлення», «мовлення у певній ситуації»; зміст педагогічного дискурсу розкривали через поняття педагогічного спілкування; подавали неповний перелік основних жанрів педагогічного дискурсу, а саме: розповідь, бесіда, пояснення, опитування, домашнє завдання, зауваження, формулювання питань, діалог, похвала, наказ, розпорядження, вимога, порада. Майбутні вчителі початкових класів, які характеризувалися професійно-репродуктивним рівнем, не зовсім правильно та недостатньо розгорнуто визначали поняття (наприклад: «дискурс – це розмова»; «жанр педагогічного дискурсу – різновид тексту»), називали окремі найбільш відомі жанри педагогічного дискурсу (розповідь, бесіда, пояснення, міркування, зауваження). Студенти, які перебували на професійно-неадаптованому рівні, не були обізнані із жанрами педагогічного дискурсу, не змогли пояснити поняття, які розкривають його сутність.

За показником «обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій» професійно-креативного рівня не виявлено у жодного зі студентів. Професійно-адаптованим рівнем оволоділи 2,2% студентів КГ-1 та 3,3% КГ-2; професійно-репродуктивним – 45,6% студентів КГ-1 та 44,5% КГ-2; професійно-неадаптованим – 52,2% студентів КГ-1 та КГ-2. Випускники, які характеризувалися професійно-адаптованим рівнем, назвали частину типів комунікативних стратегій, в основному пов'язаних із жанрами педагогічного дискурсу (риторична, пояснювальна, діалогічна, оцінювальна, етикетна, організаційна, регулювальна, стимулювальна). Водночас такі складники комунікативної стратегії, як урахування стану співрозмовника, емпатія, рефлексія, ними названі не були. Майбутні вчителі початкових класів, які оволоділи

професійно-репродуктивним рівнем, допускали помилки при розробленні структури комунікативної стратегії, а саме: не дотримувалися послідовності етапів реалізації комунікативної стратегії, не називали такі важливі етапи, як аналіз комунікативної ситуації, визначення конкретних завдань комунікативної взаємодії, рефлексія тощо. Вони змогли назвати лише окремі типи комунікативних стратегій (діалогічна, пояснювальна, оцінювальна). Студенти, які характеризувалися професійно-неадаптованим рівнем, виявили необізнаність зі структурою та типами комунікативних стратегій.

За даними таблиці 5.3, професійно-креативним рівнем за показником «обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик» не оволодів жоден зі студентів. Професійно-адаптований рівень виявили 2,2% студентів групи КГ-1 та 1,1% студентів групи КГ-2; професійно-репродуктивний – 43,3% студентів КГ-1 та 42,2% КГ-2; професійно-неадаптований – 54,5% студентів КГ-1 та 56,7% КГ-2. Випускники, які оволоділи професійно-адаптованим рівнем, правильно, але неповно відображали структуру комунікативної тактики, зокрема не назвали такі складники структури комунікативної тактики, як визначення умов успішності обраної тактики, послідовності комунікативних кроків. Майбутні вчителі початкових класів назвали найбільш відомі види комунікативних тактик, а саме: тактику встановлення контакту, підтримання розмови, переривання розмови, постановки запитань, емоційної підтримки, ухилення від відповіді, гумору. Студенти, які оволоділи професійно-репродуктивним рівнем, допускали суттєві помилки, відображаючи структуру комунікативної тактики, наприклад, не вказували на необхідність враховувати тип комунікативної стратегії, здійснювати добір мовних засобів, рефлексію. Вони змогли назвати лише поодинокі різновиди комунікативних тактик (тактика похвали, риторичного запитання, гумору). Студенти, які характеризувалися професійно-неадаптованим рівнем, виявилися нездатними відобразити структуру комунікативної тактики, не змогли назвати жодного виду комунікативних тактик.

Комплексне оцінювання рівнів сформованості КСК за визначеними критеріями здійснювалося за формулою середньої арифметичної інтервального

ряду на основі інтегрального показника кількості одержаних студентами балів:

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i n}{n}$$

Отримані результати представлені в додатку Д (табл. Д.1).

\bar{X} одержаних студентами балів за когнітивно-мовленнєвим критерієм становить 15,3 бала у КГ-1 та 15,35 бала у КГ-2, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі.

Представимо рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за діяльнісно-стратегічним критерієм (див. табл. 5.4).

Як видно з таблиці 5.4, професійно-креативного рівня сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів за жодним із показників діяльнісно-стратегічного критерію зафіксовано не було. За показником «наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння

Таблиця 5.4

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками діяльнісно-стратегічного критерію (у %) (констатувальний зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю	КГ-1	-	33,3	42,2	24,5
		КГ-2	-	35,6	43,3	21,1
2.	Вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу	КГ-1	-	13,3	40	46,7
		КГ-2	-	12,2	38,9	48,9
3.	Вміння добирати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу	КГ-1	-	4,5	53,3	42,2
		КГ-2	-	5,6	52,2	42,2

4.	Вміння добирати тактики реалізації типових комунікативних стратегій	КГ-1	-	4,5	51,1	44,4
		КГ-2	-	4,5	50	45,5

комунікативно-стратегічною компетентністю» 33,3% студентів КГ-1 та 35,6% КГ-2 оволоділи професійно-адаптованим рівнем; 42,2% студентів КГ-1 та 43,3% КГ-2 – професійно-репродуктивним; 24,5% студентів КГ-1 та 21,1% КГ-2 – професійно-неадаптованим. Випускники, які перебували на професійно-адаптованому рівні, виявляли інтерес до оволодіння КСК, характеризувалися позитивно спрямованими мотивами (мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні), розв’язували комунікативну ситуацію, керуючись особистими та професійними гуманістично спрямованими мотивами, наприклад, пропонували використати кооперативні стратегії співробітництва з учнем у конфліктній ситуації («Миколко, допоможи мені, будь-ласка, пояснити учням цю задачу»; «Дмитрику, ви з товаришем, мабуть, обговорюєте щось дуже цікаве. Чи можна нам до вас приєднатися?» тощо). Студенти, які засвідчили професійно-репродуктивний рівень, виявляли незначний інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, характеризувалися окремими мотивами щодо оволодіння КСК (особисті; навчальні). При розв’язанні комунікативної ситуації керувалися антигуманними мотивами, наприклад, пропонували такі варіанти: «Петрику, вийди з класу і не заходь до кінця уроку, а завтра нехай до школи прийдуть батьки», «Дай мені, будь ласка, щоденник, я запишу зауваження», «Як тобі не соромно, ти мені заважаєш проводити урок» тощо. Майбутні вчителі початкових класів, які перебували на професійно-неадаптованому рівні, не виявляли інтересу до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, пропонували антигуманні способи розв’язання комунікативної ситуації або не пропонували жодного варіанту.

За показником «уміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу 13,3% студентів КГ-1 та 12,2% КГ-2 досягли професійно-адаптованого рівня; 40 % студентів КГ-1 та 38,9% КГ-2 – професійно-репродуктивного; 46,7% студентів КГ-1 та 48,9% КГ-2 – професійно-

неадаптованого. Майбутні вчителі початкових класів, які характеризувалися професійно-адаптованим рівнем, частково оволоділи вміннями розробляти структуру основних жанрів педагогічного дискурсу, зокрема фронтальної бесіди, а саме: виділили етапи проведення бесіди, визначили частину вимог до кожного з етапів, а також назвали окремі комунікативні стратегії, які може використати вчитель упродовж бесіди (стратегія розкриття суті бесіди, стратегія залучення учнів до діалогу, стратегія використання позитивного прикладу, стратегія аргументації тощо). Майбутні вчителі відповідно до визначених правил сконструювали текстовий варіант бесіди, однак не завжди прогнозували можливу реакцію учнів та добирали необхідні комунікативні тактики, допускали окремі мовні помилки. Студенти загалом успішно реалізували жанр бесіди, досягли комунікативної мети. Майбутні вчителі початкових класів, які перебували на професійно-репродуктивному рівні, оволоділи окремими вміннями розробляти структуру, конструювати та реалізувати жанр педагогічного дискурсу, зокрема виділили не всі етапи проведення бесіди, не змогли визначити комунікативні стратегії, що відповідають цьому жанрові. Текстові варіанти бесіди, складені студентами, не були поширеними, не містили необхідного фактичного матеріалу. У процесі реалізації визначеного жанру педагогічного дискурсу відсутність попереднього прогнозування ходу комунікативної ситуації оберталася певними комунікативними невдачами (неадекватна реакція студентів на поведінку учнів; невдалі відповіді на запитання дітей; не до кінця продуманий завершальний етап бесіди тощо). Майбутні вчителі, які виявили професійно-неадаптований рівень, не володіли вміннями розробляти структуру та конструювати такий жанр педагогічного дискурсу, як бесіда. Вони попередньо не визначили етапи бесіди, не розробили її текстовий варіант. Тому в процесі реалізації бесіди студенти часто не могли зорієнтуватися в комунікативній ситуації, адекватно зреагувати на репліки учнів, поводитися невпевнено, припускались мовленнєвих помилок, а в підсумку не досягли визначеної комунікативної мети (учні повинні були усвідомити значення проблеми, що обговорювалася, для корекції власної поведінки).

Як свідчать дані таблиці 5.4, за показником «уміння добирати

комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу» професійно-адаптованого рівня досягли 4,5% студентів КГ-1 та 5,6% КГ-2; професійно-репродуктивного – 53,3% КГ-1 та 52,2 % КГ-2; професійно-неадаптованого – 42,2% студентів КГ-1 та КГ-2. Професійно-адаптованим рівнем характеризувалися випускники, які визначили окремі типи комунікативних стратегій, необхідні для реалізації жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання» (стратегія привернення уваги; стратегія пояснення), свідомо сконструювали цей жанр з використанням визначених комунікативних стратегій. Проте в розроблених студентами текстових варіантах жанру «домашнє завдання» не завжди чітко вказано, яка саме стратегія використана, з якою метою. Студенти, які володіли професійно-репродуктивним рівнем, визначили другорядні типи стратегій, які рідко використовуються або не використовуються в жанрі «домашнє завдання», частково сконструювали цей дискурсивний жанр. Майбутні вчителі початкових класів, які засвідчили професійно-неадаптований рівень, не оволоділи вміннями визначати типи комунікативних стратегій, конструювати визначений жанр педагогічного дискурсу.

За показником «уміння добирати тактики реалізації типових комунікативних стратегій» 4,5% студентів КГ-1 та КГ-2 перебували на професійно-адаптованому рівні; 51,1% студентів КГ-1 та 50% КГ-2 – на професійно-репродуктивному; 44,4% студентів КГ-1 та 45,5% КГ-2 – на професійно-неадаптованому. Студенти, які характеризувалися професійно-адаптованим рівнем, оволоділи вміннями частково відтворювати зміст та добирати тактики, необхідні для реалізації типових комунікативних стратегій. Так, передаючи зміст тактики «апеляція до авторитетів», майбутні вчителі посилалися на авторитет педагогів-класиків, відомих сучасних учених, діячів культури, однак аргументація була не завжди логічною, приклади іноді недоречні. Визначаючи тактики реалізації аргументованої комунікативної стратегії, студенти в основному називали ті з них, що характеризують демократичний стиль спілкування (тактика попереднього діагностування стану співрозмовника, наведення прикладу з власного досвіду, використання засобів народної творчості

тощо). Майбутні вчителі початкових класів, які оволоділи професійно-репродуктивним рівнем, відтворили зміст тактики «апеляція до авторитетів», посилаючись лише на одного автора та недостатньо аргументуючи основну думку. При доборі комунікативних тактик, що реалізують аргументовану стратегію, студенти відчували значні труднощі, здебільшого називали тактики авторитарного спрямування (тактика примусу, залякування, заперечення тощо). Випускники, що засвідчили професійно-неадаптований рівень, не змогли відтворити зміст тактики «апеляція до авторитетів» у процесі ділової гри, не назвали жодної тактики, необхідної для реалізації аргументованої комунікативної стратегії.

\bar{X} одержаних студентами балів за діяльнісно-стратегічним критерієм становить 16,56 бала у КГ-1 та 16,62 бала у КГ-2, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (див. додаток Д, табл. Д.2).

Представимо рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за креативно-продуктивним критерієм (див. табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками креативно-продуктивного критерію (у %) (констатувальний зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію	КГ-1	-	6,7	55,6	37,7
		КГ-2	-	5,6	54,4	40
2.	Вміння конструювати комунікативні стратегії відповідно до комунікативної ситуації	КГ-1	-	-	48,9	51,1
		КГ-2	-	-	47,8	52,2

3.	Вміння організувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію	КГ-1	-	16,7	50	33,3
		КГ-2	-	17,8	48,9	33,3

За даними таблиці 5.5, професійно-креативного рівня сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів за жодним з показників комунікативно-діяльнісного критерію не зафіксовано. Професійно-адаптований рівень уміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію виявлено у 6,7% студентів КГ-1 та 5,6% КГ-2, професійно-репродуктивний – у 55,6% студентів КГ-1 та 54,4% КГ-2; професійно-неадаптований – у 37,7% студентів КГ-1 та 40% КГ-2. Випускники, які характеризувалися професійно адаптованим рівнем, змогли частково проаналізувати складники комунікативної ситуації, скласти неповну її характеристику, а також змоделювати ситуацію відповідно до комунікативного завдання. Зокрема, майбутні вчителі визначили такі її складники, як обставини, в яких відбувається комунікація, риси комунікантів та стосунки між ними; комунікативні стратегії; досягнення результату спілкування. Важче майбутнім учителям було схарактеризувати мовленнєві наміри комунікантів, визначити комунікативні тактики. Певні труднощі студенти відчували також у процесі моделювання комунікативної ситуації. Текстові варіанти комунікативної ситуації, розроблені майбутніми педагогами, переважно були виконані у формі діалогу, а інші складники ситуації (умови спілкування, характеристика комунікантів) упускалися. Студенти, які знаходились на професійно-репродуктивному рівні за названим показником, змогли схарактеризувати лише окремі складники комунікативної ситуації (її загальний зміст, риси комунікантів), розробили неповну модель ситуації, відчували значні труднощі в доборі комунікативних стратегій і тактик відповідно до завдання та ситуації. У студентів, які характеризувалися професійно-неадаптованим рівнем, законстатовано відсутність умінь аналізу та моделювання комунікативної ситуації. Ці студенти не змогли визначити її складники та схарактеризувати їх, змоделювати ситуацію відповідно до завдання.

Як бачимо з таблиці 5.5, за показником «міння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації» жоден із студентів не характеризувався не лише професійно-креативним, але й професійно-адаптованим рівнем. 48,9% студентів КГ-1 та 47,8% КГ-2 виявили професійно-репродуктивний рівень; 51,1% студентів КГ-1 та 52,2% – професійно-неадаптований. Майбутні вчителі початкових класів, які перебували на професійно-репродуктивному рівні, не змогли точно визначити комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, частково змодельювали комунікативну стратегію, користуючись власним досвідом спілкування. Наприклад, відповідно до комунікативного завдання «Проаналізувати зміст комунікативної ситуації «Як навчити дітей любити книги» студенти визначили діалогові, діагностичні стратегії та добирали відповідні тактики. За описом комунікативної ситуації «Не чоловіча справа» одна частина студентів визначила комунікативну мету пояснити учневі, що він чинить неправильно, провести відповідну роботу з батьком, інша – мету заставити учня виконати роботу. У зв'язку з цим по-різному були визначені комунікативні стратегії і тактики (з одного боку пояснювальна, аргументована стратегії, з іншого – наказова, стимульовальна). Майбутні вчителі допускали суттєві помилки в процесі моделювання комунікативних стратегій (не здійснювали детальний аналіз умов комунікативної взаємодії, характерних особливостей її учасників, не змогли визначити типи комунікативних тактик, послідовність комунікативних кроків). Студенти, які характеризувалися професійно-неадаптованим рівнем, не визначили комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, робили невдалі спроби змодельювати її.

За показником «уміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію» 16,7% студентів КГ-1 та 17,8% КГ-2 виявили професійно-адаптований рівень; 50% студентів КГ-1 та 48,9% КГ-2 – професійно-репродуктивний; 33,3% студентів КГ-1 та КГ-2 – професійно-неадаптований. Випускники, що перебували на професійно-адаптованому рівні, легко вступали в контакт з молодшими школярами, використовуючи стандартні етикетні прийоми («Дозволь з тобою познайомитися», «Чи можна з тобою познайомитися?»). У

процесі діалогу з дітьми займали відкриту активну позицію, однак використовували лише наперед заготовлені запитання. Водночас студенти намагалися уважно вислухати відповідь дитини, вдало реагували на неї власними репліками для підтримання розмови. Під час обговорення наукової проблеми в малій групі були активними, позитивно сприймали позиції інших співрозмовників, прагнули знайти компроміс у суперечливих ситуаціях, однак не завжди аргументовано могли відстояти власну позицію, доречно використати мовленнєві засоби, зокрема наукову термінологію. Студенти, які характеризувалися професійно-репродуктивним рівнем, відчували труднощі в процесі організації комунікативно-мовленнєвої взаємодії з молодшими школярами. Вони вдало вступали в контакт з дітьми, однак у випадку відмови від знайомства, переривання розмови не могли вирішити ситуацію, відмовлялися від подальшого спілкування з учнем та обирали іншого. Під час діалогу почувалися скуто, зосереджувалися на тому, щоб у визначеній послідовності задати учневі заготовлені питання, не завжди вислуховували дитину до кінця, не виявляли вміння гнучко та доречно реагувати на непередбачені відповіді учня, на зустрічні запитання. Під час обговорення наукової проблеми в малій групі виявляли певне зацікавлення предметом розмови, однак займали переважно пасивну позицію, рідко вступали в діалог, не висловлювали власну думку щодо предмета обговорення або не аргументували її. Випускники, які характеризувалися професійно-неадаптованим рівнем, не продемонстрували вмінь організувати комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшими школярами. Ці студенти уникали контакту з дітьми або не могли його належним чином налагодити, в результаті чого діалог переривався чи не відбувався. При обговоренні наукової проблеми в малій групі не виявляли зацікавлення предметом розмови, займали пасивну або неконструктивну позицію, вступаючи в суперечку з товаришами.

\bar{X} одержаних студентами балів за креативно-продуктивним критерієм становить у КГ-1 15,78 бала, у КГ-2 – 15,63 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (див. додаток Д, табл. Д.3).

Представимо рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за рефлексивно-оцінним критерієм (див. табл. 5.6).

Таблиця 5.6

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками рефлексивно-оцінного критерію (у %) (констатувальний зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності	КГ-1	-	4,5	51,1	44,4
		КГ-2	-	5,6	52,2	42,2

Продовж. табл. 5.6

2.	Вміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності	КГ-1	-	10	57,8	32,2
		КГ-2	-	11,1	55,6	33,3

Як свідчать дані таблиці 5.6, за показниками рефлексивно-оцінного критерію у студентів КГ-1 та КГ-2 професійно-креативного рівня виявлено не було. Професійно-адаптованим рівнем уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності оволоділи 4,5% студентів КГ-1 та 5,6% КГ-2; професійно-репродуктивним - 51,1% студентів КГ-1 та 52,2% КГ-2; професійно-неадаптованим - 44,4% студентів КГ-1 та 42,2% КГ-2. Професійно-адаптований рівень виявлено у випускників, які здійснили об'єктивний, але неповний аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності, зокрема зосередили увагу на знаннях про сутність педагогічного спілкування, комунікативних уміннях (слухати співрозмовника, розуміти його стан, правильно формулювати запитання, бути уважним, толерантним, використовувати слова

ввічливості тощо), окремих аспектах своєї комунікативної особистості, які хотіли б змінити (навчитися керувати своїми емоціями, підвищити рівень правильності і чистоти мовлення, більше дізнатися про типи комунікативних стратегій, способи підтримання уваги слухачів тощо). Ці студенти висловили об'єктивні критичні зауваження щодо комунікативних умінь товаришів по групі, адекватно сприйняли не лише позитивні, але й негативні відгуки про власну комунікативну діяльність. Майбутні вчителі, які оволоділи професійно-репродуктивним рівнем, називали окремі комунікативні знання і вміння, а також звернули увагу на мовленнєві недоліки (невдало сконструйовані речення, русизми, слова-паразити). Вони не змогли визначитися з перспективами розвитку власної комунікативно-стратегічної компетентності. На зауваження і поради товаришів по групі не реагували або реагували негативно. У студентів, які характеризувалися професійно-неадаптованим рівнем, умінь здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності не виявлено. Ці випускники не змогли проаналізувати власну комунікативно-стратегічну компетентність, не сприймали критичні зауваження.

За показником «уміння здійснювати взаємодію та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності» 10% студентів КГ-1 та 11,1% КГ-2 досягли професійно-адаптованого рівня; 57,8% КГ-1 та 55,6% КГ-2 – професійно-репродуктивного; 32,2% студентів КГ-1 та 33,3% КГ-2 – професійно-неадаптованого. Випускники, які оволоділи професійно-адаптованим рівнем, у письмових роботах визначили більшість діалогічних жанрів педагогічного дискурсу (бесіда, опитування, обмін думками, обговорення, дискусія, диспут) та їх особливості, здійснили об'єктивне, але недостатньо повне взаєморецензування виконаних робіт, детально заповнили «Картки самоаналізу комунікативної діяльності студента» (картка студентки Світлани М. «На занятті я: навчилася уважно слухати, правильно відповідати на запитання, стежити за чистотою своєї мови; зрозуміла, що володію вміннями аналізувати речення, використовувати різні типи речень у своєму мовленні, усно викладати думки; найбільші труднощі відчуваю, коли треба відповідати на несподівані питання; коли викладач не вислуховує до кінця, коли мою відповідь не слухають товариші; мені ще треба

навчитися правильно і точно задавати запитання, терпляче вислуховувати інших, спокійно реагувати на критику; оцінюю свою комунікативну діяльність на занятті на «добре»). Оцінювання майбутніми педагогами комунікативно-стратегічної діяльності товаришів було позитивно спрямованим та достатньо аргументованим. Студенти коректно порівнювали власне оцінювання своєї комунікативно-стратегічної компетентності та її оцінювання викладачем. Майбутні вчителі початкових класів, які оволоділи професійно-репродуктивним рівнем, визначили окремі діалогічні жанри педагогічного дискурсу (бесіда, опитування), здійснювали недостатньо об'єктивне та неповне взаєморецензування виконаних робіт, частково заповнили «Картки самоаналізу комунікативної діяльності студента». Вони відзначалися завищеною самооцінкою власної комунікативної діяльності на занятті. Здійснювали об'єктивне взаємо- та самооцінювання окремих комунікативних дій, використовували частіше неаргументовану позитивну чи негативну оцінку, однак в окремих випадках взаємооцінювання здійснювалося некоректно, з використанням тактик різкого критичного зауваження, повчання, нотації, осуду тощо. Студенти вважали не зовсім об'єктивним оцінювання з боку викладача і товаришів по групі, але не могли належним чином аргументувати свою позицію. Майбутні вчителі, які характеризувалися професійно-неадаптованим рівнем, не володіли вміннями само- та взаємооцінювання, серед діалогічних жанрів педагогічного дискурсу називали лише бесіду, не заповнили «Картки самоаналізу комунікативної діяльності студента». Їхні оцінні судження були необ'єктивними, неаргументованими, не відображали реальний хід та результати навчальної роботи.

\bar{X} одержаних студентами балів за рефлексивно-оцінним критерієм становить у КГ-1 16,05 бала, у КГ-2 – 16,23 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (див. додаток Д, табл. Д.4).

У таблиці 5.7 подано результати оцінювання сформованості КСК майбутніх учителів у констатувальному експерименті за всіма критеріями.

Порівняльна таблиця оцінювання сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за критеріями (констатувальний зріз) (у балах)

Критерії	Група КГ(1)	Група КГ (2)
Когнітивно-мовленнєвий	$\bar{X} = 15,3$	$\bar{X} = 15,35$
Діяльнісно-стратегічний	$\bar{X} = 16,56$	$\bar{X} = 16,62$
Креативно-продуктивний	$\bar{X} = 15,78$	$\bar{X} = 15,63$
Рефлексивно-оцінний	$\bar{X} = 16,05$	$\bar{X} = 16,23$

Як свідчать дані таблиці 5.7, середні бали в КГ-1 та КГ-2 різняться на 0,05-0,18, що засвідчує однорідність здійснених вибірок.

На основі аналізу рівнів сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів за окремими критеріями та показниками було визначено середні рівні сформованості КСК студентів КГ-1 та КГ-2 в констатувальному експерименті за формулою:

$$R \text{ сер.} = \frac{R1 + R2 + R3 + \dots + Rn}{n},$$

де **R сер.** – середній рівень сформованості КСК у групі, **R** – значення рівня сформованості КСК за окремим показником, **n** – загальна кількість показників.

Одержані в ході констатувального експерименту цифрові дані представлені в таблиці 5.8. Групу КГ-1 умовно позначено як експериментальну, групу КГ-2 – як контрольну для зручності порівняння з результатами прикінцевого зрізу.

Таблиця 5.8

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (констатувальний зріз) (у %)

Група	Зріз	Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
ЕГ	Констатувальний	-	8,9	50	41,1
КГ	Констатувальний	-	7,8	50	42,2

Як видно з таблиці 5.8, професійно-креативний рівень сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів не виявлено. На професійно-адаптованому рівні перебували 8,9% студентів ЕГ та 7,8% КГ. Переважна більшість студентів засвідчила професійно-репродуктивний рівень (по 50% в обох групах). На професійно-неадаптованому рівні знаходились 41,1% студентів ЕГ та 42,2% КГ.

Отримані результати не відповідають вимогам до фахової підготовки студентів. Отже, підтверджено необхідність розроблення моделі та експериментальної методики формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

5.4. Експериментальна методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

5.4.1. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на комунікативно-пізнавальному етапі формувального експерименту

У ході формувального експерименту, спираючись на теоретико-методологічну базу дослідження, визначено мету реалізувати модель формування КСК майбутніх учителів початкових класів та апробувати комплекс педагогічних умов. Характеристика експериментальної дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування КСК подана в таблиці 5.9.

Таблиця 5.9

Характеристика дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

№ п/п	Складники методики	Зміст складників методики
1.	Мета підготовки майбутнього вчителя	Підготовка кваліфікованого, здатного адаптуватися до професійних умов, мобільного фахівця зі сформованою комунікативно-стратегічною компетентністю; здатність майбутнього вчителя до самовдосконалення комунікативних якостей

2.	Цінності методики	Гуманістичні цінності
3.	Характер навчального процесу	Процес професійного розвитку
4.	Роль майбутнього вчителя в навчальному процесі	Активний суб'єкт навчання і творчості, здатний до самонавчання, саморозвитку та рефлексії
5.	Характер засвоєння навчальної інформації	Розширення інформації засобами трансдисциплінарних зв'язків, створення трансдисциплінарного поля навчальних предметів, перенесення понять в інші галузі знань
6.	Характер навчальної діяльності	Активний творчий характер; нелінійний стиль мислення; збудження власних розумових сил і здібностей майбутніх педагогів; плюралізм думок

Продовж. табл. 5.9

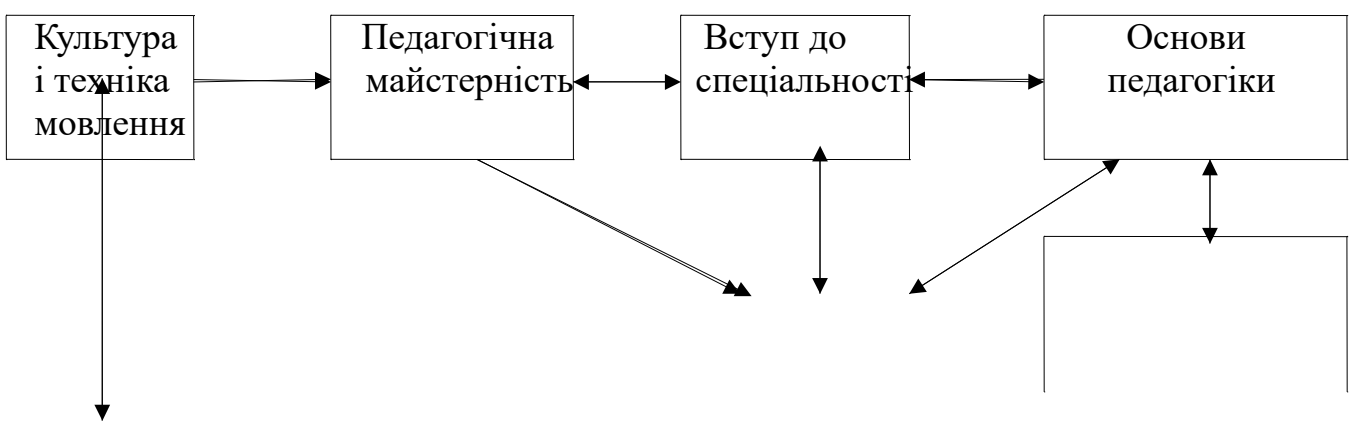
7.	Навчальні дисципліни	Навчальна дисципліна – відкрита система, засіб формування КСК; інтеграція навчальних дисциплін; введення інтегративного спецкурсу «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів»
8.	Методи навчання	Різноманітні методи і прийоми інтерактивного характеру з опорою на пізнавальну активність студентів із метою розвитку їхніх творчих здібностей
9.	Спосіб зв'язку викладача і студента	Нелінійний характер прямого і зворотного зв'язку, суб'єкт-суб'єктні відносини
10.	Методика навчання	Експериментальна методика
11.	Характер управління якістю професійної освіти	Управління непрямого типу з опорою на партнерську взаємодію учасників освітнього процесу, співтворчість

Засадничими положеннями дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування КСК виступили такі: центр навчального процесу – особистість студента; студент є суб'єктом професійної підготовки і в навчанні займає активно-творчу позицію; у ході експериментальної роботи забезпечується свобода самовираження і самореалізації особистості майбутнього педагога в навчальному середовищі; актуалізація принципів активності студентів, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості в навчанні [458, с. 263].

Знання в ході експериментальної роботи не нав'язувалися майбутнім учителям, а засвоювалися ними в процесі відкритої діалогічної взаємодії викладача зі студентами та студентів між собою. Переконані, що тільки шлях максимального сприяння саморозвитку майбутнього педагога є продуктивним і результативним. Вважаємо також студентський (юнацький) вік сенситивним для формування КСК, позаяк саме в цьому віці молодь відкрита до спілкування, до сприйняття нового, має природну потребу в контактах з людьми, які об'єднуються навколо спільних цінностей, ідеалів, життєвих смислів.

Оскільки лінгводидактичне поняття «комунікативно-стратегічна компетентність» має міжпредметний характер та сформоване на базі інтеграції досліджень у галузі лінгвістики, педагогіки, психології та інших наук, для забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування КСК майбутніх учителів було здійснено корегування змісту дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів з урахування вимог до комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зафіксованих у вітчизняних і міжнародних нормативних актах у галузі освіти, а також забезпечення трансдисциплінарних зв'язків відповідно до схеми трансдисциплінарного поля формування КСК, поданої в підрозділі 4.3 дисертації.

Підґрунтям експериментального дослідження стали предмети лінгвістичного циклу. Стрижнем експериментальної методики було обрано нормативну дисципліну «Українська мова (за професійним спрямуванням)», суміжними дисциплінами – «Сучасну українську мову з практикумом», «Методику навчання української мови в початкових класах», «Культуру і техніку мовлення», навчальний спецкурс «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів» (див. рис. 5.1).



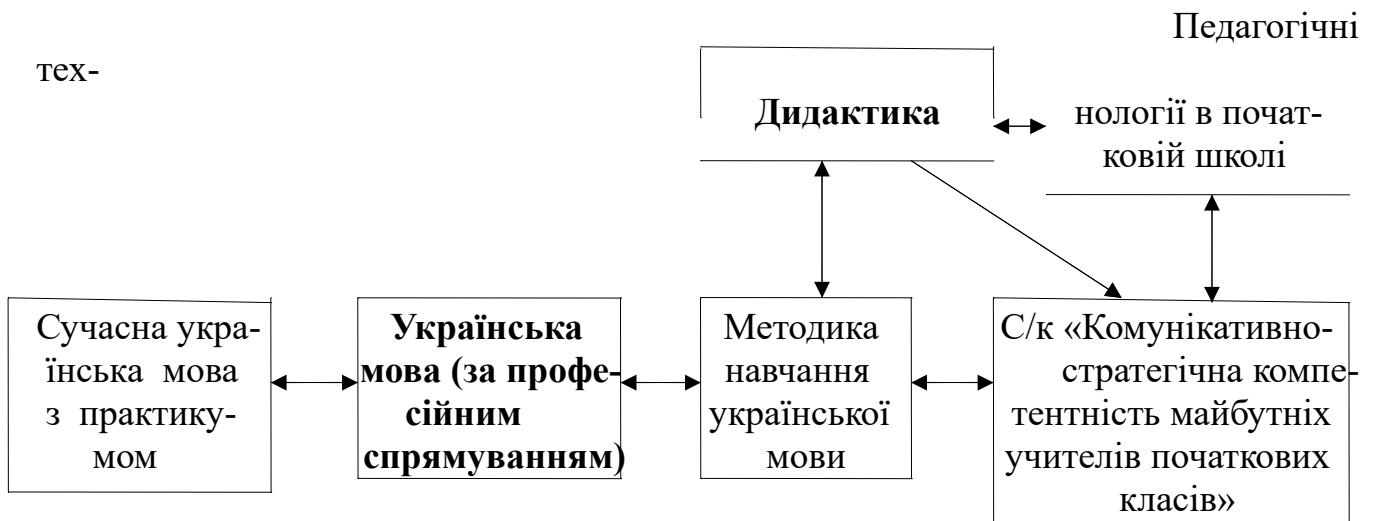


Рис. 5.1. Реалізація трансдисциплінарних зв'язків у процесі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Центральною педагогічною дисципліною виступила «Дидактика», суміжними – «Вступ до спеціальності», «Основи педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Педагогічні технології в початковій школі».

Трансдисциплінарні зв'язки реалізувалися з метою економії часу, інтеграції навчальних впливів, розширення можливостей для формування КСК майбутніх учителів, досягнення максимальної ефективності процесу. Реалізація трансдисциплінарного підходу вимагала підготовки викладачів як однієї з передумов ефективного формування КСК. Задля цього на пропедевтичному етапі експериментального дослідження з викладачами, які були задіяні в експерименті, проведено науково-методичний семінар «Проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у практиці професійної освіти» (20 год.) з метою інтеграції змісту навчальних дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів на трансдисциплінарній основі, поживлення дослідницько-експериментальної роботи щодо формування комунікативної сфери майбутніх педагогів. Розглянуто та обговорено такі теми: «Зміст і структура КСК майбутнього вчителя початкових класів», «Комунікативні стратегії педагогічного мовлення, їх характеристика», «Комунікативна тактика як засіб реалізації комунікативної стратегії», «Взаємозв'язок комунікативної ситуації

і комунікативної стратегії», «Методика формування КСК майбутнього педагога», «Технології формування КСК студентів напряму підготовки «Початкова освіта»; узгоджено тезаурус проблеми. У межах семінару проведено практикум із формування КСК майбутніх учителів (6 год.). Це дало можливість створити не лише лінійну систему викладу матеріалу на основі принципів послідовності і наступності в межах однієї навчальної дисципліни, але й спіральну (поступове розширення та поглиблення знань з тем, що вивчаються) та концентричну (повернення до вже вивчених тем з метою їх актуалізації, глибшого з'ясування сутності комунікативних явищ).

Аналіз навчальних програм із названих вище дисциплін засвідчив, що кожна з них включає частину понять, пов'язаних із темою започаткованого дослідження, а саме: «мовна норма», «текст», «діалог», «монолог» («Сучасна українська мова з практикумом»); «спілкування», «професійне (фахове) мовлення», «культура фахового мовлення», «етика ділового мовлення», «нормативність фахового мовлення», «правильність фахового мовлення», «тактичні засоби спілкування» («Українська мова (за професійним спрямуванням)»); «техніка мовлення», «логіка мовлення», «виразність мовлення», «культура діалогу», «текст», «види текстів» («Культура і техніка мовлення»); «комунікативно-діяльнісний підхід», «зв'язне мовлення», «розвиток мовлення», «мовленнєва діяльність» («Методика навчання української мови в початкових класах»); «педагогічні технології (ігрові, розвивальні, розвитку критичного мислення, діалогові, проблемного навчання, проектні та ін.)» («Педагогічні технології в початковій школі»), «закономірності, принципи, форми, методи, прийоми, засоби навчання», «педагогічна компетентність учителя», «комунікативний компонент педагогічної діяльності» («Дидактика»); «професійне спілкування», «комунікативні якості вчителя», «стилі педагогічного спілкування», «бар'єри й ускладнення спілкування», «комунікативні засоби» («Вступ до спеціальності»); «діяльність», «педагогічна діяльність», «види діяльності педагога», «спілкування як різновид діяльності» («Основи педагогіки»); «педагогічне спілкування», «функції педагогічного спілкування», «стилі педагогічного спілкування» «техніка мовлення» («Педагогічна

майстерність»). Отже, у змісті навчальних дисциплін закладено підґрунтя, що слугувало для налагодження трансдисциплінарних зв'язків у процесі формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

Було визначено комунікативні поняття навігаційного характеру та концептуальні поля взаємопов'язаних комунікативних понять для забезпечення трансдисциплінарних зв'язків. Центральні поняття навігаційного характеру (навігація (лат.) – вибір найвигіднішого шляху) [462, с. 454] у дослідженні: «компетентність», «комунікативно-стратегічна компетентність», «комунікація», «дискурс», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика».

Концептуальне поле «компетентність»: «компетенція», «компетентність», «ключові (надпредметні), галузеві (загальнопредметні) та предметні компетентності», «професійна (професійно-педагогічна) компетентність учителя», «структура професійно-педагогічної компетентності».

Концептуальне поле «комунікативно-стратегічна компетентність»: «комунікативна компетентність (компетентність у спілкуванні)», «комунікативно-стратегічна діяльність», «структура комунікативної компетентності», «комунікативно-стратегічна компетентність», «структура комунікативно-стратегічної компетентності».

Концептуальне поле «комунікація»: «комунікація», «спілкування», «педагогічна комунікація», «комунікативно-діяльнісний підхід», «міжособистісна комунікація», «комунікативна ситуація», «комунікативний акт», «комунікативна взаємодія (інтеракція)», «вербальні та невербальні засоби комунікативної взаємодії», «суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія», «комунікабельність», «комунікативна поведінка», «комунікативна особистість учителя початкової школи».

Концептуальне поле «дискурс»: «дискурс», «педагогічний (навчально-педагогічний) дискурс», «жанр педагогічного дискурсу», «класифікація жанрів педагогічного дискурсу», «монолог», «діалог», «текст».

Концептуальне поле «комунікативна стратегія»: «принцип стратегічності», «контекст спілкування», «комунікативна інтенція», «мотив спілкування»,

«комунікативний намір (завдання)», «комунікативні цілі», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика», «комунікативний хід», «класифікації комунікативних стратегій», «структура комунікативної стратегії», «структура комунікативної тактики» (див. табл. 5.10).

Розроблення концептуальних полів трансдисциплінарних комунікативних понять дало змогу: 1) збагатити зміст визначених навчальних дисциплін, надати їм комунікативної спрямованості; 2) побудувати систему формування КСК майбутніх педагогів за принципами послідовності і наступності, що дозволило уникнути дублювання тем та зекономити час; 3) забезпечити прагматичну практико-професійну спрямованість лінгвістичних та педагогічних дисциплін,

Таблиця 5.10

**Концептуальні поля трансдисциплінарних комунікативних понять у
змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів**

№ п/п	Концептуальні поля	Теми, в яких розглядаються поняття / Змістові модулі	Навчальні дисципліни / Семестр
1.	Концептуальне поле «компетентність»	Поняття компетенції та компетентності. Ключові, загальнопредметні та предметні компетентності. Професійно-педагогічна компетентність учителя, її структура. (Змістовий модуль 1 «Педагогічна професія і особистість учителя-класовода»).	«Вступ до спеціальності» (1 семестр); навчально-ознайомлювальна практика (2 семестр)

2.	Концептуальне поле «комунікативно-стратегічна компетентність»	<p>Функції української літературної мови. Норми української літературної мови як основа комунікативної культури вчителя. (Змістовий модуль 1 «Вступ»; змістовий модуль 2 «Фонетика. Орфоенія. Графіка. Орфографія»; змістовий модуль 3 «Лексикологія. Фразеологія»; змістовий модуль 4 «Словотвір. Морфологія»; змістовий модуль 5 «Синтаксис»).</p> <p>Діяльність як чинник розвитку особистості. Спілкування як різновид діяльності. Педагогічне спілкування, його функції, види, структура. Стилї педагогічного спілкування. Поняття конфліктів, їх особливості. Конфліктна ситуація, складники та етапи розвитку. Основні типи конфліктів, їх причини. Способи вирішення конфліктів. (Змістовий модуль 2 «Сучасна система підготовки вчителя». Тема «Професійне спілкування в структурі діяльності педагога»).</p> <p>Комунікативна компетентність учителя, її складники. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів, її зміст, структура, функції. Комунікативно-стратегічна діяльність учителя. (Змістовий модуль 1 «Спілкування як інструмент професійної діяльності»).</p> <p>Закономірності та принципи навчання. Методи, форми, засоби організації навчального процесу. Освітні стратегії. Освітні технології. Педагогічна діяльність майбутнього вчителя початкових класів. (Змістовий модуль 1. «Теоретичні основи дидактики»).</p>	<p>«Сучасна українська мова з практикумом» (1-9 семестри)</p> <p>«Вступ до спеціальності» (1 семестр); «Основи педагогіки» (2 семестр); навчально-ознайомлювальна практика (2 семестр)</p> <p>«Українська мова (за професійним спрямуванням)» (3 семестр)</p> <p>«Дидактика» (3 семестр)</p>
----	---	---	--

Продовж. табл. 5.10

3.	Концептуальне поле «комунікація»	<p>Комунікація, її види. Комунікативний процес, його структура. Комунікація і спілкування. Педагогічна комунікація, її функції, види, стилї, засоби. Комунікативна ситуація. Комунікативна особистість педагога. Комунікативні якості вчителя. (Змістовий модуль 1 «Спілкування як інструмент професійної діяльності»).</p>	«Українська мова (за професійним спрямуванням)» (3 семестр)
4.	Концептуальне поле «дискурс»	<p>Дискурс як форма комунікативної взаємодії. Жанри педагогічного дискурсу. Монологічний дискурс. Діалогічний дискурс. (Змістовий модуль 2 «Культура усного фахового спілкування»).</p>	«Українська мова (за професійним спрямуванням)» (4 семестр)
5.	Концептуальне поле «комуніка-	<p>Комунікативна стратегія. Основні типи стратегій педагогічної комунікації, їх характеристика. Комунікативні тактики як спосіб реалізації комунікатив-</p>	«Українська мова (за професійним спрямуванням)» (5

	тивна стратегія»	них стратегій. Структура комунікативної стратегії та комунікативної тактики. (Змістовий модуль 3 «Професійна комунікація як складник фахової діяльності вчителя»).	семестр)
--	------------------	--	----------

оскільки вичення кожної теми супроводжувалося її аналізом із погляду застосування в процесі педагогічного спілкування.

Реалізація моделі формування КСК майбутніх педагогів здійснювалася згідно з такими принциповими положеннями: відповідність змодельованого навчального процесу кінцевій меті формування КСК; урахування специфіки майбутньої професійної діяльності студентів; урахування психологічних особливостей засвоєння майбутніми вчителями початкових класів знань та вмінь КСК; оптимальне поєднання теоретичних знань та практичних умінь студентів; вибір найбільш ефективних форм, методів, технологій формування КСК.

Реалізація всіх складників моделі формування КСК майбутнього вчителя початкових класів – це складний процес, результат якого залежить від злагодженої системи дій викладачів, взаємодії викладачів і студентів, а також активної позиції майбутніх учителів. У цьому зв'язку наскрізною метою дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування КСК була організація засобами сучасних інноваційних методів і технологій спільного комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі викладання визначеного кола дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів, де суб'єктами навчального процесу виступають викладач і студент, об'єктом є зміст освіти, який необхідно засвоїти. Основним способом реалізації комунікативного підходу в педагогічній практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, забезпечення полісуб'єктності, діалогічності, дискурсивності комунікації була заміна лінійної односпрямованої комунікації «викладач – студент» на двобічну комунікацію, тобто комунікативну взаємодію. Відповідно до визначених у теоретичних розділах дисертації методологічних та методичних підходів організація навчального заняття розглядалася як активна комунікативна взаємодія педагога та студентів на суб'єкт-суб'єктній основі в єдиному

трансдисциплінарному полі, де панувала загальноприйнята професійна метамова, спільна педагогічна ментальність, єдині настанови на досягнення спільної мети.

В умовах організації педагогічного дискурсу метою стає сам процес початкової роботи, способи і методи здобування знань та засвоєння вмінь у специфічному інтерсуб'єктному комунікативно-діалогічному просторі, створеному викладачем, до якого студент прилучається як рівноправний учасник комунікації в колі інших учасників зі спільним розумінням соціальної ситуації, професійного світу, фахової мови. Найважливішим завданням було створення такої атмосфери в цьому комунікативному середовищі, де панує відкритість, довіра, поцінування кожної висловленої думки, взаємодопомога, захищеність, щирість. У процесі такого включення майбутнього вчителя початкових класів у взаємовідносини з навчальною інформацією, викладачем, одногрупниками знання подавалися не в готовому вигляді, а здобувалися студентами в ході взаємодії у створеному комунікативному середовищі, де майбутні вчителі аргументовано виражали свою позицію, самостійно шукали вирішення поставлених завдань, самореалізувалися в комунікативній діяльності, набували необхідних професійних та загальнолюдських гуманістичних якостей.

Таким чином, формування КСК майбутніх учителів сприймалося не як нав'язане ззовні, а як таке, що закономірно виникає в процесі інтерсуб'єктної взаємодії в новому співтоваристві суб'єктів, які перебувають у процесі пізнання. У підсумку сфера вищої педагогічної освіти, як і сучасне інформаційне суспільство, стає комунікативною як на рівні цілей (інформування студента), так і на рівні змісту (наповнення комунікативним матеріалом) та способів організації (застосування комунікативно спрямованих методів і технологій).

У зв'язку з тим, що понятійний апарат КСК є складною ієрархізованою структурою з тісними внутрішніми взаємозв'язками, передбачалося поетапне його засвоєння студентами шляхом переходу від одного концептуального поля трансдисциплінарних комунікативних понять до іншого в ході розгортання навчального процесу. На кожному етапі формувального експерименту добиралися

такі методи, прийоми, технології навчання, які відповідали навчально-пізнавальним можливостям студентів.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (понять) (П. Гальперін, Н. Талізін) використовувалася така загальна схема засвоєння понять студентами: введення в контекст проблеми; аналіз особистого комунікативного досвіду майбутніх фахівців; визначення ступеня значущості проблеми для майбутньої професійної діяльності студентів; формування мотивації оволодіння новими знаннями; активна діяльність студентів із засвоєння знань (виконання вправ, завдань, розв'язання педагогічних ситуацій тощо); аналіз основних ознак поняття, їх конкретизація, уточнення, розширення; узагальнення основних ознак поняття у вигляді визначення; закріплення знань про поняття; контроль (самоконтроль) та оцінювання (самооцінювання, взаємооцінювання) знань. Таким чином, комунікативні знання здобувалися та засвоювалися студентами переважно дедуктивним шляхом, що надавало достатньо можливостей для розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів, формування їхньої пізнавальної активності. У взаємозв'язку з дедуктивним використовувався індуктивний метод залежно від змісту поняття.

Засвоєння понятійного апарату КСК на комунікативно-пізнавальному етапі започаткувало концептуальне поле «компетентність», з яким студенти знайомилися з перших днів навчання у ВПНЗ у процесі вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» (1 семестр). Основними формами роботи зі студентами на цьому етапі були лекційні (лекція з елементами диспуту, лекція-прес-конференція, проблемна лекція), практичні заняття, навчально-ознайомлювальна практика; використовувались інтерактивні методи (інтелектуальної суперечки, фасилітованого диспуту, групового вирішення проблемних завдань та ін.), методи спостереження, виконання трансдисциплінарних навчальних завдань, розв'язування тестів; технології проблемного, розвивального навчання, розвитку критичного мислення, розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, технологія навчання як дослідження, когнітивно-гіпертекстова технологія.

Провідною в процесі вивчення понять концептуального поля

«компетентність» було обрано когнітивно-гіпертекстову технологію, в межах якої використовувалися різноманітні методи та прийоми навчання.

Мета технології – засвоєння студентами системи теоретичних знань шляхом активізації їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності на основі спеціально розроблених дидактичних гіпертекстових матеріалів.

Завдання технології: 1) цілеспрямований добір гіпертекстового матеріалу; 2) розвиток мотивації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; 3) засвоєння поняттєвої основи компетентнісного навчання; 4) використання студентами професійної предметної термінології в процесі спілкування в середовищі ВПНЗ та початкової школи; 5) розвиток культури і техніки мовлення майбутніх фахівців; 4) удосконалення умінь і навичок навчально-пізнавальної культури студентів; 5) підвищення рівня їхньої самостійності та творчості.

Гіпертекстовими матеріалами (взаємопов'язані дидактичні матеріали, на основі яких здійснюється розвиток і формування різноспрямованих мотивів, пізнавальних здібностей, знань, умінь, навичок, особистісних якостей тощо) слугували: розробки текстів лекцій, плани практичних занять, завдання для самостійної роботи студентів, проблемні завдання, трансдисциплінарні навчальні завдання, тести, дослідницькі завдання для навчально-ознайомлювальної практики тощо.

Розглянемо особливості формування понятійного апарату КСК майбутніх учителів початкових класів із використанням когнітивно-гіпертекстової технології. Поняття концептуального поля «компетентність» розглядалися у темі «Вимоги до особистості вчителя» («Вступ до спеціальності»). Проілюструємо вивчення цієї теми.

Питання для розгляду на лекційному занятті:

1. Сучасні вимоги до особистості педагога.
2. Педагогічне покликання і педагогічні здібності.
3. Професійна компетентність учителя, її структура.
4. Педагогічна майстерність учителя, її компоненти.

Ключові поняття: соціальна роль учителя; вимоги до особистості вчителя; домінуючі, периферійні та професійно неприйнятні якості вчителя; компетенція; компетентність; ключові, галузеві та предметні компетентності; професійно-педагогічна компетентність учителя; структура професійно-педагогічної компетентності; педагогічна майстерність; компоненти педагогічної майстерності.

Під час заняття було обговорено питання плану; проаналізовано вимоги до особистості вчителя у відповідності до Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової загальної освіти; визначено зміст основних теоретичних понять за науково-методичними джерелами; подано класифікацію професійних компетентностей; схарактеризовано структуру професійної компетентності.

Отже, в тексті лекції містилася базова інформація в найбільш загальному і лаконічному вигляді. Під час проведення заняття було використано елементи проблемного та розвивального навчання з використанням трансдисциплінарних зв'язків. Студентам пропонувалося відповісти на запитання в режимі інтерактивного методу «Мозковий штурм»:

1. Як ви розумієте значення слова «компетентний»?

Відповідаючи, студенти використали синонімічні слова та словосполучення: «освічений; той, який уміє щось добре робити; той, що знає свою справу; той, що якісно виконує роботу» тощо. Відповіді студентів записувалися на дошці. З метою створення сприятливого комунікативного середовища жодні критичні зауваження з приводу висловлених студентами думок не допускалися.

2. Що, на вашу думку, може означати слово «компетентність», якщо воно є спільнокореневим із словом «компетентний» і походить від нього?

Використовуючи прийом аналогії, студенти визначили такий асоціативний ряд: «знання, уміння людини», «здатність добре виконувати свою справу», «здатність працювати ефективно», «досвідченість у виконанні певної роботи», «вміння реалізувати себе у справі, професії».

Майбутнім учителям пропонувалось ознайомитися з гіпертекстовою інформацією у вигляді слайду, яка містила наукові визначення компетенції та компетентності («компетенція» – нормативний обсяг галузевих, освітніх і

предметних знань, умінь та навичок, що передбачені навчальними програмами і підлягають контролю; «компетентність» – складна інтегрована особистісна характеристика, яка зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві).

3. Порівняйте наукове визначення компетентності із записаними на дошці і знайдіть відмінності між ними.

4. Чи можна схарактеризувати компетентність лише як «знання та вміння людини»?

5. Текст, розміщений на слайді, містить нове для вас поняття «компетенція». Назвіть головну відмінність між компетентністю і компетенцією.

На основі прийому аналогії методом нарощування лексичного значення студенти ознайомилися із змістом поняття «професійно-педагогічна компетентність».

6. Як зміниться значення слова «компетентність», якщо до нього додати слово «професійна»?

7. Якого значення набуде словосполучення «професійна компетентність», якщо його зміст збагатити словом «професійно-педагогічна компетентність»?

Узагальнення інформації про зміст поняття «професійно-педагогічна компетентність» було здійснене у вигляді сигнальної опори «Структура професійно-педагогічної компетентності» (знання, вміння, навички, здатність до їх ефективного використання в діяльності). Студентам рекомендовано самостійно опрацювати за Державним стандартом початкової загальної освіти та розмістити в конспекті у вигляді таблиці інформацію про види освітніх компетентностей молодших школярів. Аналізуючи Державний стандарт, майбутні вчителі ознайомилися зі змістом комунікативної компетентності молодших школярів, комунікативними вміннями, якими учні повинні оволодіти під час засвоєння навчальних предметів, переконалися в необхідності набуття відповідних професійних знань та умінь під час навчання у ВПНЗ. У процесі вивчення інших

дисциплін, насамперед «Дидактики», уявлення студентів про структуру компетентності розширювалося та уточнювалося.

Після завершення лекційного заняття майбутнім педагогам запропоновано дати свої короткі визначення комунікативних понять та зафіксувати їх у конспекті. У процесі нетривалої фасилітованої (координованої викладачем) дискусії було сформульовано такі визначення: компетенція – це знання, уміння, навички вчителя, визначені програмою; компетентність – це здатність реалізувати компетенцію в певному виді діяльності; професійно-педагогічна компетентність – це здатність учителя реалізувати компетенцію в професійній діяльності).

Таким чином, під час проведення лекційного заняття з використанням когнітивно-гіпертекстової технології студенти не лише оволодівали понятійним апаратом дослідження, але й удосконалювали вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності (самостійний пошук та опрацювання інформації, аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогія, навички ведення наукової дискусії тощо).

Наскрізною технологією, елементи якої використовувалися на всіх етапах формувального експерименту, була технологія розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів. «Творчість – це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань породжує нове. Вона може виявлятися на різних рівнях: у використанні наявних знань і розширенні галузі їх застосування або у створенні нового підходу, що змінює усталений погляд на об'єкт чи галузь знань. Сутність креативності (здатності творити) полягає в інтелектуальній активності та чутливості до побічних продуктів діяльності. Творча особистість бачить результати, які становлять принципову новизну, а нетворча – лише результати, пов'язані з досягненням мети (доцільні результати) [330, с. 165]. Для стимулювання творчої активності майбутніх учителів початкових класів використовувалися такі прийоми, як створення безпечного психологічного середовища, в якому будь-яка спроба творчості отримувала схвальну оцінку, підтримання нестандартних ідей студентів, їхньої віри в себе, стимулювання позитивного мислення, завдання, вирішення

яких передбачало пропозицію кількох варіантів та вибір одного з них, розгляд явища в незвичному ракурсі, завдання трансдисциплінарного характеру, самостійне моделювання комунікативних ситуацій, написання творчих робіт тощо.

Наступним кроком експериментальної роботи було засвоєння понять концептуального поля «комунікативно-стратегічна компетентність». Одночасно з роботою над оволодінням компетентнісними поняттями під час вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» в курсі «Сучасна українська мова з практикумом» (змістовий модуль 1 «Вступ») розглядалися питання «Функції української літературної мови», «Норми української літературної мови як основа комунікативної культури вчителя». Робота над нормами української літературної мови та їх практичним використанням у процесі комунікативної діяльності вчителя була наскрізною. Ця робота здійснювалася в 1–9 семестрах під час вивчення змістових модулів «Вступ», «Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія», «Лексикологія. Фразеологія», «Словотвір. Морфологія», «Синтаксис». У 1 семестрі студенти одержали початкові уявлення про комунікативну функцію мови, систему мовних норм, які надалі поглиблювалися, розширювалися, закріплювалися в практичній роботі над мовним матеріалом. Ці знання були важливою ланкою для наступного ознайомлення майбутніх учителів початкових класів із поняттями «спілкування», «педагогічне спілкування» («Вступ до спеціальності», змістовий модуль 2 «Сучасна система підготовки вчителя», тема «Професійне спілкування в структурі діяльності педагога»).

У процесі лекційного заняття з теми «Професійне спілкування в структурі діяльності педагога» розглядалися питання: 1. Спілкування як основа педагогічної діяльності. 2. Педагогічне спілкування, його функції, види, структура. 3. Стили педагогічного спілкування. 4. Мистецтво педагогічного спілкування (поняття про конфлікти, їх особливості; конфліктна ситуація, складники та етапи розвитку; основні типи конфліктів, їх причини; способи вирішення конфліктів).

Закріплення теоретичного матеріалу відбувалося на практичному занятті. Проілюструємо його зміст.

Тема «Педагогічне спілкування вчителя початкових класів».

Навчальні цілі: студенти повинні:

знати – зміст та значення педагогічного спілкування; стилі і стадії педагогічного спілкування; специфіку комунікативних засобів учителя початкових класів;

уміти – розрізняти стилі педагогічного спілкування педагога початкової школи; оперативно й правильно орієнтуватися в змінюваних умовах спілкування з молодшими школярами; застосовувати знання про культуру спілкування при розв'язанні педагогічних ситуацій, які можуть виникати в середовищі початкової школи.

Ключові слова: педагогічне спілкування, культура педагогічного спілкування, стилі спілкування, стадії спілкування, бар'єри спілкування, конфлікт.

Питання для обговорення:

1. Значення культури педагогічного спілкування вчителя початкових класів.
2. Стилi педагогічного спілкування.
3. Стадії педагогічного спілкування.
4. Бар'єри педагогічного спілкування. Конфліктні ситуації в спілкуванні з молодшими школярами, їх причини, типи, способи вирішення.

Для підготовки до практичного заняття студентам пропонувалося самостійно виконати завдання трьох рівнів складності (за вибором) з метою глибшого розуміння майбутніми вчителями себе, власних потреб і можливостей, усвідомлення специфіки комунікативно-стратегічної діяльності вчителя початкових класів, особливостей спілкування з молодшими школярами.

Наведемо приклади завдань:

Репродуктивний рівень:

1. Доберіть бібліографію до теми.
2. Тезово обґрунтуйте, які особистісні риси вчителя початкових класів сприяють ефективному педагогічному спілкуванню. Чи властиві вони Вам?
3. З книги «Сто порад учителю» В. Сухомлинського випишіть поради щодо ефективної організації педагогічного спілкування в початковій школі.

Частково-пошуковий рівень:

1. Опишіть стиль спілкування одного з ваших шкільних учителів.
2. Перегляньте педагогічні журнали «Рідна школа» та знайдіть публікації, в яких висвітлені проблеми педагогічного спілкування з молодшими школярами і його місце в професійній діяльності вчителя. Зробіть анотації статей.
3. На основі книги В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» підготуйте повідомлення з тем: 1) Особливості педагогічного спілкування вчителя з молодшими школярами; 2) Культура спілкування педагога з учнями початкових класів (на вибір).
4. Проілюструйте прикладом із власного досвіду один із типів конфліктних ситуацій у спілкуванні.

Творчий рівень:

1. Складіть власні правила спілкування вчителя початкових класів з учнями; батьками учнів; колегами.
2. Змодельуйте педагогічну ситуацію, організовану способом взаємодії вчителя й учнів початкових класів в авторитарному, ліберальному стилях.
3. Проаналізуйте можливі наслідки впливу на особистість молодшого школяра того чи того стилю спілкування.

Для самостійного опрацювання студентам пропонувалися підсумкові узагальнювальні завдання трансдисциплінарного характеру, наприклад:

1. Чому комунікативну функцію мови вважають однією з провідних? Доведіть або спростуйте це твердження, використовуючи знання з сучасної української мови та педагогіки.
2. Чи є поняття «знання, уміння» синонімічними до поняття «компетенція»?
3. Чи є поняття «знання, уміння» синонімічними до поняття «компетентність»?

Розмежування рівнів самостійної роботи з відповідним оцінюванням давало можливість індивідуалізації та диференціації навчального процесу, впливало на розвиток мотивації студентів до навчання. Ми свідомо уникали репродуктивного відтворення лекційного матеріалу. Так, навіть репродуктивний рівень самостійних

завдань передбачав практичне опрацювання теоретичних положень відповідно до індивідуальних можливостей першокурсників. Аналіз комунікативного досвіду студентів допомагав переконатися в значущості проблеми для їхнього особистісного та професійного становлення. З метою систематизації знань студентів з 1 семестру навчання було започатковано укладання ними «Словника комунікативних термінів».

Кожен крок експериментальної роботи завершувався контролем чи самоконтролем знань студентів. У додатку Е вміщені тестові завдання зі «Вступу до спеціальності» (тема «Професійне спілкування в структурі діяльності педагога»), які включали запитання п'яти типів: запитання в закритій формі; запитання множинного вибору; запитання, що вимагали коротких відповідей; альтернативний тип запитань; запитання на зіставлення.

Знання студентів про спілкування як різновид педагогічної діяльності, що суттєво впливає на розвиток особистості молодшого школяра, актуалізувалися і закріплювалися в 2 семестрі в процесі вивчення дисципліни «Основи педагогіки».

З цією метою використовувалися такі форми й методи, що активізували пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкових класів та сприяли формуванню їхніх комунікативних умінь і навичок, як лекція-діалог, мікророзкладання (ділова імітаційна гра) студентами частини навчального матеріалу, рольова гра, практичне заняття у формі дебатів, педагогічної гри «Що, де, коли?», вправа «Німі сюжети» (мета – з'ясувати за фотографіями молодших школярів з характерним виразом обличчя, а також на основі розіграних мімічних і пантомімічних сценочок значення невербальних засобів у спілкуванні, розвивати здатність студентів розуміти інших людей), розв'язування педагогічних задач комунікативного спрямування тощо (див. додаток Ж.4).

Наступним завданням формувального етапу експерименту була організація навчально-ознайомлювальної практики першокурсників (2 семестр), яка сприяла посиленню мотивації студентів до вивчення питань, пов'язаних із комунікативною сферою майбутнього вчителя початкових класів. Мета педагогічної практики – спостереження та усвідомлення студентами особливостей комунікативної діяльності вчителя початкової школи. Навчально-ознайомлювальна практика

першокурсників є початковим етапом у системі їхньої практичної підготовки. У цей період закладаються основи майбутньої професійної діяльності: формуються вміння і навички, акцентується увага на особистісних та педагогічних якостях учителя.

Особливістю навчально-ознайомлювальної практики було те, що вона проводилася паралельно із вивченням дисциплін лінгвістичного та психолого-педагогічного циклів. Це дало можливість зіставити теоретичні знання і реальну роботу вчителя, студенти мали змогу особисто переконатися в практичній значущості теоретичних знань із названих дисциплін.

У процесі практики створювалися оптимальні умови для професійної адаптації студентів, розвитку мотивації оволодіння професією вчителя. Провідною в цей період експериментальної роботи виступила дослідницька технологія. Опишемо її детальніше, оскільки ця технологія використовувалася й на інших етапах експериментальної роботи.

Мета дослідницької технології – розвиток інтелектуальних здібностей студентів; набуття ними досвіду дослідницької діяльності; усвідомлення інтегративної природи комунікативної діяльності вчителя початкових класів; формування на цій основі активної творчої комунікативної особистості майбутнього фахівця.

Завдання технології:

1. Застосування методів дослідження під час ознайомлення студентів з явищами, процесами, фактами педагогічної дійсності в початковій школі.
2. Формування дослідницьких умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів.
3. Прищеплення студентам інтересу до навчальних і наукових досліджень.
4. Розвиток культури і техніки мовлення студентів.
5. Розвиток їхніх творчих здібностей на основі набуття дослідницького досвіду.

6. Здійснення дослідницького підходу в розкритті змісту навчальних дисциплін, встановленні міжпредметних зв'язків, виборі доцільної методики організації навчальної діяльності студентів [369, с. 134–135].

Основними методами дослідницької технології на цьому етапі роботи зі студентами були: спостереження, що давало можливість глибшого пізнання закономірностей, принципів, змісту і способів організації комунікативної взаємодії вчителя початкової школи з учнями; індуктивний, дедуктивний методи. Використовувалися прийоми аналогії, порівняння, зіставлення, систематизації, узагальнення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків. З метою організації цілеспрямованого спостереження та аналізу комунікативної діяльності вчителів було розроблено щоденники практики, де студенти фіксували дані спостережень. Орієнтиром для здійснення мікродосліджень студентів були спеціально розроблені завдання для групової пошуково-дослідницької роботи першокурсників, які, з одного боку, давали можливість закріпити вже набуті знання, а з іншого, – мали пропедевтичний характер, тобто готували студентів до оволодіння новими комунікативними поняттями. Наведемо приклади завдань:

«На основі проведеного спостереження за діяльністю вчителя початкових класів на уроці української мови виконайте такі завдання:

Завдання 1. Складіть письмовий опис стилю спілкування вчителя з учнями.

Завдання 2. Простежте за дотриманням учителем норм української літературної мови. Які відхилення ви помітили?

Завдання 3. Опишіть особливості спілкування дітей з учителем на уроці.

Завдання 4. Підготуйте есе з теми «Функції слова вчителя на уроці в початковій школі».

Завдання 5. Які ситуації спілкування вчителя з учнями ви визначили б як конфліктні? Чому?»

Завдання однакового змісту пропонувалося виконати групі студентів з 4–5 осіб. Після закінчення практики за її результатами було проведено підсумкову конференцію, якій передували обговорення виконаних студентами завдань у визначених групах на практичних заняттях із педагогіки та сучасної української

мови. У процесі обговорення студенти порівнювали результати своїх спостережень, доповнювали та уточнювали їх, доходили спільних висновків, які були оприлюднені у вигляді презентації наукового мікродослідження на підсумковій конференції.

У 3–5 семестрах робота над завоюванням понять концептуального поля «комунікативно-стратегічна компетентність» продовжувалась у процесі реалізації міжпредметних та трансдисциплінарних зв'язків між лінгвістичними дисциплінами «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та провідною педагогічною дисципліною «Дидактика». У цей період розширювалися межі дослідницької моделі навчання, а саме: на занятті здійснювалася розвивальна дослідницько-пошукова взаємодія в системі «викладач – студент» за різними моделями відповідно до змісту матеріалу, що вивчався. Представимо структуру основних дослідницьких моделей, які використовувалися в експериментальному навчанні:

Модель 1: а) визначення проблеми (усвідомлення наявної проблеми, її значення); б) знаходження ймовірних відповідей (збір та аналіз даних, пошук взаємозв'язків між ними, висунення гіпотез); в) перевірка кінцевого варіанту відповіді (аналіз результатів, формулювання висновку).

Модель 2: а) визначення і формулювання суті проблеми; б) висунення гіпотез; в) збирання та оцінювання даних; г) перевірка гіпотези; д) передбачуваний висновок і прийняття рішення.

Модель 3: а) зіткнення з проблемою та відгук на неї; б) організація дослідження; в) знаходження варіантів розв'язання проблеми; г) рефлексія та оцінювання; д) висновки.

Проілюструємо використання однієї з моделей дослідницького навчання на практичному занятті з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Тема заняття: «Основи комунікативної культури вчителя початкової школи».

Мета: ознайомити студентів з поняттями «культура мовлення», «комунікативна культура», «комунікативна компетентність».

Питання для обговорення:

1. Культура мовлення вчителя початкової школи.

2. Комунікативні ознаки культури мовлення. Комунікативна культура вчителя початкових класів.

3. Комунікативна компетентність учителя початкової школи, її складники.

З метою з'ясування сутності поняття «комунікативна компетентність» використано модель I дослідницького навчання. Для визначення сутності проблеми, усвідомлення її значення студентам запропоновано на основі спостережень за діяльністю вчителя початкової школи під час педагогічної практики відповісти на серію запитань:

1. Яке значення має мовлення в роботі вчителя початкових класів?

2. Яку форму мовлення педагог використовує найчастіше – монологічну чи діалогічну? Чому?

3. Які синоніми можна дібрати до слова «діалог»? Запишіть їх.

4. Чим відрізняється спілкування вчителя початкових класів з молодшими школярами від спілкування педагогів з учнями середніх і старших класів?

4. Якого висновку можна дійти на основі спостережень?

У відповідях на запитання викладача студенти констатували визначальну роль професійного мовлення, насамперед діалогічного, у роботі вчителя початкових класів як «основного знаряддя праці», «засобу навчання і виховання дітей», «засобу спілкування з учнями» тощо. Майбутні вчителі дібрали такі синоніми до слова «діалог»: розмова, спілкування, комунікація, бесіда. Студенти дійшли висновку, що основним засобом учительської праці є його професійне діалогічне мовлення, тобто спілкування, комунікація, що має свою специфіку в початкових класах (більш тісний контакт учителя з дітьми, емоційність та образність його мовлення, уживання спеціальної емоційно забарвленої лексики та інших засобів емоційності й виразності, постійна словникова робота вчителя у процесі викладання всіх шкільних предметів у зв'язку з обмеженим лексичним запасом дітей тощо), а тому його формування – це важливе завдання професійної освіти. Висновок був зафіксований на дошці у вигляді схеми:

Професійне діалогічне мовлення → спілкування → комунікація

Наступна серія запитань та завдань спрямовувала студентів на знаходження ймовірних відповідей шляхом добору та аналізу даних, пошуку взаємозв'язків між ними, висунення гіпотез.

1. Самостійно сформулюйте найважливіші вимоги до професійного мовлення вчителя початкових класів. Чи завжди вчителі дотримуються цих вимог?

2. Знайдіть у тлумачному словнику української мови визначення слова «культура». Яке відношення має це слово до професійного мовлення вчителя початкової школи?

3. Дайте самостійне визначення понять «культура мовлення», «комунікативна культура». Чим відрізняються ці поняття?

4. Яке з цих визначень більшою мірою стосується професійної діяльності вчителя?

Серед найважливіших вимог до професійного мовлення вчителя початкових класів студенти назвали правильність, дотримання мовних норм, відсутність нелітературних слів, лагідну інтонацію, змістовність, красу, образність, уміння точно пояснити матеріал, використання слів ввічливості. У процесі обговорення запитання майбутні педагоги зазначали, що спостереження, проведені в школі, допомогли їм усвідомити важливість вивчення в курсі сучасної української мови системи мовних норм, оскільки відхилення від них відразу помітне в мовленні вчителя. На основі словникових визначень понять «культура», «культура мови» та порівняння понять «мова» і «мовлення» студенти дійшли висновку, що всі названі ними ознаки можна об'єднати під єдиним поняттям «культура мовлення». Для відповіді на третє запитання майбутні вчителі самостійно знайшли в словнику визначення поняття «комунікація». Порівнявши зміст понять «мовлення» та «комунікація», студенти шляхом висловлення низки припущень (гіпотез) дійшли висновку, що різниця між мовленням і комунікацією полягає в наявності чи відсутності співрозмовника. Отже, культура мовлення – це культура говоріння, яка не обов'язково передбачає адресата; комунікативна культура – це культура

спілкування з іншими людьми. Для перевірки цього припущення студентам було запропоновано знайти в рекомендованій науковій літературі і зафіксувати у «Словнику комунікативних термінів» поняття «культура мовлення» та «комунікативна культура», що дало їм змогу перевірити правильний варіант відповіді на четверте запитання (професійної діяльності вчителя початкових класів більшою мірою стосується поняття «комунікативна культура», оскільки його мовлення завжди передбачає адресата).

Трансдисциплінарні зв'язки з дисципліною «Вступ до спеціальності» слугували ґрунтом для визначення та засвоєння студентами поняття «комунікативна компетентність» за наступною серією завдань:

1. Пригадайте визначення компетентності, з яким ви ознайомилися в курсі «Вступ до спеціальності». Зафіксуйте його в «Словнику комунікативних термінів».

2. Самостійно сформулюйте визначення поняття «комунікативна компетентність».

3. Порівняйте зміст понять «комунікативна культура» та «комунікативна компетентність». Визначте, яке з цих понять ширше.

Водночас у процесі вивчення навчального предмета «Дидактика» студенти знайомилися з основними категоріями теорії навчання, освітньою системою в Україні, змістом освіти, структурою та організацією процесу навчання, дидактичними закономірностями, принципами, формами, методами, а також основними функціями вчителя, компонентами його педагогічної діяльності. У курсі «Дидактика» майбутні вчителі вперше познайомилися з поняттям «стратегія» при вивченні сучасних освітніх стратегій, а також із поняттями «діяльність», «педагогічна діяльність». Це підготувало ґрунт для вивчення понять «комунікативно-стратегічна компетентність», «комунікативно-стратегічна діяльність».

Ознайомлення із змістом, структурою та функціями комунікативно-стратегічної компетентності, поняттям комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів відбувалося під час лекційного заняття із

застосуванням інтерактивних технологій з теми «Спілкування як інструмент професійної діяльності» (навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)»).

Структура лекції складалася з таких етапів:

1. Мотивація.
2. Оголошення теми та мети заняття.
3. Надання необхідної навчальної інформації.
4. Рефлексія.

У зв'язку з новизною і складністю понять у ході лекції здійснювався системний послідовний виклад навчального матеріалу. На етапі мотивації увага студентів фокусувалася на проблемі шляхом аналізу комунікативної ситуації (Вчителька зайшла до класу. Учні не готові до уроку: дошка не витерта, на підлозі ганчірка, папірці. Вчителька, привітавшись, роздратованим голосом висловила своє незадоволення та розпорядилася прибрати в класі, але ніхто з учнів не поспішав виконати розпорядження. Чому діти не зреагували на розпорядження вчительки?). Приклад зі шкільного життя викликав інтерес у студентів, вони активно включилися в обговорення ситуації, висували різноманітні версії її розв'язання. З допомогою викладача дійшли висновку, що вчителька використала неправильну стратегію спілкування з учнями. Далі було оголошено тему та мету лекційного заняття. На цьому етапі основним завданням викладача було забезпечити чітке розуміння студентами змісту їхньої роботи на занятті та її кінцевого результату. Для активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі надання їм необхідної навчальної інформації використано такі інтерактивні методи, як: «Групування» (визначення центрального поняття, запис пов'язаних із ним понять, встановлення зв'язків між ними); «Системний оператор» (систематизація понять теми у вигляді таблиці в певній послідовності). Рефлексія здійснена у вигляді інтерактивної вправи «Незакінчені речення»:

Компетентність визначається як...

Поняття «стратегія» означає...

Комунікативно-стратегічна компетентність – це...

Структуру комунікативно-стратегічної компетентності складають такі компоненти...

Комунікативно-стратегічна компетентність виконує такі функції:...

Комунікативно-стратегічна діяльність учителя початкових класів – це...

Такі самі підходи було використано і в процесі засвоєння понять концептуального поля «дискурс» («Українська мова (за професійним спрямуванням)», змістовий модуль 2 «Культура усного фахового спілкування»). Оскільки більшість понять концептуального поля, а саме: поняття дискурсу, педагогічного дискурсу, жанрів педагогічного дискурсу – були новими для студентів, використовувався системний виклад матеріалу викладачем із включенням елементів проблемного, розвивального навчання, використанням інтерактивних методів. Зокрема, шляхом розв'язання проблемного завдання з використанням прийому тлумачення змісту нового поняття за допомогою аналогії було з'ясовано відмінність між дискурсом та текстом.

Після надання студентам інформації про основні жанри педагогічного дискурсу на базі вже сформованих уявлень про монологічне, діалогічне мовлення на практичному занятті з теми «Жанри педагогічного дискурсу» їм було запропоновано виконати такі завдання:

1. Змодельуйте один із жанрів монологічного дискурсу.
2. Змодельуйте один із жанрів діалогічного дискурсу.

Для виконання завдань було використано метод групового вирішення проблемних завдань. Для цього сформовано 4 групи студентів (по 5–6 осіб). На початку заняття кожна з груп представила один з підготовлених жанрів в усній формі. Після цього студентам пропонувалося обговорити в групах такі проблемні завдання:

1. Порівняйте особливості підготовки до монологічного та діалогічного мовлення. З якими труднощами ви зустрілися?
2. Розробіть правила підготовки вчителя початкових класів до діалогічного мовлення з урахуванням специфіки його педагогічної діяльності.

Підсумовуючи роботу в групах, студенти дійшли висновку, що підготуватися до діалогічного мовлення більш складно, ніж до монологічного, оскільки монологічні жанри педагогічного дискурсу мають здебільшого попередньо визначену тему, аудиторію слухачів, а тому ризик виникнення несподіваних ситуацій мінімальний. Готуючись до діалогу з молодшими школярами, учитель початкових класів повинен врахувати значно більше чинників, а також бути готовим до експромту. У процесі обговорення проблемного завдання в групах студенти запропонували дотримуватися таких загальних правил підготовки вчителя початкових класів до діалогу: 1. Визначити тему розмови та її кінцеву мету. 2. Добре продумати зміст запитань та їх послідовність. 3. Точно і правильно сформулювати запитання, не вживаючи слів, які можуть бути незнайомими молодшим школярам. 4. Врахувати індивідуальні особливості учнів та спрогнозувати їхні можливі відповіді на запитання, а також зустрічні запитання дітей. 5. Розробити варіанти додаткових запитань залежно від прогнозованих відповідей учнів. 6. Продумати аргументи (приклади, короткі цікаві історії, прислів'я, вислови відомих людей тощо) з метою зацікавити молодших школярів, переконати їх. 7. Продумати, яким чином буде сформульовано висновки з розмови, рекомендації учням початкових класів.

У курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» продовжувалося оволодіння студентами поняттями концептуального поля «комунікація». Оскільки майбутні вчителі початкових класів уже ознайомилися з окремими поняттями («комунікація», «спілкування») на попередніх етапах експериментальної роботи, з'явилася можливість використати таку форму навчання, як лекція-прес-конференція.

Тема лекції: «Педагогічна комунікація, її характеристика».

Мета: ознайомити студентів з поняттями «педагогічна комунікація», «комунікативний процес», «комунікативна особистість учителя початкових класів».

Питання для обговорення:

1. Комунікація, її види. Міжособистісна комунікація.

2. Комунікативний процес, його структура. Комунікативна ситуація.
3. Педагогічна комунікація, її функції, види, стилі, засоби.
4. Комунікативна особистість учителя початкових класів. Комунікативні якості педагога.

Студенти, які виступали в ролі «кореспондентів», одержали завдання попередньо ознайомитися з наданими їм матеріалами лекції, що містила певну інформацію провокаційного характеру. Для опрацювання наданих матеріалів під час підготовки до лекційного заняття наскрізна когнітивно-гіпертекстова технологія доповнювалася технологією розвитку критичного мислення студентів. Мета технології – навчити майбутніх учителів критично осмислювати отриману інформацію, використовувати її для реалізації власних навчальних цілей.

Завдання технології:

1. Формування вмінь користуватися текстом, усвідомлювати та засвоювати його зміст, набувати навичок текстового аналізу.
2. Формування власних поглядів студентів щодо наукових фактів і явищ.
3. Навчання відкрито спілкуватися, вільно, спокійно, впевнено, толерантно вести дискусію, аргументувати свою думку.
4. Оволодіння вмінням приймати виважені рішення.
5. Формування вмінь самостійно оволодівати знаннями.

Наведемо уривок з тексту лекції: «Поняття «педагогічна комунікація» почало використовуватися порівняно недавно. Значно частіше вживається термін «спілкування». Тому виникає необхідність з'ясувати, у яких взаємозв'язках перебувають ці поняття. Багатьма вченими комунікація пояснюється через поняття спілкування і трактується як ширша наукова категорія. Натомість психолог Г. Андреева вважає спілкування більш широким поняттям. На її думку, відносини між людьми в суспільстві реалізуються через три взаємопов'язані функції спілкування: комунікативну, інтерактивну та перцептивну».

Студентам запропоновано самостійно опрацювати текст лекції, виділити ті змістові фрагменти, які були незрозумілими або недостатньо аргументованими, доповнити їх, користуючись рекомендованою літературою, підготувати запитання

до прес-конференції. Наприклад, з наведеного уривку видно, що, крім нез'ясованої проблеми співвідношення понять «комунікація» та «спілкування», лекція не містить пояснення щодо змісту інтерактивної та перцептивної функцій спілкування. Крім цього, студентам було запропоновано самостійно знайти у термінологічному словнику [28, с. 318–342] визначення низки комунікативних понять («комунікативна взаємодія», «комунікативна поведінка», «комунікабельність», «суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія», «вербальні та невербальні засоби комунікативної взаємодії»), законспектувати їх. Оскільки не всі із зазначених понять містилися в словнику, у студентів виникла низка запитань. Під час лекції-прес-конференції студенти задавали запитання присутнім викладачам, вели наукову дискусію, висували власні аргументи. У ході заняття словник студентів поповнився синонімічними термінами «міжособистісні відносини», «міжособистісна взаємодія», «міжособистісні контакти», а також «мовленнєва ситуація», «комунікативна ситуація». На завершення лекції-прес-конференції викладачі разом зі студентами підвели підсумки у вигляді прес-релізу (спільно визначених позицій щодо суперечливих та не висвітлених у лекції питань).

Поняття концептуального поля «комунікативна стратегія» розглядалися в процесі вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у 5 семестрі (змістовий модуль 3 «Професійна комунікація як складова фахової діяльності вчителя») на ґрунті трансдисциплінарних зв'язків із навчальною дисципліною «Дидактика» та з урахуванням принципів наступності і перспективності в навчанні. Оскільки студенти вже засвоїли відомості про зміст поняття «комунікація», «стратегія», поняття комунікативної стратегії розроблялося майбутніми педагогами за визначеною вище схемою самостійно з використанням прийомів аналогії, порівняння, узагальнення. Знання про педагогічне спілкування та його функції, методи навчання, тісно пов'язані з жанрами педагогічного дискурсу, стали основою для визначення основних типів комунікативних стратегій. З метою систематизації знань типи стратегій фіксувалися на дошці у вигляді таблиці. Оскільки з поняттям «тактика» студенти

ознайомлені не були, викладачем надано інформацію у вигляді короткого визначення (одна або кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативно стратегії). У процесі аналізу визначення студентами встановлено, що кожна стратегія включає кілька тактик, і це дає можливість оперативно реагувати на зміну комунікативної ситуації.

Структуру комунікативної стратегії та комунікативної тактики студенти засвоювали в процесі розроблення схем-опор. Зміст навчання будувався у формі наукового міні-дослідження. Сигнальною опорою слугувала розроблена О. Леонтєвим загальна структура діяльності: предмет діяльності – потреби, мотиви – мета, цілі – дії, операції – продукт діяльності. Аналіз складників діяльності дозволив студентам послідовно простежувати етапи реалізації комунікативної стратегії та комунікативної тактики. Узагальнений результат дослідницько-пошукової роботи майбутніх учителів було відображено у схемах-опорах:

1. Структура комунікативної стратегії: комунікативна ситуація, її аналіз – загальна мета комунікації – конкретні завдання – вибір комунікативних тактик – добір змісту та обсягу інформації – добір вербальних та невербальних засобів – реалізація тактик – результат – рефлексія.

2. Структура комунікативної тактики: тип комунікативної стратегії – аналіз досвіду реалізації стратегії – визначення послідовності комунікативних кроків – реалізація тактики – результат – рефлексія.

Для забезпечення вільного оперування поняттями кожного концептуального поля використовувалися завдання різних типів, а саме: інтерактивні вправи («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Дерево рішень» тощо); застосування теоретичних понять при розв'язуванні завдань міжпредметного і трансдисциплінарного характеру; аналіз студентами дефініцій поняття за різними підручниками, довідниками, словниками та виділення найбільш суттєвих властивостей; кількісна обробка ознак поняття (контент-аналіз); пояснення зв'язків між поняттями; визначення назв понять за їх суттєвими ознаками; класифікація понять за концептуальними полями; складання

таблиць, схем; педагогічні диктанти; складання та розв'язування кросвордів; підсумкове тестування тощо.

Зміст комунікативних понять уточнювався, розширювався, набував практичної значущості в ході наступного діяльнісно-стратегічного етапу експериментального дослідження.

5.4.2. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на діяльнісно-організаційному етапі формувального експерименту

Основними методологічними орієнтирами на діяльнісно-організаційному етапі експериментального дослідження виступили комунікативно-діяльнісний та особистісно-прагматичний підходи. Відповідно до мети цього етапу дослідження було виділено кілька послідовних кроків її досягнення.

1-й крок – формування позитивної мотивації оволодіння студентами КСК. Враховуючи розроблену вченими (О. Леонт'єв, М. Лісіна) структуру діяльності загалом та комунікативної діяльності зокрема (предмет спілкування, потреби, мотиви, завдання, дії, засоби, продукт спілкування), насамперед було зосереджено увагу на цьому аспекті. Роботу розпочато під час проходження студентами навчально-ознайомлювальної практики у 2 семестрі. Перед майбутніми педагогами було поставлено практичні завдання: допомогти вчителю початкових класів у роботі з дітьми під час перерви; взяти участь в індивідуальній бесіді з учнем; провести обговорення з молодшими школярами змісту прочитаної книжки; допомогти вихователю групи продовженого дня в організації ігрової діяльності дітей тощо. Безпосереднє спілкування з учнями, що вимагало розв'язання реальних комунікативних ситуацій, слугувало основою для посилення у майбутніх учителів інтересу до проблеми, потреби в нових знаннях, зацікавленості у вивченні досвіду комунікативної взаємодії вчителів початкових класів з молодшими школярами.

Надалі формування мотивації відбувалося опосередковано в процесі виконання різних видів навчальних завдань. Наведемо приклади.

Навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності».

Тема практичного заняття «Початкова школа – основне місце професійної діяльності вчителя».

Мета: ознайомити студентів з основними завданнями початкової школи; значенням поняття «молодший шкільний вік»; віковими та індивідуальними особливостями молодших школярів.

Завдання. 1. Які особливості спілкування вчителя початкових класів з учнями вам імпонували найбільше?

2. Які вікові особливості молодших школярів необхідно враховувати в процесі спілкування з ними?

Навчальна дисципліна «Сучасна українська мова з практикумом».

Тема практичного заняття «Орфоепія»

Мета: засвоєння студентами відомостей про основні правила української вимови; порушення орфоепічних норм та з'ясування їх причин.

Завдання. Підготувати відеопрезентацію «Культура мовлення вчителя початкових класів – дзеркало його внутрішньої культури».

2-й крок – навчання студентів розв'язувати практичні завдання трансдисциплінарного характеру на базі сформованих теоретичних понять, а саме: формування вмінь конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; добирати комунікативні стратегії й тактики для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; моделювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації.

Трансдисциплінарні зв'язки на діяльнісно-стратегічному етапі формувального експерименту відображено в таблиці 5.11.

Таблиця 5.11

Реалізація трансдисциплінарних зв'язків на діяльнісно-стратегічному етапі формувального експерименту

№ п/п	Зміст роботи зі студентами	Навчальна дисципліна	Навчальний модуль / Семестр
1.	Норми української літературної мови як основа комунікативної культури вчителя.	«Сучасна українська мова з практикумом»	Змістовий модуль 2 «Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія» (1-2 семестри); змістовий модуль 3 «Лексикологія. Фразеологія» (3 семестр); змістовий модуль 4 «Словотвір. Морфологія» (4-6 семестри); змістовий модуль 5 «Синтаксис» (7-9 семестри)
2.	Проблема формування індивідуального стилю комунікативно-стратегічної діяльності: поняття, структура, процес формування. Комунікативна ситуація.	«Педагогічна майстерність» С/к «КСК майбутніх учителів початкових класів»	Змістовий модуль 1 «Сутність педагогічної майстерності» (5 семестр) Змістовий модуль 1 «Теоретико-методологічні засади комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів» (5 семестр)

Продовж. табл. 5.11

3.	Технології формування комунікативно-стратегічної компетентності.	«Педтехнології в ПШ» С/к «КСК майбутніх учителів початкових класів»	Змістовий модуль 2 «Загальнопедагогічні технології» (7 семестр). Змістовий модуль 2 «Методико-технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів» (5 семестр)
4.	Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія з молодшими школярами. Типи комунікативних ситуацій у початковій школі. Комунікативні труднощі.	«Методика навчання української мови в початковій школі» С/к «КСК майбутніх учителів початкових класів»	Змістовий модуль 3 «Методика розвитку мовлення учнів» (7 семестр). Змістовий модуль 1 «Теоретико-методологічні засади комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів» (5 семестр)
5.	Культура комунікативної взаємодії. Вербальні та невербальні засоби комунікативної взаємодії. Дотриман-	«Основи культури і техніки	Змістовий модуль 1 «Комунікативні ознаки мовлення» (5 семестр)

	ня норм української літературної мови. Мовленнєвий етикет. Морально-етичні норми комунікативної взаємодії.	мовлення»	
6.	Комунікативно-стратегічна діяльність учителя. Комунікативна ситуація. Типи комунікативних ситуацій.	«Українська мова за професійним спрямуванням» С/к «КСК майбутніх учителів початкових класів»	Змістовий модуль 1 «Спілкування як інструмент професійної діяльності» (3 семестр) Змістовий модуль 2 «Методико-технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів» (5 семестр)
7.	Моделювання монологічних та діалогічних жанрів педагогічного дискурсу.	«Українська мова за професійним спрямуванням»	Змістовий модуль 2 «Культура усного фахового спілкування» (4 семестр)

Продовж. табл. 5.11

8.	Моделювання стратегій і тактик монологічного та діалогічного дискурсу.	«Українська мова за професійним спрямуванням»	Змістовий модуль 3 «Професійна комунікація як складник фахової діяльності вчителя» (5 семестр)
9.	Методи, форми, засоби організації навчального процесу. Освітні технології.	«Дидактика» С/к «КСК майбутніх учителів початкових класів»	Змістовий модуль 1 «Теоретичні основи дидактики» (3 семестр) Змістовий модуль 2 «Методико-технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів» (5 семестр)

Як видно з таблиці 5.11, забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на цьому етапі відбувалося на ґрунті реалізації трансдисциплінарних зв'язків між навчальними дисциплінами «Основи культури і техніки мовлення», «Педагогічна майстерність», «Педагогічні технології в початковій школі», «Методика навчання української мови в початковій школі»,

навчальним спецкурсом «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів». Зміст роботи зі студентами охоплював практичні питання формування культури комунікативної взаємодії, засвоєння норм української літературної мови, мовленнєвого етикету, використання освітніх технологій, форм, методів, засобів формування КСК студентів, індивідуального стилю комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів, розвитку вмінь моделювання жанрів педагогічного дискурсу, комунікативних стратегій і тактик.

Провідною на цьому етапі роботи зі студентами була дискурсивна технологія. Мета технології – організація на занятті спільної навчально-педагогічної комунікації (спільності дискурсів) з метою формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Завдання технології: 1) оволодіння студентами способами комунікативної взаємодії мовою навчального предмета; 2) формування дискурсивного мислення майбутніх учителів початкових класів на основі інтерсуб'єктності; 3) формування діалогічного мислення і поведінки студентів; 4) орієнтація на здатність творчо, нестандартно вирішувати завдання, які виникають у процесі професійної комунікації.

Оскільки жанрове розмаїття педагогічного дискурсу є досить широким, для формування вмінь студентів конструювати та реалізовувати основні його жанри було обрано найбільш часто використовувані з них у практиці роботи з молодшими школярами: інформаційні (розповідь, пояснення, бесіда, опитування учнів, судження), етикетні (вітання, прощання, звертання, поздоровлення, вибачення, побажання тощо), оцінні (похвала, осуд, догана, нотація, зауваження), директивні (наказ, вимога, заборона, повчання, розпорядження, порада, прохання, дозвіл) тощо.

Для здійснення означених вище завдань необхідно було створити освітнє середовище, у якому комунікація здійснюється як особистісно значуща для кожного учасника, але одночасно ґрунтується на спільних вимогах до всіх. Це середовище на занятті розглядалося як спільна навчально-педагогічна комунікація (спільність дискурсів), заснована на узгодженні позицій, розумінні та

взаєморозумінні, у процесі якої відбувається засвоєння змісту навчального предмета шляхом взаємодії викладача і студентів з метою передання, сприйняття, здобування, перероблення інформації та обміну нею. Таке розуміння комунікативно-стратегічного освітнього середовища було підґрунтям для об'єднання всіх учасників комунікації як однодумців, які мають спільні погляди на предмет вивчення і здійснюють спільну роботу із засвоєння його змісту.

КСК майбутніх педагогів у цьому ракурсі виступала як динамічна цілісність, результат спільної особистісно спрямованої діяльності, який фіксувався у вигляді дискурсу (тексту) заняття (взаємопов'язаних мікротекстів), рівноцінними співавторами якого були викладач і студенти. У такому середовищі студент опинявся в ситуації самостійного засвоєння певного змістового елемента культурно-педагогічного досвіду, який міг по-різному трактувати, не ризикуючи бути підданим критиці за помилкові судження, здійснював роботу з власного самовдосконалення, позитивної самооцінки, «переростав» себе, одержуючи задоволення від процесу здобування знань. Зусиллями самого студента творилося середовище, в якому він переживав радість успіху, перемоги над собою, відкриття різних способів мислення, спілкування з оточуючими людьми.

Для створення дискурсивного комунікативно-розвивального середовища було розроблено комунікативну стратегію спільного розв'язання навчальних проблем зі студентами, яка включала комунікативні тактики та прийоми, що сприяли створенню єдиного комунікативно-сміслового поля, ситуації взаєморозуміння, максимальному розкриттю комунікативних здібностей та можливостей майбутніх педагогів (див. табл. 5.12).

Таблиця 5.12

Комунікативна стратегія спільного розв'язання проблеми

№ п/п	Комунікативні тактики	Комунікативні прийоми
1.	Тактика підтримання критичного мислення студентів	Трактування критичного сприйняття інформації студентами як природного явища; сприйняття ситуації «очима студентів»; використання способів усунення

		конфронтації відповідно до причин її виникнення (емоційне збудження студентів, потреба в самоутвердженні, підвищенні статусу серед одногрупників тощо); прийняття всіх поглядів, у т.ч. помилкових; повага до позиції студента
2.	Тактика оцінки комунікативних дій студента	Відмова від критики особистості майбутнього педагога; підвищена коректність під час висловлення зауважень
3.	Тактика попередження конфліктних ситуацій	Корекція емоційних станів студентської аудиторії; використання різних способів емоційної розрядки (переключення уваги студентів, терплячість, дрібні поступки, експресія оптимізму, використання жартів); заперечення помилкових дій і тверджень студентів з використанням етикетних формул («Давайте поміркуємо разом...», «Можливо, я неправий...», «Може, краще було б...» тощо); визнання викладачем власних помилок; прийняття компромісних рішень.

Продовж. табл. 5.12

4.	Тактика стимулювання самооцінки майбутнього вчителя	Вираження визнання заслуг студентів («Я не сумнівався...», «Було очевидно, що ви приймете правильне рішення»), захоплення їхніми успіхами, подяка за активну працю; підкреслення здатності студентів вирішувати складні завдання тощо.
----	---	--

Як засвідчує таблиця 5.12, ця стратегія реалізовувалася тактиками підтримки критичного мислення студентів, оцінки їхніх комунікативних дій, попередження конфліктних ситуацій, стимулювання самооцінки майбутніх учителів початкових класів. Комунікативна стратегія спільного розв'язання навчальних проблем використовувалася на різних етапах занять.

У межах дискурсивної технології необхідно було з'ясувати, які комунікативні можливості має сучасне заняття у ВПНЗ і яким чином воно повинно бути організоване, щоб реалізувати поставлені цілі. Заняття, адекватне завданням

формування КСК майбутніх учителів початкових класів, було визначене як дискурсивне. Таке заняття не можна трактувати в межах традиційного, оскільки воно не вкладається в звичну схему проведення. Викладач у ході дискурсивного заняття повинен бути готовий свідомо застосувати комунікативні стратегії і тактики залежно від контексту. При цьому він не підводить студентів до правильного рішення, а дає змогу гнучко реагувати на нову інформацію, висувати різні варіанти її осмислення, адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, готуючи студентів до постійних змін у процесі спілкування з учнями початкових класів, пов'язаних із їхніми віковими та індивідуальними особливостями.

Розкриємо основні характеристики дискурсивного заняття:

- метою цього виду занять є реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до формування КСК майбутніх учителів початкових класів;
- дискурсивне заняття є комплексним висловлюванням, яке створюється всіма учасниками комунікативної взаємодії;
- комунікативна взаємодія є свідомою діяльністю як викладача, так і студентів;
- професійно спрямована комунікативна ситуація організовується не формально, а «переживається» студентами спільно з викладачем, у результаті чого формуються особистісні зв'язки і ціннісні відносини між комунікантами, засновані на принципах загальнолюдської моралі, головними з яких є свобода вибору та комунікативна відповідальність, взаєморозуміння і довіра;
- у процесі дискурсивного заняття студенти оволодівають комунікативними ролями адресата й адресанта у професійно спрямованій комунікативній ситуації, що сприяє зануренню в різні типи педагогічного дискурсу (пояснення наукового поняття, відтворення змісту тексту, міркування, розповідь, бесіда, дискусія, диспут тощо);
- викладач у дискурсивному занятті виступає в ролі посередника між студентом і галуззю знань як частиною педагогічної культури, фасилітатора (помічника), партнера з комунікації, професійного співрозмовника, спостерігача, консультанта залежно від навчальної ситуації;

- результатом дискурсивного заняття є не передані викладачем, а засвоєні, обґрунтовані та аргументовані знання, здобуті в процесі спільної діяльності;
- ефективність дискурсивного заняття полягає не тільки в оволодінні знаннями, але й у формуванні мотиваційно-ціннісних, когнітивних, поведінкових, рефлексивно-оцінних характеристик майбутніх учителів як показників сформованості їхньої КСК.

Підготовка викладача до дискурсивного заняття передбачала три етапи.

1 етап (підготовчий) – визначення мети, завдань заняття, форм роботи, надання студентам для ознайомлення інформаційних матеріалів, зразків виконання завдань тощо; продумування ходу комунікативної взаємодії, її стилістики, мовленнєвих засобів; визначення викладачем власної комунікативної ролі, підготовка жанрів дискурсу, їх композиції, продумування особливостей комунікативної поведінки; прогнозування комунікативної поведінки аудиторії, окремих студентів, рівня їхніх предметних та комунікативних умінь; добір відповідних комунікативних стратегій і тактик.

2 етап (здійснення комунікативної взаємодії) – передбачав використання набутих студентами вмінь в умовах штучно створеної професійної соціалізації, тобто проектування ситуацій комунікативної взаємодії, які можуть виникати в природному середовищі початкової школи. У таких ситуаціях, де інформаційне поле може швидко і непередбачувано змінюватися, майбутні педагоги опинялися в соціальній ролі вчителя і вчилися вільної комунікації, набували досвіду професійного спілкування, засвоювали педагогічні цінності. Одночасно майбутні педагоги занурювалися в предмет викладання, розширюючи свій світогляд.

3 етап (завершення комунікативної взаємодії) – підведення підсумків заняття у вигляді засвоєння когнітивно-комунікативних комплексів (моделей комунікативної поведінки), які супроводжують певну комунікативну ситуацію і є важливими для її розуміння.

В умовах професійної освіти образ адресата (учня, класу) та комунікативної ситуації на заняттях переважно уявний. З метою наближення до практичних умов майбутньої професійної діяльності робота зі студентами на дискурсивному занятті

здійснювалася шляхом аналізу конкретних прикладів зі шкільного життя (відеозаписів уроків, виховних заходів, текстових фрагментів комунікативних ситуацій, записів студентів у щоденниках педагогічної практики тощо).

Таким чином, у процесі дискурсивного заняття різні аспекти комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів формувались і виявлялися в різноманітних видах діяльності. Першим із практичних завдань визначено оволодіння вміннями конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу, добирати комунікативні стратегії й тактики для їх реалізації у трьох основних напрямках: підготовка до публічних виступів; підготовка до здійснення групової комунікації; підготовка до здійснення міжособистісної комунікації.

Наведемо приклад дискурсивного заняття.

Навчальна дисципліна: «Українська мова за професійним спрямуванням».

Тема практичного заняття: «Моделювання монологічних та діалогічних жанрів педагогічного дискурсу».

Мета: актуалізувати знання студентів про монологічну та діалогічну форми мовлення, жанри педагогічного дискурсу; формувати вміння майбутніх учителів початкових класів моделювати основні жанри монологічного та діалогічного дискурсу.

Питання для обговорення:

1. Монологічна форма мовлення, її особливості.

2. Діалогічна форма мовлення, її особливості.

3. Монологічні та діалогічні жанри педагогічного дискурсу в початковій школі.

4. Моделювання монологічних та діалогічних жанрів педагогічного дискурсу.

Для підготовки до заняття було сформовано 3 групи студентів. Кожна група одержала завдання для самостійної підготовки:

1. Опрацюйте рекомендовану літературу та виконайте завдання: а) з'ясуйте, що таке монолог та діалог; б) пригадайте особливості застосування методу пояснення; в) на основі знань із дисципліни «Дидактика» розробіть схему-опору

«Структура комунікативної стратегії пояснення»; г) використавши відповідну комунікативну стратегію, поясніть на практичному занятті своїм товаришам по групі, що таке монолог та діалог.

2. На основі порівняння монологічної та діалогічної форм мовлення схарактеризуйте: а) особливості монологічної форми мовлення вчителя початкових класів; б) особливості діалогічної форми мовлення вчителя початкових класів.

3. Складіть таблиці: а) «Монологічні жанри педагогічного дискурсу»; б) «Діалогічні жанри педагогічного дискурсу».

На початку заняття викладач використав комунікативну стратегію емоційної підтримки студентів з метою формування позитивної мотивації комунікативної взаємодії, психологічного розвантаження (тактика авторитетної думки; тактика авансування успіху; тактика довіри; тактика схвалення; стимулювання позитивним прикладом та ін.). Наприклад, структуру тактики авторитетної думки склали попередньо розміщені в аудиторії плакати з висловлюваннями відомих людей про значення слова педагога: «Велика відмінність – говорити самому чи викликати на розмову інших. Останнє – мистецтво справжнього вчителя» (А. Дістервег); «Слово – це найважливіший педагогічний інструмент, його нічим не заміниш» (В. Сухомлинський); «Кожен учитель початкових класів насамперед словесник» (В. Сухомлинський) тощо. Далі визначені від кожної групи студентів доповідачі, використовуючи схему-опору «Структура комунікативної стратегії пояснення», розкрили зміст та особливості діалогічної і монологічної форм мовлення вчителя початкових класів.

Застосовуючи комунікативну тактику довіри («Я впевнений, що ваша оцінка буде правильною та об'єктивною»), викладач доручив студентам у вигляді короткої дискусії здійснити самооцінювання та взаємооцінювання прослуханих виступів. При цьому використовувалися спроектовані на медіа-дошці схеми «Структура комунікативної стратегії самооцінювання», «Структура комунікативної стратегії взаємооцінювання». У ході дискусії студенти вчилися аргументувати власну думку, прислухатися до думки товаришів, порівнювати,

узагальнювати, систематизувати, доходити спільного висновку. Це дозволило викладачу не використовувати критичні зауваження щодо оцінної діяльності студентів, що сприяло підриманню атмосфери довіри і творчої активності майбутніх учителів початкових класів.

Після надання студентам інформації про основні жанри педагогічного дискурсу на основі самостійно розроблених таблиць та на базі вже сформованих уявлень про монологічне, діалогічне мовлення їм було запропоновано виконати такі завдання:

1. Змоделюйте один із монологічних жанрів педагогічного дискурсу, що використовуються в початковій школі (розповідь, міркування), та представте його в усній формі.

2. Змоделюйте один із діалогічних жанрів педагогічного дискурсу вчителя початкових класів (опитування учнів, індивідуальна бесіда) та представте його у формі рольової гри.

Для виконання завдань було сформовано 4 групи студентів (по 5–6 осіб). Використано метод групового вирішення проблемних завдань. Як ми вже зазначали, найбільш ефективною формою організації навчання студентів з метою формування їхньої КСК вважаємо групову. Групова робота сприяла створенню єдиного комунікативно-сміслового поля, ситуації розуміння, взаєморозуміння, максимальному розкриттю здібностей та можливостей студентів. Працюючи в малих групах, студенти вчилися виявляти товариську та здатність до співпраці, вміння розуміти партнерів, правильно оцінювати їхні психологічні та емоційні реакції, поважати погляди інших, толерантно вести діалог, доходити спільного рішення, по черзі виконувати роль лідера, підкоряти власні інтереси інтересам інших (ідентифікувати себе з групою) або, навпаки, відстоювати свою позицію, чітко висловлювати власну думку тощо.

В організації групової роботи студентів використовувалися поради психологів щодо принципів роботи в групі: спілкування на основі довіри; спілкування за принципом «тут і тепер»; відмова від «Я»-висловлювань; щирість спілкування; конфіденційність; активність, відповідальність кожного за результати

роботи в групі; повага до того, хто говорить; неприйнятність безпосередніх оцінок людини [23]. Після закінчення роботи кожна з груп представила один із підготовлених жанрів. Досвід експериментальної роботи засвідчив, що в комунікативному середовищі малої групи значно ефективніше формуються комунікативні вміння майбутніх учителів.

Таким чином, під час дискурсивного заняття студенти постійно перебували в процесі активної комунікативної взаємодії. Використовувалися різні форми організації навчальної діяльності: фронтальна, індивідуальна, групова; активні методи: доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання; специфічні методи навчання професійної комунікації (спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів, навчальних завдань, метод «золотої середини» (довірливої комунікації) тощо. Викладач у дискурсивному занятті виступав у ролі партнера з комунікації, зусилля якого були спрямовані на розвиток «Я-концепції» студента, свободи проявів особистості майбутнього вчителя початкових класів, самоповаги, творчості, толерантності, критичного мислення, спонтанності у висловленні своїх думок. Знання студенти здобували самостійно в процесі підготовчої роботи до заняття та активної навчально-пізнавальної діяльності під час його проведення.

Наступним кроком була робота над засвоєнням комунікативних стратегій і тактик педагогічного дискурсу, що здійснювалася спочатку на основі розроблених зразків у вигляді таблиць, опорних схем. Наприклад, у структурі комунікативної стратегії скорочення дистанції між комунікантами, яка використовується в процесі реалізації жанру індивідуальної бесіди, було представлено основні комунікативні тактики, які може використати вчитель у роботі з молодшими школярами, а також мовленнєві засоби реалізації комунікативних тактик (див. табл. 5.13). Як видно з таблиці, означена стратегія реалізувалася комунікативними тактиками вираження солідарності зі співрозмовником, позитивного оцінювання співрозмовника, уникнення (зниження) негативного враження та відповідними мовленнєвими засобами.

На основі зразків методом моделювання студенти за завданням викладача створювали комунікативні ситуації, в яких використовувалися розроблені зразки стратегій. Далі в рольовій грі «Учнівські збори в 3 класі» майбутні вчителі початкових класів під час практичних занять інсценували розроблені ситуації. Метод рольової гри дозволяв формувати в студентів власне ставлення до ситуації, конкретні навички (критичного мислення, уяви, емпатії тощо).

Для ефективного використання методу рольової гри використовувався такий алгоритм:

1. Формулювання проблеми для рольової гри.
2. Розроблення ситуації (сценарію).
3. Визначення учасників та спостерігачів.
4. Надання максимально повної інформації учасникам шляхом детального обговорення ситуації (Чи вирішується проблема в ході гри? Яку стратегію й тактики застосовано? Чи можна було по-іншому вирішити ситуацію?).

Таблиця 5.13

Комунікативна стратегія скорочення дистанції між комунікантами

№ п/п	Комунікативна стратегія	Комунікативні тактики	Мовленнєві засоби
1.	Комунікативна стратегія скорочення дистанції між комунікантами	1. Тактика вираження солідарності зі співрозмовником	1. Уживання нетрадиційних форм вітання («Привіт», «Вітаю», «Радий бачити» та ін.); побутові форми звертання (друже, Сергійку, дитино, дороженький); демонстрація поваги за допомогою вживання слів ввічливості; апеляція до співрозмовника («Як ти сам казав», «Погоджуюся з тобою..»), повторення реплік співрозмовника; вираження згоди за допомогою кліше, прислівників, фразеологічних зворотів («Поділяю твою думку», «Ми мислимо однаково», звичайно, безперечно, дійсно).

		<p>2. Тактика позитивного оцінювання співрозмовника</p> <p>3. Тактика уникнення (зниження) негативного враження</p>	<p>2. Вживання позитивної оцінної лексики (дуже добре, гарно, правильно); підкреслення особливого ставлення до співрозмовника (похвала, схвалення, захоплення).</p> <p>3. Вживання модальних слів (думаю, здається); використання засобів гумору; вживання питальних речень замість спонукальних; вживання умовного способу дієслова в значенні наказового; вживання слів з пом'якшувальною семантикою (ледь-ледь, трохи, швидше за все) тощо.</p>
--	--	---	--

5. Підведення підсумків гри (Як набутий досвід можна використати в майбутній роботі?).

Надалі студенти визначали комунікативні стратегії реалізації жанрів педагогічного дискурсу на текстовій основі. Наведемо приклад завдання, яке пропонувалося студентам.

1. Прочитайте текстовий фрагмент комунікативної ситуації «Розмова в кабінеті директора школи». Визначте тип педагогічного дискурсу.

2. Яку комунікативну стратегію використав учитель?

3. За допомогою яких комунікативних тактик було реалізовано стратегію?

4. Відобразіть структуру стратегії у вигляді таблиці.

«Розмова в кабінеті директора школи була напруженою. Вчителька 4-А класу привела в кабінет учня Андрія Т. і збуджено розповідала директорові:

– Розумієте, Іване Гнатовичу, я вже більше двадцяти років працюю в школі, у мене великий досвід виховання учнів. Усіх класиків педагогіки перечитала: і Макаренка, і Сухомлинського. Мене поважають учні, батьки, товариші-педагоги. Але такого учня в мене ще не було. Стань, будь ласка, рівно, Андрію, і вийми руки з кишень!»

Після прочитання студентами текстового фрагменту, використовуючи метод евристичної бесіди, викладач поступово підводив їх до визначення типу комунікативної стратегії й тактик. Наведемо уривок бесіди зі студентами:

- Який тип дискурсу відображено в тексті? (Ділова бесіда).
- Яку мету ставив учитель, звертаючись до директора школи? (Вплинути на учня).
- Чи відомо щось про учня з тексту? (Інформації небагато: ім'я, поза).
- А що відомо про вчителя? (Великий стаж роботи, досвід, повага, авторитарний стиль спілкування з учнем).
- Як би ви назвали дії вчителя в кабінеті директора? (Вчитель презентує себе як досвідченого педагога).
- Отже, як можна визначити тип використаної вчителем комунікативної стратегії? (Стратегія самопрезентації).

У ході подальшого обговорення проблеми зі студентами було з'ясовано, що явище самопрезентації зустрічається в повсякденній комунікації дуже часто, оскільки кожна людина намагається справити позитивне враження на інших. Було визначено, що для цього вчителька використала тактику самоопису (підкреслила свій статус, поважне ставлення інших людей), тактику непрямой самооцінки (великий стаж, різниця у віці, досвід), тактику демонстрації професійних знань (знання творів А. Макаренка, В. Сухомлинського), тактику демонстрації професійного статусу (вживання слів ввічливості, розпорядження, вживання дієслів наказового способу, авторитарний стиль спілкування). Результати обговорення занесено до таблиці (див. табл. 5.14), де відображено тип визначеної студентами комунікативної стратегії, тактики і комунікативні прийоми їх реалізації, що дало змогу систематизувати висновки, полегшити засвоєння структури стратегії.

Таблиця 5.14

Зміст стратегії самопрезентації вчителя початкових класів

№ п/п	Тип комунікативної стратегії	Комунікативні тактики	Комунікативні прийоми
-------	------------------------------	-----------------------	-----------------------

1.	Стратегія само-презентації вчителя початкових класів.	<p>1. Демонстрація професійного статусу.</p> <p>2. Непряма самооцінка.</p> <p>3. Демонстрація спеціалізації вчителя (професійних знань).</p> <p>4. Самоопис.</p>	<p>1. Використання авторитарного, демократичного чи ліберального стилю спілкування; розпорядження, інструктаж із використанням наказового способу дієслів; вживання форм ввічливості, звертань; наявність оцінної лексики з позитивним і негативним значенням тощо.</p> <p>2. Вказівка на причетність до професії педагога, його компетентність, на різницю у віці, більший життєвий і професійний досвід.</p> <p>3. Вживання наукової та професійної термінології; власних імен відомих діячів науки і культури, літературних героїв, назв книг, журналів, художніх творів тощо.</p> <p>Підкреслення своїх переваг, позитивних рис, характеристик особистості, досвіду, віку, ставлення інших людей тощо.</p>
----	---	--	--

Студентів учили аналізувати комунікативну ситуацію та визначати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації за допомогою кейс-методу. Кейс-метод, або метод ситуаційних вправ, є інтерактивним за своєю суттю і дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Кейс – це реальна подія зі шкільного життя, що відображає сутність педагогічних понять і проблем, з якими зустрічається в професійній діяльності вчитель початкових класів. Її опис чи імітація використовувалися для того, щоб викликати дискусію в навчальній аудиторії, обговорення та аналіз ситуації, виявити окремі або загальні її особливості, прийняти рішення. Запропонована комунікативна ситуація або ситуаційна вправа слугувала інструментом, який формував у студентів реалістичне сприйняття педагогічної дійсності, загострював їхню увагу на актуальних проблемах навчання і виховання

молодших школярів, викликав інтерес, допомагав глибше зрозуміти суть комунікативної діяльності вчителя початкових класів, розвивав увагу студентів, аналітичне та стратегічне мислення, вміння аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, комунікативні навички в процесі дискутування на основі конкретного випадку, давав змогу поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю, отримати ґрунт для перевірки теоретичних відомостей, виявлення взаємозв'язків і закономірностей, перетворити абстрактні знання у вміння, переконатися у правильності власних поглядів, цінностей. Використовувалися різні види кейсів (кейс-ситуація, кейс-проблема, кейс-опис та ін.), що включали такі завдання: проаналізувати педагогічну ситуацію; дати характеристику учасників та обставин виникнення ситуації; на основі заданої ситуації сформулювати проблему; розробити серію запитань щодо ситуації; дати відповіді на запитання; запропонувати шляхи вирішення ситуації, використовуючи здобуті знання і досвід; із запропонованих варіантів вибрати правильний розв'язок; самостійно сконструювати ситуацію на основі фактів, що спостерігалися під час проходження педагогічної практики в початковій школі тощо.

На основі аналізу комунікативної ситуації кейс-метод дозволяв покроково формувати комунікативні стратегії і тактики майбутніх педагогів відповідно до загальної структури комунікативної стратегії (аналіз ситуації, визначення типу стратегії відповідно до ситуації, її планування, розроблення, виконання, оцінювання результату, корекція) спочатку з викладачем, потім у груповій діяльності, а далі самостійно, розвивати рефлексивне мислення студентів, їхні інтелектуальні вміння.

Наведемо приклад кейс-ситуації, запропонованої студентам.

Прочитайте діалог учителя з учнем і дайте відповідь на запитання.

- Вийди з класу, – роздратованим тоном сказала вчителька.
- Що я зробив?
- У тому й справа, що ти нічого не робиш. Де підручник? Зошит? Щоденник? Чому немає порядку на парті?
- Це підручники лежать.

- Підручники, але не ті. Вийди! Ти і вчора байдикував, заважав усім.
- Не піду!
- Тоді я піду і уроку не буде.
- То й не треба!.. – зрадів учень і, повернувшись до класу, оголосив:
- Уроку не буде...

1. Хто винен у виникненні конфліктної ситуації на уроці? Чому?

2. Яку комунікативну стратегію використала вчителька в розмові з учнем?

3. Які комунікативні тактики було використано в бесіді зі школярем?

4. Які комунікативні стратегії й тактики використали б Ви в цій комунікативній ситуації?

5. Запишіть свій варіант діалогу з учнем.

Відповідаючи на поставлені запитання в письмовому вигляді, більшість студентів (69%) визнали винним у виникненні конфліктної ситуації вчителя; 12% студентів зазначили, що винен учень, оскільки «не був готовий до уроку, не слухав учителя, не хотів працювати на уроці, повинен дотримуватися правил поведінки»; решта студентів (19%) вважали винними і вчителя («не зумів знайти спільної мови з учнем, повів себе непрофесійно, не простежив попередньо за підготовкою до уроку, повинен поважати школярів»), і учня. Отже, відповіді студентів свідчили про досить високий рівень емпатії та толерантності стосовно учня.

Аналізуючи ситуацію, студенти зазначали, що «вчителька виступила в ролі авторитарного диктатора, який вимагає сліпого підкорення», «показала свою агресію», «використовувала авторитарний стиль спілкування», «наказовий тон розмови», «неправильно зверталася до учня, говорила роздратовано», «повинна була з'ясувати суть проблеми, пояснити учневі, як треба готуватися до уроку», «провокувала учня на неправильну поведінку», «хотіла залякати учня», «дала волю своїм емоціям», «поставила учневі ультиматум, чим погіршила становище». Майбутні вчителі визначили такі помилки, допущені вчителем, як невічливість, невихованість, байдужість до учня, педагогічна нетактовність, невміння говорити з учнями, нездатність адекватно і правильно врегулювати ситуацію, неправильний підхід до учня, приниження, критика, погрози перед усім класом; учитель не

повинен зганяти свій гнів на учнях, згадувати їхні попередні недоліки, бути грубим, звертатися до дітей у формі жорстких вказівок, розпалювати конфлікти, провокувати конфліктні ситуації, має бути завжди в хорошому настрої, гуманно ставитися до всіх школярів, поводитися більш спокійно і делікатно, заохочувати дітей до навчання. Лише один студент назвав провиною вчительки те, що «вона не покарала учня».

Покроково здійснюючи аналіз комунікативної ситуації на основі запропонованих запитань, студенти визначили, що вчителька використала наказову (імперативну) комунікативну стратегію, яка була здійснена за допомогою тактик звинувачення, докору, залякування. Натомість майбутні педагоги вважали, що слід використати комунікативні стратегії співробітництва, стимулювання навчальної діяльності, аргументовану тощо з відповідними тактиками (побажання, заохочення, підбадьорювання, прикладу, опори на позитивне в учневі, довіри). Наведемо приклади складених студентами діалогів:

1. – Чому ти не працюєш на уроці?

– Я не знаю, де мій підручник.

– Давай разом приберемо на твоїй парті. Залиши, будь ласка, потрібний підручник, зошит і щоденник.

– Добре.

– Молодець! Тепер ти готовий до уроку, дізнаєшся багато цікавого й одержиш гарну оцінку.

2. – Павлику, який зараз урок?

– Математика.

– А чому в тебе на парті інші підручники?

– Я забув підручник удома.

– Не хвилюйся, твій сусід по парті Сергійко поділиться з тобою. А завтра ти йому допоможеш. Добре?

– Так.

– Тоді прибери з парти зайве так, як це зробив Сергій, і давайте працювати дружно!

Особливе місце у формуванні КСК студентів було відведено спецкурсу «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів» (5 семестр) (див. додаток И). Розроблення спецкурсу здійснювалося на ґрунті інтеграції наукових підходів до дослідження проблеми комунікативної підготовки майбутніх фахівців, зокрема лінгвістичних досліджень проблеми професійної комунікації, сутності педагогічного дискурсу, комунікативних стратегій і тактик (Ф. Бацевич, О. Іссерс, В. Карасик та ін.), досліджень психолінгвістами мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, І. Зимняя, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.), вивчення проблеми педагогічного спілкування (А. Богуш, Н. Головань, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.), розроблення лінгводидактами комунікативного підходу в навчанні мови, методики формування комунікативно-мовленнєвих умінь (Н. Бабич, А. Богуш, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.).

Спецкурс охоплював як теоретичні, так і практико-зорієнтовані методичні аспекти формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Завдання спецкурсу: 1. Систематизувати знання студентів про сутність проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, її теоретико-методичні засади; зміст, структуру та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; методико-технологічне забезпечення процесу формування КСК. 2. Розвивати якості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів. 3. Формувати у студентів уміння: а) використовувати ефективні форми роботи, методи, прийоми, технології формування КСК; б) здійснювати діагностику сформованості комунікативно-стратегічної компетентності.

У ході проведення лекційних та практичних занять зі спецкурсу здійснювалася підготовка студентів до самостійної організації та здійснення комунікативно-мовленнєвої взаємодії. З цією метою використовувалися різноманітні методи, прийоми й технології, зокрема діалогова технологія, завдання, вправи, ситуації комунікативного характеру, тренінги комунікативних умінь тощо (див. додаток Ж.1, Ж.2, Ж.3).

Наведемо приклад використання діалогової технології на лекційному занятті з теми «Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів». Мета технології – організувати динамічний процес формування комунікативно-стратегічних умінь майбутніх педагогів, що включав: 1) засвоєння студентами стратегій і тактик під час розв’язання комунікативних завдань різних типів; 2) використання засвоєних зразків комунікативних стратегій і тактик у ході імітації професійної діяльності вчителя початкових класів; 3) моделювання студентами комунікативних ситуацій; 4) створення власних зразків комунікативних стратегій і тактик.

Оволодіваючи формою діалогу, студенти на занятті вчилися слухати, розуміти співрозмовника, передавати і сприймати інформацію, знаходити компромісні рішення, спільно вирішувати навчальні проблеми. Для підготовки до діалогового заняття (лекційного чи практичного) попередньо студентам надано можливість самостійно ознайомитися з теоретичним матеріалом теми, виділити незрозумілі положення, проблемні питання, опрацювати рекомендовану літературу. Для активізації бажання майбутніх учителів узяти участь у навчальному діалозі включали в текст помилкову, неточну, незавершену інформацію, яка викликала необхідність спільного обговорення, стимулювала до діалогу. Таким чином організували перший етап підготовки до навчального заняття, зміст якого полягав в осмисленні теоретичних аспектів теми.

У процесі роботи на занятті навчали студентів таких комунікативних прийомів, як спрямована увага, уважне слухання, стратегії активного слухання, та вибору відповідних тактик (спостереження за співрозмовником, вербалізація асоціацій, почуттів, жестів із позитивним змістом, інших невербальних сигналів, схвалення, емпатія, відображення почуттів тощо), які допомагають правильно сприйняти й усвідомити зміст сказаного, його реальне значення, емоційний стан співрозмовника і створити ситуацію взаєморозуміння, спільний комунікативний простір (див. табл. 5.15).

Таблиця 5.15

Зміст стратегії активного слухання

№ п/п	Тактики активного слухання	Зміст тактик, комунікативні прийоми
1.	Тактика використання малої розмови	Включення в коротке обговорення цікавої теми, пов'язаної з проблемою, яка вивчається; прийом актуалізації досвіду співрозмовника, цитування, цікаве інформування та ін.
2.	Тактика позитивної констатації	Включення в процес вивчення матеріалу позитивних характеристик діяльності учнів, їхніх особистісних якостей, досягнутих успіхів тощо
3.	Тактика цікавої розповіді	Концентрація уваги, стимулювання активності
4.	Тактика постановки запитань (відкритих, закритих)	Зосередження на сприйманні і розумінні навчального матеріалу
5.	Тактика комунікативної атаки	Опора на вже отримані знання, їх актуалізація з метою встановлення зв'язку з новим матеріалом, розвитку пам'яті, мислення

Продовж. табл. 5.15

6.	Тактика перефразування	Прийом переказу сказаного іншими словами; прийоми перефразування: Чи правильно я зрозумів, що..., Чи добре я почув..., Тобто, ви вважаєте.... та ін.)
7.	Тактика вербалізації	Вираження свого емоційного стану чи стану партнера у словесній формі; прийоми «Мені здається, що ти відчуваєш....», «Я стривожений....», «Ти відчуваєш себе так....», «Це викликає у вас неприємні почуття....» тощо.
8.	Тактика інтерпретації	Роз'яснення, тлумачення
9.	Використання прикладів, фактів із життя або шкільної практики	Звертання до життєвого досвіду учнів, зацікавлення реальними прикладами з їхнього життя
10.	Тактика підкреслення єдності зі співрозмовником(ами)	Наголошення на спільності мети, завдань, навчальних та особистих якостей, думок тощо; прийоми «Ми з вами розглядаємо..., «Нам усім разом необхідно....», «Твої слова доречні...», «Це допоможе нам...» тощо

11.	Надання співрозмовникові можливості висловитися	Активізація мислення, уваги
12.	Тактика комунікативної атаки	Активізація уваги. Прийоми: вербальне звертання до учнів, пауза, рухові прийоми (ходіння по аудиторії, запис на дошці, розміщення наочності тощо)

Зокрема, у таблиці 5.15 висвітлено зміст стратегії активного слухання, що реалізується тактиками використання малої розмови, позитивної констатації, цікавої розповіді, постановки запитань, повторення, перефразування, вербалізації, інтерпретації, використання прикладів, фактів із життя або шкільної практики, підкреслення єдності зі співрозмовником, надання співрозмовникові можливості висловитися, комунікативної атаки та відповідними прийомами.

Комунікативна спрямованість практичних занять зі спецкурсу реалізувалася через оволодіння студентами прийомами організації емоційного та інтелектуального співробітництва із співрозмовником, а саме: прийомом дистантного мислення (ототожнення себе зі співрозмовником, входження у світ його думок, переживань, цінностей); прийомом відступу від послідовності розповіді (викликає посилення інтересу у слухачів); прийомом відсунутого пояснення (наводяться різні факти, однак пояснення їх не дається, вказується на можливість вибору кількох варіантів); здивування простим (пошук незвичайного у давно відомому, звичному); використання образного мовлення, різноманітних тропів, фігур з експресивним значенням; використання пауз (концентрація уваги, позначення зміни змісту або стилістики заняття, висновків, порівнянь, узагальнень тощо); випередження думок (Не варто дивуватися..., Ви можете запитати...); прийомами комунікативної підтримки, схвалення (для підкреслення цінності участі в розмові); прийомом театралізації (звертання, риторичні питання, вигуки, особлива інтонація, лексика, синтаксис); створення рефлексивних ситуацій (Що вам вдалося найкраще? Що б ви хотіли змінити у своєму спілкуванні з товаришами? Чому не змогли дійти спільного висновку?); прийомом застосування «невмілого мовлення» з наступним аналізом та ін.; прийом стилізації (персоніфікації)

мовлення (вчителя, учня, директора школи, батьків тощо) з попереднім або наступним обговоренням особливостей комунікативної поведінки особи; оволодіння «чужим» (стилізованим) мовленням (визначення рис характеру особи, її емоційного стану, ситуації мовлення, визначення теми монологу чи діалогу; використання словосполучень і фраз, які використовуються при переході від однієї частини розмови до іншої для того, щоб пов'язати частини тексту, і суттєво полегшують розкриття змісту повідомлення (Тепер перейдемо до питання..., Особливо виокремимо..., Можемо дійти висновку..., Аргументуємо сказане... тощо). Ці та інші прийоми допомагали студентам розуміти комунікативну ситуацію як цілісність, що характеризується динамікою становлення та розвитку комунікативних відносин.

Одним із завдань спецкурсу було формування якостей комунікативної особистості майбутніх учителів початкових класів. Визначальною серед них є емпатія, вміння відчувати емоційний стан молодшого школяра, проникнути в його внутрішній світ, сприймати таким, яким він є, ставитися до нього з повагою і розумінням, ставити себе на його місце, застосовуючи механізми ідентифікації, мислити з позицій різних соціальних ролей, переносити на співрозмовника власні інтереси, мотиви, відчуття для того, щоб краще зрозуміти його комунікативні дії. Відомі педагоги і психологи (Ш. Амонашвілі, В. Банщиков, Т. Гаврилова, С. Максимець, А. Петровський, Л. Скрипко, В. Сухомлинський, Т. Федотюк, О. Юдіна) вважають емпатію основою професійної та соціальної адаптації майбутніх педагогів, удосконалення їхніх комунікативних умінь [287].

Для формування емпатії у майбутніх учителів під час проведення практичного заняття з теми «Специфіка комунікативної особистості вчителя початкових класів» студенти підготували повідомлення «Що таке емпатія?». Було організовано дискусію «Чи потрібна емпатія у спілкуванні?», використано систему ситуаційно-рольових ігор, спеціальних завдань і вправ. Наведемо приклади окремих із них:

1. Вправа «Знайомство».

Мета: самопрезентація учасників, знайомство членів групи, їхнє пізнання

та самопізнання.

Підготовка до вправи: учасники сидять у колі.

Хід вправи. Викладач роздає кожному учаснику картку, в якій зазначені: ім'я, риса, яка найяскравіше характеризує особу, символічна піктограма, що презентує учасника. Після цього кожен представляє себе.

Рефлексія: учасники відповідають на запитання: «Які враження від вправи? Які труднощі виникали під час її виконання?» .

2. Вправа «Емоційний портрет».

Мета: розвиток уміння спостерігати за людиною з метою зрозуміти її емоційний стан.

Підготовка до вправи: учасники сидять навпроти один одного.

Хід вправи. Усім учасникам дається завдання: упродовж трьох хвилин вдивлятися в обличчя того, хто сидить навпроти, після цього описати його емоційний стан.

Рефлексія: учасники висловлюють свою думку щодо аналізу, який дали їхні одногрупники, зазначають, що було сказано правильно, а що – ні.

3. Вправа «Переживи почуття іншої людини».

Мета: розвиток емпатії, формування здатності розуміти почуття та переживання інших людей, відчувати їхній внутрішній світ.

Підготовка до виконання завдання: учасники сидять у колі.

Хід виконання завдання. Кожен учасник повинен зобразити на аркуші паперу ту людину (дитину), яка викликає емпатію (фізично слабка людина, дитина, яку постійно дратують, цькують, особа, яка втратила когось із родичів і т. ін.).

Наступний етап – презентація малюнка. Основна умова: учасник розповідає про зображену особу від її імені, ніби він – це людина, яка повинна викликати емпатію у мовця. Слід звертати увагу на те, у якому стані перебуває людина, які почуття та емоції вона переживає, що її найбільше хвилює, описати ситуації, що викликають у неї сильні переживання.

Рефлексія: учасники відповідають на запитання: «Що ви відчуваєте після проведення вправи? Що найбільше вразило?».

4. Ситуаційно-рольова гра «Емоційні ситуації».

Мета: розвиток уміння розуміти та адекватно сприймати інших людей, правильно реагувати на їхні психоемоційні стани в різних життєвих ситуаціях; самопізнання та пізнання учасників.

Підготовка до гри: учасники сидять у колі.

1. Кожен з учасників одержує картку з описом емоційної ситуації. Викладач просить увійти в цей стан і описати почуття, емоції та переживання, які викликала ситуація. Після цього задає запитання:

- 1) Чи виникали у вашому житті подібні ситуації?
- 2) Хто виявив до вас емпатію?
- 3) Чи виявляли ви співчуття та співпереживання до людей, які опинялись у таких ситуаціях?

2. Викладач пропонує учасникам поділитися на групи за кольорами (жовтий, червоний, зелений). Кожна група обирає одну з емоційних ситуацій. Завдання учасникам: уважно ще раз прочитати опис емоційної ситуації і підготувати сценку у вигляді пантоміми, яка б розкривала суть ситуації, а також продумати її продовження.

Після завершення підготовки мікрогрупи представляють свої пантоміми. Решта учасників угадують, яку саме ситуацію зображали члени мікрогрупи, і висловлюють своє враження.

Емоційні ситуації:

1. Ти одержав «двійку» на занятті.
2. Тебе звинуватили в тому, чого ти не робив (робила).
3. Тебе викликають у деканат для розмови з деканом.
4. Ти заблудився у чужому місті та ін.

Рефлексія: учасники відповідають на запитання: «Що допомогло вам у виконанні цієї справи? Що корисного Ви для себе взяли?» [23].

Така робота давала можливість навчити студентів глибше розуміти власні емоції, керувати своїм емоційним станом, уважно ставитися до емоційного стану співрозмовників, швидко налагоджувати позитивне емоційне середовище, «зону

комфорту та безпеки» під час спілкування, діалогічну відкритість, ситуацію взаєморозуміння. Науковим підґрунтям на цьому етапі експериментальної роботи виступили різноманітні психологічні методики, за допомогою яких на основі низки характеристик визначаються психотипи людей та їхні комунікативні здібності і схильності (див. додаток М). Ці знання були необхідні студентам не лише для прогнозування комунікативної поведінки партнера в процесі спілкування, але й для глибшого усвідомлення власних комунікативних здібностей і особливостей.

У процесі проведення спецкурсу здійснювалося формування всіх складників емпатії, а саме: емоційного, когнітивного, поведінкового. Значення емоційного складника полягало в тому, що емоційний відгук, співпереживання допомагали долати комунікативні бар'єри, давали змогу повернути співрозмовника до себе, створити атмосферу довіри, відкритості. Когнітивний складник емпатії включав уміння аналізу різних проявів комунікативної поведінки співрозмовника, прогнозування перспектив розвитку комунікативної події. Поведінковий складник забезпечував саморегулювання та корегування комунікативних дій відповідно до позиції співрозмовника, вміння відстоювати власну позицію на рівноправних засадах, передбачав відповідальність за власні комунікативні дії. За допомогою прослуховування записів мовлення з різним емоційним та інтонаційним малюнком, використання вправ, рольових ігор студенти тренували відповідні вміння.

Водночас майбутніх учителів початкових класів застерігали від негативного впливу занадто високої емпатійності, за якої педагог, як правило, високоморальний, занадто самокритично оцінює свої вчинки, ігноруючи власні добрі риси та особисті інтереси, але водночас поблажливо ставиться до недоліків інших людей. За дослідженнями вітчизняних та зарубіжних психологів (Є. Головаха, Н. Мак-Вільямс, Ф. Олпорт, Н. Паніна, Ф. Перлз, З. Фрейд та ін.), така емпатійність призводить до депресивних станів особистості, «невротичного механізму, за допомогою якого ми відсуваємо межу між собою та іншим світом так далеко всередину, що від нас майже нічого не залишається» [390], формування

залежного типу співрозмовника, який у силу своєї підвищеної емоційності, тривожності, невпевненості занадто піддається таким впливам емпатії, як ідентифікація з іншими учасниками спілкування, емоційне зараження, навіювання.

Одним із завдань спецкурсу було формування цілісного «Я» майбутнього педагога і навчання на цій основі вольового регулювання комунікативного процесу, управління комунікативною ситуацією, вміння вести співрозмовника за собою, достатньої критичності мислення для того, щоб протистояти більш активним та егоцентричним партнерам, які намагаються вибудувати нерівноправні взаємини. Для цього використовувалися ділові ігри, бліц-конференції, прийоми «провокування», «генерування ідей», «обміну запитаннями», захист навчальних проєктів, опрацювання дискусійних питань тощо.

Комунікативно спрямованим матеріалом слугували теоретичні питання, що розглядалися в спецкурсі. На міжпредметній основі, що пов'язана зі специфікою педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів, студенти включалися в міжособистісну комунікацію, оволодівали вміннями міркувати, перебудовувати свої уявлення, змінювати, розвивати їх, реалізуючи в слові, озвучувати спонтанні думки, не боячись критики, осуду навіть у випадку їх неправильності. У процесі вербалізації одержаних знань як частини власного внутрішнього світу формувались уміння студентів конструювати комунікативні засоби як основу розвитку навчального діалогу. Завданням викладача на цьому етапі було максимальне усунення ситуації «домінування – підпорядкування», що допомагало створити невимушену обстановку, в якій студенти виразно могли виявити особистісні смисли в комунікації.

Таким чином, діалог як форма комунікативної взаємодії у процесі викладання спецкурсу поступово розвивався, розширювалися межі комунікативних задач, які вирішували студенти, народжувалися нові смислові зв'язки, більш ефективно засвоювалися знання. Майбутні педагоги оволодівали нормами комунікативної поведінки, розвивали свою культуру комунікативної

взаємодії, вчилися правильно розуміти співрозмовника, оцінювати його вчинки та висловлювання, швидко й доречно реагувати на них, вибирати такі способи комунікативної діяльності, які, з одного боку, є адекватними в конкретній ситуації, а з іншого, – відповідають інтересам самого мовця.

Одним із методів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами, стимулювання їхньої ініціативи, самостійної творчої діяльності, формування вмінь орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати знання в комунікативно-стратегічній діяльності був метод проектів. Тематика проектів охоплювала розроблення комунікативних ситуацій, сценаріїв рольових ігор, виховних заходів, тренінгів, підготовку наукової конференції з теми «Комунікативна особистість учителя початкових класів: шляхи формування», круглого столу з теми «Мистецтво диспуту як ознака комунікативної культури» тощо (див. додаток К).

Окрему увагу в процесі проведення спецкурсу було приділено формуванню діагностичних умінь студентів. Наведемо приклад практичного заняття.

Практичне заняття № 7.

Тема: Діагностування рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів.

План

1. Критерії та показники рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.
2. Методи самоконтролю та взаємоконтролю комунікативно-стратегічної діяльності.
3. Методики мікродослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Аналіз отриманих даних.
4. Рефлексія студентами власної комунікативно-стратегічної компетентності.

Ключові поняття: сформованість комунікативно-стратегічної компетентності; критерії, показники, рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності; рефлексія, самодіагностування, самоконтроль, взаємоконтроль, діагностичні методики і технології.

Під час заняття розглянуто поняття сформованості КСК; рівні, критерії показники сформованості КСК; актуалізовано знання студентів про методи самоконтролю та взаємоконтролю; апробовано окремі методики мікродослідження КСК майбутніх педагогів; зосереджено увагу студентів на вміннях рефлексії комунікативно-стратегічної діяльності.

Для формування діагностичних умінь студентів використовувалися різноманітні тестування, методики діагностики комунікативних якостей (окремі з них представлені в додатку М).

Таким чином, спецкурс «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів» дозволив узагальнити теоретичні знання студентів, зосередити їхню увагу на ключових питаннях формування якостей комунікативної особистості, засвоїти комунікативні та діагностичні вміння, а також низку методів, прийомів, технологій комунікативно-стратегічної діяльності.

Формування КСК майбутніх педагогів здійснювалося також у процесі їхньої самостійної, науково-дослідної роботи та педагогічних практик. З метою цілеспрямованого керівництва самостійною роботою студентів до кожного практичного заняття розроблялися завдання трьох рівнів: репродуктивного, частково-пошукового і творчого. На репродуктивному рівні студентам пропонувалося законспектувати статтю, розділ книги з питань організації комунікативної діяльності вчителя, дібрати бібліографію до певної теми, приклади комунікативних ситуацій тощо. Частково-пошуковий рівень передбачав підготовку повідомлень, рефератів з комунікативних проблем, самостійне визначення типів комунікативних стратегій, розв'язання запропонованих викладачем комунікативних завдань. Творчий рівень включав моделювання комунікативних ситуацій, самостійне розроблення комунікативних стратегій і тактик, складання правил комунікативної поведінки в різних ситуаціях тощо.

Науково-дослідна робота студентів здійснювалася в наукових гуртках, проблемних групах, у процесі підготовки курсових робіт. У додатку 3 представлений план роботи проблемної групи «Формування комунікативних умінь молодших школярів», у якій працювали студенти ЕГ. Поглиблене вивчення

проблеми формування комунікативних умінь учнів початкових класів допомогло посилити позитивну мотивацію формування КСК майбутніх педагогів, її особистісне спрямування, виявити недоліки у власній комунікативній підготовці студентів, активізувати роботу із самовдосконалення комунікативних умінь.

Актуальні проблеми формування мовленнєвих та комунікативних умінь молодших школярів було включено в тематику курсових робіт з педагогіки (3 курс) та методики навчання української мови (4 курс). Увага студентів ЕГ спеціально спрямовувалася на вибір таких тем, оскільки підготовка курсової роботи давала змогу глибше вивчити теоретичні проблеми, здійснити експериментальну роботу в початковій школі, виявити слабкі місця в роботі вчителів початкових класів щодо формування комунікативних умінь школярів, недоліки в їхній комунікативній діяльності, запропонувати шляхи покращення роботи (див. додаток Н).

Це сприяло цілеспрямованій підготовці студентів до проходження педагогічної практики у 8–9 семестрах. Перед початком практики здійснювалася спеціальна підготовка студентів до комунікативно-стратегічної діяльності в початковій школі. Було проведено настановчі наради з майбутніми вчителями, де наголошувалося, що на етапі підготовки до комунікативної діяльності важливим є орієнтування щодо особливостей співрозмовника(ів) та ситуації спілкування. Розкриваючи перед студентами особливості цього етапу, ми підкреслювали, що як до уроку загалом, так і до мовленнєвої діяльності в процесі навчання дітей педагог повинен бути підготовлений. Це необхідно тому, що студенти-практиканти, за нашими спостереженнями, готуючись до уроків, попередньо не планували свою комунікативно-стратегічну діяльність. Вони розробляли здебільшого скорочені конспекти, де визначали лише послідовність етапів уроку. Тому одним із важливих завдань у процесі проходження студентами педагогічної практики був розвиток навичок попередньої підготовки до педагогічного мовлення, детального продумування, конспектування його змісту, композиції, добору мовленнєвих засобів, способів донесення інформації до дітей. Лише за цієї умови майбутні вчителі початкових класів могли розкрити комунікативний

потенціал навчальної дисципліни та ефективно здійснити власну комунікативну діяльність, логічно і виразно висловлюючи думки, зацікавити дітей, утримати їхню увагу, врахувати можливі мовленнєві реакції учнів.

Студентів інформували під час консультування в процесі проходження практики, що з метою успішного здійснення комунікативно-стратегічної діяльності педагог реалізує такі прийоми, як: планування (формування композиції) власного монологічного чи діалогічного мовлення; внесення коректив у підготовлений текст з урахуванням особливостей учнів класу; обдумування способів підтримання інтересу учнів до теми розмови (комунікативні тактики анонсування найважливішого в інформації, відступи від теми, проблемні питання, драматизація мовлення, перетворення монологічного мовлення в діалогічне, тактики інтелектуального та емоційного співпереживання, паузи тощо); планування способів включення молодших школярів у комунікативний процес за допомогою мовних засобів контакту (звертання, модальні слова, риторичні запитання, конструкції з дієсловами у формі 1-ої та 2-ої особи (Ми вже знаємо...., Ви пригадуєте...)); засоби виразності, логічні наголоси і паузи, можливості голосу, інтонації); прогнозування можливих відповідей учнів на запитання вчителя, способів реагування на них; добір переконливих аргументів та їх розміщення в тексті (на початку, в середині, в кінці повідомлення), вибір способу формулювання висновків (висновки формулює вчитель; учитель разом з учнями; самі учні). Таким чином забезпечувалася логіка комунікативної взаємодії студента з учнями, полегшувалося сприймання і розуміння школярами інформації.

Отже, на діяльнісно-організаційному етапі формувального експерименту було зосереджено увагу на вміннях майбутніх учителів початкових класів організовувати комунікативну взаємодію на основі діалогу та співробітництва, а також на розвитку ключових якостей комунікативної особистості студентів. Розв'язанню цих завдань сприяв комплекс форм, методів, прийомів, практично зорієнтованих завдань, розв'язання реальних комунікативних ситуацій, що реалізувалися в процесі вивчення дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів, спецкурсу «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів

початкових класів», самостійної та науково-дослідної роботи студентів, педагогічної практики.

5.4.3. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на рефлексивно-результативному етапі формувального експерименту

На рефлексивно-результативному етапі здійснювалося формування умінь рефлексії та діагностування студентами власної комунікативно-стратегічної компетентності методами контролю, самоконтролю, взаємоконтролю, що забезпечували своєчасне реагування на недоліки, усвідомлення майбутніми вчителями власних досягнень і помилок, свідоме ставлення до навчання. Реалізацію рефлексивно-результативного етапу вважали успішною, якщо відбувся поступовий перехід від контролю й оцінки викладачем діяльності студентів до сформованих навичок рефлексії і самооцінки майбутніх педагогів за умови їх систематичності та об'єктивності.

Одним із важливих складників КСК майбутніх учителів початкових класів є рефлексія як різновид аналізу власної педагогічної діяльності. Цю якість починали формувати з усвідомлення та актуалізації майбутніми вчителями початкових класів власної смислової сфери. На перших порах студентам це легше було зробити в письмовій формі (відповіді на проблемні запитання, висловлення власного ставлення до певних тверджень, міні-твори, есе тощо). Такі письмові роботи розцінювалися як своєрідний комунікативний простір у суб'єктивному вимірі, вербалізація бачень, переживань, ставлень студентів, аналіз яких давав багато корисної інформації про стан комунікативно-стратегічних знань та вмінь майбутніх педагогів, мотивацію комунікативно-стратегічної діяльності. Наведемо приклади завдань, які пропонувалися студентам:

1. Напишіть міні-твір з теми «Слово вчителя – ключ до душі дитини».
2. Визначіть 10 найважливіших професійних якостей учителя, якими ви володієте, і проранжуйте їх.

3. Розмістіть комунікативні якості вчителя у дві колонки: професійно значущі та професійно неприйнятні.

4. Підготуйте програму розвитку своїх комунікативних якостей.

Ці та подібні завдання розвивали мотивацію формування КСК, допомагали студентам усвідомити значення комунікативних умінь у професійній діяльності вчителя, налаштовували на критичне ставлення до власних комунікативних якостей.

Слід зазначити, що на початку формування рефлексивно-оцінних умінь фіксувалися ознаки імпульсивності письмового тексту, який передавав спонтанне внутрішнє мовлення майбутніх учителів зі ще не до кінця усвідомленими та оформленими індивідуальними смислами. Це виражалось в порушенні логіки викладу, лексичних, граматичних, пунктуаційних норм, в абстрактності міркувань, відстороненості від теми твору. Однак важливими були ознаки того, що студенти вчаться відкрито висловлювати, що насправді думають, а значить, створене комунікативно-стратегічне освітнє середовище позитивно впливає на динаміку їхньої комунікативної сфери.

Наведемо уривок з міні-твору студентки Тетяни М. (1 курс). Тема «Слово вчителя – ключ до душі дитини». «Учитель – це найкраща професія. Учителя завжди шанували, поважали, йому були вдячні багато поколінь учнів. Слово вчителя має велике значення. Воно може заспокоїти, а може розтривожити душу дитини. Учитель повинен бути доброю людиною, бо те, яка він людина, відображається в його словах. Деколи вчителі кричать на дітей, ображають їх. І діти теж виростають жорстокими. Тому слово називають ключем до душі дитини. Учитель завжди повинен думати, що і як він говорить».

Одним із напрямів формування рефлексивно-оцінних умінь студентів була переорієнтація їхньої уваги з власного внутрішнього світу на сферу психології інших людей. Успіх комунікативної взаємодії залежить від того, чи навчиться майбутній учитель у стінах ВПНЗ розуміти й організувати діалог як рівноцінність позицій комунікантів, взаємно корисний обмін смислами, комунікативну взаємодію, навіть якщо позиції співрозмовників діаметрально

протилежні. Таке розуміння суті комунікативно-стратегічної діяльності вчителя передбачає його здатність усвідомлювати та вербалізувати свої думки і почуття, обговорювати їх, порівнювати з іншими, аргументувати, змінювати, збагачувати, утверджуватися в своєму виборі чи відмовлятися від нього. Для цього студентам було запропоновано повторно опрацювати створені ними тексти з метою їх удосконалення, здійснити взаємоперевірку, висловити свої пропозиції, оцінити виконану роботу, переробити її як «текст для опонента», «текст для себе», «текст для учня початкової школи», «текст для батьків», змінюючи вектор комунікативного впливу, тощо. Така конкретизація тексту, його своєрідне «олюднення», прив'язка до співрозмовника з певними соціальними рисами допомагала студентам глибше усвідомити сутність вимог до комунікативної діяльності вчителя.

Найбільш оптимальним жанром творчих робіт студентів було есе – невеликий прозовий твір, у якому студент мав можливість із суб'єктивних позицій вільно висловити свою думку з конкретної теми, не претендуючи на її вичерпне висвітлення. Есе майбутніх учителів оцінювалися за креативністю, авторською позицією, самостійністю, аргументованістю думок і суджень.

Проілюструємо уривки з текстів есе з теми «Антикультура спілкування», підготовлених студенткою Людмилою Н. (4 курс).

Текст № 1 «Для опонента»: «Чи часто ти замислюєшся над тим, щоб не образити, не принизити іншу людину, коли з нею спілкуєшся? Мені здається, що для цього не обов'язково використовувати якісь образливі слова. Досить підвищити голос, не уважно слухати, переривати мову іншої людини. Це все ознаки некультурної поведінки. Але найбільше ранив все-таки слово. Чому так часто ми бачимо, що люди не дотримуються правил культури спілкування? Думаю, причина в тому, що немає доброго виховання змалку. Але треба ще глибше замислитися над цим питанням. Причин, напевно, є багато».

Текст № 2 «Для батьків»: «Часто в школі вчитель чує, як діти сваряться між собою, ображають одне одного. Напевно, дитина не народжується такою. Основи культури чи антикультури закладаються в сім'ї. Якщо батьки вдома розмовляють

із дитиною лагідно, спокійно, то і в школі така дитина поводить себе добре. Найгірше, коли в сім'ї сваряться, принижують одне одного, а дитина все це бачить і поводить себе так, як батьки. Отже, мова дитини – це дзеркало того, що відбувається в сім'ї. Тому, якщо ви хочете, щоб про вашу сім'ю були добрі думки, спілкуйтеся з дитиною правильно».

Водночас письмовий вид комунікації між викладачем і студентами є малопродуктивним у зв'язку з дистанціюванням їх один від одного, закритою комунікативною позицією викладача. Пріоритетним усе ж було живе спілкування, зорієнтоване на студента, його інтереси. При цьому спиралися на теоретичні положення М. Бахтіна, М. Хайдеггера, В. Франкла та ін. про те, що діалог завжди пов'язаний з усвідомленою рефлексивною діяльністю і обов'язково передбачає вихід за межі власного «Я» та входження у внутрішній світ іншої людини [25; 503]. Цьому сприяли такі прийоми, як вираження вербальними та невербальними способами схвалення усних і письмових авторських текстів студентів; їх сприйняття без будь-яких коментарів та оцінок; визнання права студента на помилку, на оригінальність думок і суджень; сприйняття студента таким, яким він є; стимулювання майбутніх педагогів до персоніфікації власної відкритої позиції («Я вважаю.....», «На мою думку.....», «Мені здається.....»); сприяння продукуванню різних ідей тощо. За допомогою цих комунікативних прийомів відкривалися канали для створення атмосфери відкритості, ширості, довіри, психологічної безпеки, що є обов'язковою умовою формування рефлексивних умінь, інтересу до проблеми, внутрішньої потреби змінювати себе, займатися самовихованням та саморозвитком.

Це відображалось і в письмових роботах студентів, які набували дедалі більшої комунікативної спрямованості, зміст поступово збагачувався власними міркуваннями, роздумами над психологічною суттю комунікативної ситуації, над індивідуальними особливостями комунікантів, причинами їхньої комунікативної реакції. Студенти висловлювали згоду/незгоду, ствердження/заперечення, сумніви/переконаність тощо, констатували риси комунікативної поведінки з

погляду її розуміння, а не оцінки, використовували модальність, яка засвідчувала здатність до компромісу, на відміну від категоричної позиції.

Для порівняння наведемо уривок з міні-твору студентки Тетяни М. (3 курс) з теми «Комунікативна стратегія – шлях до успіху в педагогічному спілкуванні». «На мою думку, у вчителя немає важливішого професійного інструмента, ніж слово. За допомогою методів пояснення, розповіді, бесіди педагог навчає дітей, передає їм свої знання, виховує. Але під час лабораторних занять у школі ми спостерігали, що навіть досвідчені вчителі допускають помилки в мовленні, неправильно будують речення, не можуть доступно пояснити дітям матеріал. Отже, крім методів, треба використовувати комунікативні стратегії, готуватися до спілкування з учнями. Стратегія – це план дій, який допомагає правильно донести до учнів усе те, що вчитель хоче сказати. Я вважаю, що комунікативна стратегія так само важлива, як і військова, бо лише добре спланувавши свої дії, можна домогтися перемоги».

З метою формування вмінь рефлексії використовувалися вправи, розроблення міні-проектів, дидактичні та рольові ігри (див. додаток П). Наведемо приклади окремих із них.

Вправа «Постав собі запитання»

Студентам пропонується після закінчення заняття поставити собі запитання:

1. Як я працював на занятті?
2. Чого я навчився?
3. Що не зміг (не захотів, не встиг) зробити?
4. У чому причина моїх успіхів?
5. У чому причина моїх невдач?
6. Що було б, якби я доклав більше зусиль на занятті?
7. Як я можу застосувати знання, одержані на занятті?

Міні-проект «Я – майбутній учитель»

Студентам пропонується:

- а) на аркуші паперу зобразити себе в ролі вчителя;
- б) обговорити зображення в групі за запитаннями:

1. Що можна сказати про зображення вчителя?
2. Що можна сказати про автора зображення?
3. Що вам хотілося б змінити в зображенні чи додати до нього?

Рольова гра «Розпродаж комунікативних якостей»

Мета: формування в майбутніх учителів умінь самоаналізу комунікативних якостей.

Хід гри. Один із студентів виступає в ролі продавця. Товари в магазині – це комунікативні якості (комунікабельність, щирість, культура мовлення, врівноваженість тощо). Студенти записують на картках свої позитивні й негативні комунікативні якості. «Торгуючись», учасники позбуваються небажаних рис та «купають» ті, яких їм не вистачає.

Після закінчення гри відбувається обговорення і підводяться підсумки.

Найбільш активно робота з формування рефлексивно-оцінних умінь студентів здійснювалася під час проходження ними педагогічної практики. У процесі підготовки до практики особливо наголошувалося на тому, що на завершальному етапі комунікативно-стратегічної діяльності вчителя обов'язково є її рефлексія. Про ефективність комунікативної взаємодії свідчить також поведінка, репліки дітей, їхня увага тощо. Враховуючи ці показники, а також доречність композиційної побудови мовлення відповідно до здійснених комунікативних дій, контакт із класом та окремими учнями, особливості сприймання мовлення вчителя, допущені помилки в побудові та усному викладі, студенти доходили відповідних висновків та визначали способи подолання недоліків.

Період проходження майбутніми вчителями педагогічної практики був умовно поділений на 3 етапи: ознайомлювально-аналітичний, навчально-рефлексивний та підсумково-оцінювальний. Перед початком практики для кожного студента ЕГ розроблялися індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ) (див. додаток Л), які виконувалися на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять. Мета ІНДЗ: систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення і

практичне застосування знань студента про зміст та особливості майбутньої комунікативно-стратегічної діяльності; розвиток навичок самостійної роботи; здійснення мікродослідження комунікативної діяльності вчителів початкових класів, його опис, аналіз отриманих даних, формулювання висновків та методичних рекомендацій; формування умінь само- та взаємооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності. Частина ІНДЗ виконувалася студентами самостійно, інша частина мала груповий чи колективний характер науково-дослідного проекту.

Навчально-дослідні завдання здебільшого включали три складники:

1. Спостереження за комунікативною діяльністю вчителя на ознайомлювально-аналітичному етапі практики, її аналіз.

2. Реалізація власної комунікативної діяльності та її рефлексія; відвідування уроків і виховних заходів, проведених іншими студентами, їх аналіз, оцінювання та взаємооцінювання на навчально-рефлексивному етапі.

3. Підсумковий аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності, її оцінювання вчителем початкової школи, методистами, а також само- та взаємооцінювання на підсумково-оцінювальному етапі.

На першому етапі студенти здійснювали спостереження за комунікативною діяльністю вчителів початкових класів та її аналіз методом педагогічного консиліуму, сутність якого полягала в обговоренні особливостей комунікативної діяльності вчителів, складних чи суперечливих ситуацій комунікативної взаємодії з молодшими школярами, поглибленому їх осмисленні на основі здобутих у ВПНЗ наукових знань. У результаті проведених консиліумів актуалізувались уже відомі студентам та розроблялися нові комунікативні стратегії і тактики. Обговорення комунікативної діяльності вчителя здійснювалося за попередньо визначеними параметрами [487]:

1. Уміння педагога створити в класі сприятливий психологічний мікроклімат для спілкування з дітьми (атмосфера комфорту, довіри, співробітництва, врахування індивідуальних особливостей учнів).

2. Уміння педагогічно доцільно організувати педагогічне спілкування та керувати ним (моделювати комунікативний процес, добирати відповідні стратегії і тактики, здійснювати об'єктивну діагностику психологічних особливостей учнів під час спілкування, встановлювати з ними емоційний, мовленнєвий, просторовий, інтерактивний контакт, керувати увагою учнів, прогнозувати результат педагогічної взаємодії).

3. Уміння організувати діалогічне спілкування з дітьми (чітко і логічно ставити запитання, уважно і терпляче вислуховувати дитину (емпатичне слухання), адекватно реагувати на слова та поведінку учнів, чітко і доступно виражати свої думки, володіти технікою аргументації, активізувати спілкування словами, жестами, поглядами, тактовно висувати педагогічні вимоги тощо).

4. Уміння ефективно використовувати засоби вербальної комунікації (культура спілкування: нормативність мовлення, дотримання правил етики спілкування), ораторські вміння (чітка дикція, оптимальний темп, висота голосу), педагогічно доцільні міміку, жести, рухи, пози.

5. Здатність педагога регулювати свій психоемоційний стан (спокій, урівноваженість, доброзичливість, толерантність).

6. Стиль спілкування вчителя зі школярами (авторитарний, демократичний, ліберальний, поєднання стилів).

7. Поведінка вчителя в конфліктних ситуаціях.

Означені параметри становили основу рефлексії комунікативної діяльності студентів на другому етапі педагогічної практики, а також самооцінювання та взаємооцінювання комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів. З метою підвищення ефективності проведення практики використовувалися щоденники. Перед студентами поставлено завдання щодня після завершення роботи коротко аналізувати в письмовій формі результати проведеної роботи. Зокрема, з метою формування умінь рефлексії та самооцінювання студентам пропонувалося коротко відповісти на такі запитання:

1. Чи задоволені ви своїми вміннями спілкуватися з молодшими школярами? (Повністю задоволений, частково задоволений, не задоволений).

2. Які недоліки ви помітили у власному педагогічному мовленні?

3. Які комунікативні стратегії використали під час проведення уроків у початковій школі?

4. Як би ви оцінили свою комунікативну діяльність у школі впродовж дня? (Відмінно, добре, задовільно, незадовільно).

Наведемо зразки записів у щоденниках педагогічної практики.

Студентка Марія П.: «Спілкуванням з учнями задоволена. Сьогодні провела індивідуальну бесіду з Сергієм А., який постійно порушує дисципліну на уроці. Використала комунікативну стратегію аргументації, тактики позитивного і негативного прикладу, емоційного впливу на учня. Оскільки Сергійко після бесіди поведився на уроці добре, це значить, що я використала правильну стратегію. Оцінюю свою комунікативну діяльність на «відмінно».

Студентка Ірина Т.: «Самостійно проводила уроки української мови, математики. Спілкуванням з дітьми на уроках задоволена не повністю. Незадоволена тим, як пояснила нову тему з математики, бо не всі діти зрозуміли. Мусила індивідуально працювати з Сашком В., Віктором І., Наталею Р. На уроці математики використала пояснювальну комунікативну стратегію. Оцінка комунікативної діяльності – «добре».

На підсумково-оцінювальному етапі педагогічної практики для забезпечення ефективного самоконтролю та самооцінки результативності системи формування КСК майбутніх учителів початкових класів використано технологію портфоліо, призначенням якої була систематизація та узагальнення результатів самостійної комунікативно-стратегічної діяльності студентів. Портфоліо є попередньо спланованим і спеціально дібраним пакетом документів, у якому кожен, хто оволодіває комунікативно-стратегічною діяльністю, може зібрати й у систематизованому вигляді представити свої досягнення.

Функції портфоліо: накопичувальна (збірка робіт студента); моделювальна (є засобом формування індивідуального навчального плану); рефлексивно-креативна (дає змогу студентові усвідомити і спроектувати стратегії та прийоми власної комунікативної діяльності) [532, с. 2–3]. Це також своєрідна «методична

скарбничка», яка може бути використана студентом у майбутній професійній діяльності.

Структура портфоліо майбутнього вчителя початкових класів включала:

- а) комунікативний паспорт (дані про студента);
- б) результати вивчення фахової та психолого-педагогічної літератури з проблем організації комунікативної діяльності (конспекти, анотації, цитати, виписки тощо);
- в) план індивідуального розвитку та саморозвитку комунікативних якостей;
- г) продукти комунікативної діяльності майбутнього педагога під час педагогічної практики;
- г) індивідуальне науково-дослідне завдання;
- д) результати оцінювання вчителем початкової школи та методистами діяльності студента;
- е) матеріали самоаналізу та самооцінки студентами власної комунікативної діяльності;
- є) звіт про результати проходження практики.

За результатами роботи над портфоліо зі студентами проводилася співбесіда.

Технологія портфоліо виявилася ефективною в практиці комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки допомагала підтримувати високий рівень навчальної мотивації майбутніх учителів, орієнтувала студентів на активну самостійну комунікативно-стратегічну діяльність; виховувала критичне мислення, самокритичність, адекватну самооцінку; розвивала навички рефлексивної та оцінної діяльності; уміння навчально-пізнавальної культури (визначення мети, планування, організація власної комунікативно-стратегічної діяльності, самоосвіти); сприяла реалізації особистісно-прагматичного підходу в професійній освіті; допомагала змістити акценти з недоліків у підготовці на конкретні досягнення; давала можливість

урахувати результати різних видів діяльності студентів (навчальної, самостійної, творчої, науково-дослідницької тощо).

Отже, успішне здійснення рефлексивно-результативного етапу експериментального дослідження було забезпечене комплексом форм, методів, прийомів, технологій, що надавали можливість для активної участі студентів в оцінній діяльності, накопичення досвіду розв'язання комунікативних завдань різного характеру.

5. 5. Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на констатувальному і прикінцевому етапах

Прикінцевий етап дослідження був спрямований на порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів в експериментальних та контрольних групах. На прикінцевому етапі використано діагностичні методики, аналогічні констатувальному експерименту.

Проаналізуємо рівні сформованості КСК студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивно-мовленнєвим критерієм (див. табл. 5.16).

Таблиця 5.16

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за когнітивно-мовленнєвим критерієм (у %) (прикінцевий зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності	ЕГ	18,9	56,7	20	4,4
		КГ	1,1	8,9	58,9	31,1
2.	Обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу	ЕГ	22,2	48,9	25,6	3,3
		КГ	1,1	15,6	53,3	30

3.	Обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій	ЕГ	14,4	56,7	24,5	4,4
		КГ	-	4,4	44,5	51,1
4.	Обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик	ЕГ	13,3	54,4	26,7	5,6
		КГ	-	3,3	41,1	55,6

Як видно з таблиці 5.16, за результатами навчання студенти експериментальної групи досягли значних позитивних зрушень. Професійно-креативного рівня обізнаності з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності досягли 18,9% студентів ЕГ (було 0%), водночас у контрольній групі таких студентів виявилось 1,1% (було 0%). Професійно-адаптованим рівнем оволоділи 56,7% студентів ЕГ (було 6,7%) та 8,9% студентів КГ (було 7,8%). На професійно-репродуктивному рівні перебували 20% студентів ЕГ (було 61,1%) та 58,9% студентів КГ (було 60%). Одержані дані засвідчили, що, на відміну від констатувального етапу, більшість студентів ЕГ досягли професійно-креативного та професійно-адаптованого рівнів. Майбутні вчителі початкових класів давали правильне визначення комунікативних понять, зокрема комунікативно-стратегічну компетентність пояснювали як професійну характеристику, що включає знання, вміння, позитивну мотивацію, правильну комунікативну поведінку і дає можливість учителеві успішно здійснювати взаємодію з учнями в початковій школі за допомогою комунікативних стратегій і тактик, досягати високих результатів у професійній діяльності, постійно вдосконалювати свої комунікативні вміння. Натомість більшість студентів КГ перебували на професійно-репродуктивному або професійно-неадаптованому рівнях. Майбутні вчителі змогли дати визначення окремих понять, пов'язаних із комунікативною сферою майбутнього вчителя, зокрема, таких, як «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», водночас поняття «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика», «комунікативно-стратегічна компетентність» ними розкриті не були. 31,1% студентів КГ не змогли дати правильного визначення жодного із названих понять, водночас в ЕГ таких студентів залишилося 4,4% (було 32,2 в обох групах).

Професійно-креативного рівня обізнаності з жанрами педагогічного дискурсу досягли 22,2% студентів ЕГ та 1,1% студентів КГ (було 0% в обох групах). Професійно-адаптований рівень виявили 48,9% студентів ЕГ та 15,6% студентів КГ (було відповідно 13,3% та 14,4%). На професійно-репродуктивному рівні перебували 25,6% студентів ЕГ та 53,3% студентів КГ (було 53,4% і 54,5%). На професійно-неадаптованому рівні залишились 3,3% студентів ЕГ і 30% студентів КГ (було 33,3% та 31,1%). На відміну від констатувального етапу, на прикінцевому 71,1% студентів ЕГ, які оволоділи професійно-креативним та професійно-адаптованим рівнями, змогли дати визначення понять «дискурс», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу». Складений ними перелік включав основні жанри педагогічного дискурсу, необхідні вчителю для успішної професійної діяльності. Деяко покращилися показники у КГ, зокрема 1,1% студентів досягли професійно-креативного рівня. Водночас 53,3% студентів КГ були недостатньо обізнані із змістом поняття «дискурс», ідентифікували його з текстом. У створених ними переліках було названо поодинокі жанри педагогічного дискурсу. 30% студентів КГ не усвідомлювали значення дискурсивних понять, не склали перелік жанрів педагогічного дискурсу (в ЕГ таких студентів було лише 3,3%).

Професійно-креативного рівня обізнаності зі структурою та типами комунікативних стратегій досягли 14,4% студентів ЕГ (було 0%) (у КГ таких студентів не виявлено). Професійно-адаптованим рівнем оволоділи 56,7% студентів ЕГ та 4,4% студентів КГ (було відповідно 2,2% і 3,3%). Професійно-репродуктивним рівнем характеризувалися 24,5% студентів ЕГ і 44,5% студентів КГ (було 45,6% та 44,5%). На професійно-неадаптованому рівні залишились 4,4% студентів ЕГ та 51,1% студентів КГ (було 52,2% в кожній із груп). Наведені дані свідчать, що переважна більшість студентів ЕГ (71,1%) загалом правильно розробили загальну структуру комунікативної стратегії, склали достатньо широкий перелік типів комунікативних стратегій учителя початкових класів. На відміну від КГ, де 44,5% студентів залишились на професійно-репродуктивному рівні, в ЕГ було 24,5% студентів, які допускали суттєві помилки при розробленні

структури комунікативної стратегії (не враховували особливості комунікативної ситуації, жанру педагогічного дискурсу, необхідність рефлексії комунікативно-стратегічної діяльності); змогли назвати лише окремі типи комунікативних стратегій. 51,5% студентів КГ виявили необізнаність як із поняттям педагогічного дискурсу, так і з його жанрами (в ЕГ таких студентів залишилося 4,4%).

Професійно-креативний рівень обізнаності зі структурою та видами комунікативних тактик законстатовано у 13,3% студентів ЕГ (було 0%) (у КГ таких студентів не виявлено). Професійно-адаптований рівень засвідчили 54,4% студентів ЕГ і 3,3% студентів КГ (було відповідно 2,2% та 1,1%). На професійно-репродуктивному рівні перебували 26,7% студентів ЕГ та 41,1% студентів КГ (було 43,3% і 42,2%). До професійно-неадаптованого рівня віднесено 5,6% студентів ЕГ та 55,6% студентів КГ (було 54,5% і 56,7%). Наведені дані свідчать, що в ЕГ порівняно з констатувальним етапом експериментального дослідження стало на 65,5% більше студентів, які оволоділи професійно-креативним і професійно-адаптованим рівнями (у КГ – на 2,2%). Майбутні вчителі правильно розробили загальну структуру комунікативної тактики, назвали 5–10 видів комунікативних тактик. Водночас кількість студентів, які були недостатньо обізнані із структурою комунікативної тактики (не називали такі важливі елементи структури, як аналіз особливостей комунікативної взаємодії, визначення послідовності комунікативних кроків, рефлексію), із видами тактик педагогічної комунікації, в ЕГ, на відміну від КГ, значно зменшилася (професійно-репродуктивний рівень – на 16,6%, професійно-неадаптований рівень – на 48,9%).

Як свідчить аналіз результатів ЕГ та КГ, лише за показниками «обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності» та «обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу» незначна частина студентів КГ (1,1%) змогла досягти професійно-креативного рівня, однак від 30% до 55,6% майбутніх учителів залишились на професійно-неадаптованому рівні. Водночас студенти ЕГ виявили стабільне зростання кількісних і якісних характеристик когнітивно-мовленнєвої сфери, що підтвердило необхідність

цілеспрямованої систематичної роботи з формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

\bar{X} одержаних студентами балів за когнітивно-мовленнєвим критерієм становить в ЕГ 28,16 бала, що відповідає професійно-адаптованому рівневі, у КГ – 15,73 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (див. додаток Р, табл. Р.1).

Проаналізуємо рівні сформованості КСК студентів експериментальної і контрольної груп за діяльнісно-стратегічним критерієм (див. табл. 5.17).

Таблиця 5.17

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками діяльнісно-стратегічного критерію (у %) (прикінцевий зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю	ЕГ	26,7	48,9	22,2	2,2
		КГ	4,4	36,7	38,9	20
2.	Вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу	ЕГ	21,1	52,2	20	6,7
		КГ	-	13,3	40	46,7
3.	Вміння конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу	ЕГ	13,3	53,3	25,6	7,8
		КГ	-	6,7	52,2	41,1
4.	Вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу	ЕГ	14,4	52,2	25,6	7,8
		КГ	-	5,6	50	44,4

Як видно з таблиці 5.17, професійно-креативного рівня за показником «наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю» досягли 26,7% студентів ЕГ і 4,4% студентів КГ (було 0% в обох групах). Професійно-

адаптований рівень законстатовано у 48,9% студентів ЕГ і 36,7% студентів КГ (було 33,3% і 35,6%). Професійно-репродуктивний рівень засвідчили 22,2% студентів ЕГ і 38,9% студентів КГ (було 42,2% та 43,3%). На професійно-неадаптованому рівні перебували 2,2% студентів ЕГ та 20% студентів КГ (було 24,5% і 21,1%). За даними прикінцевого зрізу, в ЕГ значно зросла кількість студентів, які мали стійку потребу в спілкуванні, одержували від нього задоволення, характеризувалися різнобічною мотивацією оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (бажанням засвоїти нові комунікативні знання і вміння; розвинути особисті якості – привітність, уважність до співрозмовника, терплячість, уміння точно висловити свої думки тощо; потребою оволодіти вміннями спілкування з молодшими школярами), вважали цей напрям професійної підготовки одним із пріоритетних для себе; вирішували комунікативну ситуацію, керуючись гуманними мотивами (уникнути конфліктної ситуації, зацікавити учня, вдосконалити комунікативні вміння, вирішити комунікативну ситуацію на користь учня, здобути повагу дітей, бути справедливим у ситуації з неслухняним школярем тощо) (професійно-креативний та професійно-адаптований рівні). Певні позитивні зміни відбулися в КГ, зокрема 4,4% студентів досягли професійно-креативного рівня. Водночас 58,9 студентів КГ не виявляли стійкого інтересу до оволодіння комунікативно-стратегічними знаннями і вміннями, керувалися антигуманними мотивами (обирали різноманітні способи покарання за погану поведінку на уроці) під час розв'язання комунікативної ситуації.

За показником «уміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу» професійно-креативного рівня досягли 21,1% студентів ЕГ (було 0%). Професійно-адаптованим рівнем характеризувалися 52,2% студентів ЕГ та 13,3% студентів КГ (було 13,3% і 12,2%). На професійно-репродуктивному рівні перебували 20% студентів ЕГ і 40% студентів КГ (було 40% та 38,9%). На професійно-неадаптованому рівні залишились 6,7% студентів ЕГ та 46,7% студентів КГ (було 46,6% і 48,9%). Порівняльний аналіз даних констатувального та прикінцевого зрізів за цим показником засвідчив, що загалом

73,3% студентів ЕГ оволоділи вміннями конструювання основних жанрів педагогічного дискурсу, зокрема жанру «фронтальна бесіда», складені ними правила розроблення фронтальної бесіди для учнів початкових класів відповідали дидактичним вимогам та віковим особливостям молодших школярів. Текстовий варіант фронтальної бесіди був правильно структурований, змістовний, цікавий та зрозумілий для учнів (на констатувальному етапі було лише 13,3% таких студентів). Водночас у КГ рівні сформованості КСК майбутніх учителів за означеним показником суттєво не змінилися. Більшість студентів КГ (86,7%) не володіли знаннями про особливості жанру «фронтальна бесіда» (запропонували тричленну структуру «вступ – основна частина – висновок», характерну для будь-якого виду тексту), допускали суттєві помилки при розробленні структури, конструюванні та реалізації запропонованого жанру педагогічного дискурсу, зокрема недостатньо обґрунтовували важливість теми, не дотримувалися логіки в постановці запитань до учнів, не добирали переконливі аргументи, чітко не визначили кінцеву мету бесіди, що було характерним для професійно-репродуктивного та професійно-неадаптованого рівнів.

Професійно-креативного рівня за показником «уміння конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу» досягли 13,3% студентів ЕГ (було 0%). Професійно-адаптований рівень виявили 53,3% студентів ЕГ та 6,7% студентів КГ (було 4,5% і 5,6%). Професійно-репродуктивний рівень засвідчили 25,6% студентів ЕГ і 52,2% студентів КГ (було 53,3% і 52,2%). На професійно-неадаптованому рівні перебували 7,8% студентів ЕГ та 41,1% студентів КГ (було 42,2% в обох групах). За наведеними даними, 66,6% студентів ЕГ визначили та сконструювали стратегії, необхідні для реалізації жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання» (стратегія пояснення, діагностична стратегія), доцільно використали їх у процесі моделювання означеного жанру в текстовому вигляді (на констатувальному етапі цими вміннями володіли лише 4,5% студентів ЕГ). Натомість у КГ змогли виконати завдання на професійно-креативному та професійно-адаптованому рівнях 6,7% студентів (у констатувальному експерименті – 5,6%). Інші робили спроби

сконструювати жанр педагогічного дискурсу інтуїтивно, не усвідомлюючи типів комунікативних стратегій, або не виконали завдання.

За показником «уміння добирати тактики реалізації типових комунікативних стратегій» професійно-креативного рівня досягли лише 14,4% студентів ЕГ (було 0%). Професійно-адаптований рівень виявили 52,2% студентів ЕГ і 5,6% студентів КГ (було 4,5% в обох групах). На професійно-репродуктивному рівні перебували 25,6% студентів ЕГ та 50% студентів КГ (було 51,1% та 50%). На професійно-неадаптованому рівні залишились 7,8% студентів ЕГ і 44,4% студентів КГ (було 44,4% та 45,5%). Якщо на констатувальному етапі жоден студент з обох груп не досяг професійно-креативного рівня, то наприкінці експериментальної роботи в ЕГ ним оволоділи 14,4% студентів, які правильно відтворювали зміст комунікативної тактики «апеляція до авторитетів», а також вдало конструювали тактики, необхідні для реалізації аргументованої комунікативної стратегії (жанр «судження»). Ще 52,2% студентів ЕГ оволоділи вміннями відтворювати зміст та добирати комунікативні тактики, але допускали окремі неточності й помилки (не завжди доречно добирали цитати з творів відомих людей, невдало розкривали їх зміст тощо). Порівняно з результатами констатувального зрізу, значно зменшилася кількість студентів ЕГ, які перебували на професійно-репродуктивному та професійно-неадаптованому рівнях (відповідно на 25,5% та 36,6%). Натомість у КГ значних позитивних зрушень не виявлено, зокрема, на професійно-репродуктивному та професійно-неадаптованому рівнях перебувала переважна більшість студентів КГ (відповідно 50% та 44,4%), які змогли лише частково відтворити зміст комунікативної тактики «апеляція до авторитетів» у процесі мікрвикладання, не зуміли самостійно сконструювати тактику апелювання до життєвого досвіду співрозмовника з метою реалізації аргументованої комунікативної стратегії.

Таким чином, порівняння результатів констатувального та прикінцевого зрізів за показниками діяльнісно-стратегічного критерію засвідчило значні позитивні зрушення в рівнях сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів, що навчалися за експериментальною методикою. Зокрема, за кожним із

показників виявлено студентів ЕГ, що досягли професійно-креативного рівня. Водночас у КГ цього рівня досягли лише 4,4% випускників за показником «наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю». Значна частина студентів КГ (від 20% до 46,7%) залишились на професійно-неадаптованому рівні, на відміну від ЕГ, де цей рівень виявлено в межах 2,2% – 7,8%.

\bar{X} одержаних студентами балів за діяльнісно-стратегічним критерієм становить в ЕГ 27,95 бала, що відповідає професійно-адаптованому рівневі, у КГ – 17,1 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (див. додаток Р, табл. Р.2).

Проаналізуємо рівні сформованості КСК студентів експериментальної і контрольної груп за креативно-продуктивним критерієм (див. табл. 5.18).

Таблиця 5.18

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками креативно-продуктивного критерію (у %) (прикінцевий зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію	ЕГ	13,3	51,1	28,9	6,7
		КГ	-	6,7	54,4	38,9
2.	Вміння конструювати комунікативні стратегії і тактики відповідно до комунікативної ситуації	ЕГ	15,5	48,9	27,8	7,8
		КГ	-	4,4	47,8	47,8
3.	Вміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію	ЕГ	16,7	50	27,8	5,5
		КГ	3,3	18,9	46,7	31,1

Як видно з таблиці 5.18, професійно-креативний рівень за показником «уміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію» зафіксовано у 13,3%

студентів ЕГ (було 0%). Професійно-адаптований рівень виявлено у 51,1% студентів ЕГ та 6,7% студентів КГ (було 6,7% і 5,6%). Професійно-репродуктивний рівень засвідчили 28,9% студентів ЕГ та 54,4% студентів КГ (було 55,6% і 54,4%). Професійно-неадаптований рівень констатовано у 6,7% студентів ЕГ та 38,9% студентів КГ (було 37,7% і 40%). Як засвідчують дані таблиці 5,18, професійно-креативного рівня за означеним показником досягли лише студенти ЕГ, які змогли визначити та проаналізувати всі структурні компоненти запропонованої комунікативної ситуації, змоделювати її відповідно до комунікативного завдання. Більше половини студентів ЕГ (51,1%) визначили та проаналізували основні компоненти комунікативної ситуації (обставини, за яких відбувається комунікація, особливості комунікантів, стосунки між ними, їхні мовленнєві наміри), а також частково змоделювали її. На відміну від КГ, де на професійно-неадаптованому рівні залишилось 38,9% випускників, тільки у 6,7% студентів ЕГ умінь визначення складників комунікативної ситуації, їх аналізу та моделювання не виявлено. Крім цього, порівняно з констатувальним етапом не змінилася кількість студентів КГ, які перебували на професійно-репродуктивному рівні.

За показником «уміння конструювати комунікативні стратегії і тактики відповідно до комунікативної ситуації» професійно-креативним рівнем оволоділи 15,5% студентів ЕГ (було 0%). Професійно-адаптований рівень виявили 48,9% студентів ЕГ та 4,4% студентів КГ (було 0% в обох групах). Професійно-репродуктивний рівень засвідчили 27,8% студентів ЕГ і 47,8% студентів КГ (було 48,9% і 47,8%). На професійно-неадаптованому рівні перебували 7,8% студентів ЕГ та 47,8% студентів КГ (було 51,1% і 52,2%). Студенти ЕГ, що оволоділи професійно-креативним рівнем і професійно-адаптованими рівнями (64,4%), правильно визначили комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики, вдало змоделювали комунікативну стратегію відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації. Натомість у КГ переважали студенти, які перебували на професійно-репродуктивному та професійно-неадаптованому рівнях. Вони неточно визначили комунікативне завдання,

здійснили невдалі спроби встановити типи комунікативних стратегій і тактик та розробити їх відповідно до комунікативної ситуації.

За показником «уміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію» професійно-креативного рівня досягли 16,7% студентів ЕГ і 3,3% студентів КГ (було 0% в обох групах). Професійно-адаптований рівень виявили 50% студентів ЕГ та 18,9% студентів КГ (було 16,7% і 17,8%). На професійно-репродуктивному рівні перебували 27,8% студентів ЕГ і 46,7% студентів КГ (було 50% і 48,9%). Професійно-неадаптований рівень зафіксовано у 5,5% студентів ЕГ та 31,1% студентів КГ (було 33,3% в обох групах). Студенти ЕГ, що характеризувалися професійно-креативним рівнем сформованості КСК, легко встановлювали контакт з молодшими школярами, були відкритими, активними, позитивно налаштованими у спілкуванні, творчо підходили до вибору методів, прийомів, стратегій і тактик комунікативної взаємодії з учнями. В ЕГ значно зросла кількість студентів (на 33,4% порівняно з констатувальним етапом), які виявили професійно-адаптований рівень і також зуміли організувати комунікативну взаємодію з учнем, однак у процесі бесіди допускали окремі помилки (не завжди вдало задавали запитання чи відповідали на них, не володіли прийомами підтримання уваги та інтересу дітей тощо) (у КГ таких студентів стало на 1,1% більше). Водночас значна частина студентів КГ, що відчували труднощі в організації комунікативно-мовленнєвої взаємодії з молодшими школярами, не здійснювали свідомий вибір комунікативних стратегій і тактик, займали пасивну позицію, створювали конфліктні ситуації або не могли їх подолати, залишилися на професійно-репродуктивному та професійно-неадаптованому рівнях (77,8%), (в ЕГ таких студентів стало на 50% менше порівняно з констатувальним етапом).

Як засвідчують дані таблиці 5.18, цілеспрямована робота з формування комунікативно-стратегічних умінь сприяла тому, що за всіма показниками креативно-продуктивного критерію більшість студентів ЕГ підготовлені на професійно-креативному та професійно-адаптованому рівнях, тоді як у КГ – на професійно-репродуктивному та професійно-неадаптованому рівнях.

\bar{X} отриманих студентами балів за креативно-продуктивним критерієм

становить в ЕГ 27,1 бала, що відповідає професійно-адаптованому рівневі, у КГ – 16,38 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (див. додаток Р, табл. Р.3).

Проаналізуємо рівні сформованості КСК студентів експериментальної і контрольної груп за рефлексивно-оцінним критерієм (див. табл. 5.19).

Як засвідчують дані таблиці 5.19, професійно-креативний рівень за показником «уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної

Таблиця 5.19

Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками рефлексивно-оцінного критерію (у %) (прикінцевий зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності	ЕГ	18,9	51,1	24,4	5,6
		КГ	2,2	6,7	55,5	35,6
2.	Вміння здійснювати взаємостановлення та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності	ЕГ	20	53,3	22,2	4,5
		КГ	3,3	11,1	53,4	32,2

компетентності» виявлено у 18,9% студентів ЕГ і 2,2% студентів КГ (було 0% в обох групах). Професійно-адаптованого рівня досягли 51,1% студентів ЕГ та 6,7% студентів КГ (було 4,5% і 5,6%). На професійно-репродуктивному рівні перебували 24,4% студентів ЕГ і 55,5% студентів КГ (було 51,1% та 52,2%). На професійно-неадаптованому рівні залишились 5,6% студентів ЕГ і 35,6% студентів КГ (було 44,4% та 42,2%). Студенти ЕГ, що перебували на професійно-креативному та професійно-адаптованому рівнях (70%), у письмових відповідях на запитання: «Чи вмілий я співрозмовник?» глибоко й об'єктивно аналізували як позитивні аспекти власної комунікативно-стратегічної компетентності, так і недоліки, враховували ставлення інших співрозмовників до своїх комунікативно-

мовленнєвих якостей, адекватно реагували на критичні зауваження викладача й товаришів по групі, усвідомлювали необхідність постійного вдосконалення власних комунікативно-стратегічних умінь. Певні позитивні зміни в порівнянні з констатувальним зрізом відбулися в КГ, де 7,8% студентів досягли професійно-креативного та професійно-адаптованого рівнів (на констатувальному етапі 4,5%). Водночас переважна більшість студентів КГ не оволоділи вміннями здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності, у письмових роботах зосереджували увагу лише на власних позитивних якостях, не сприймали критичні зауваження в свою адресу.

Професійно-креативним рівнем умінь здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності оволоділи 20% студентів ЕГ і 3,3% студентів (було 0% в обох групах). Професійно-адаптованого рівня досягли 53,3% студентів ЕГ та 11,1% студентів КГ (було 10% і 11,1%). Професійно-репродуктивний рівень законстатовано у 22,2% студентів ЕГ і 53,4% студентів КГ (було 57,8% і 55,6%). На професійно-неадаптованому рівні залишились 4,5% студентів ЕГ та 32,2% студентів КГ (було 32,2% і 33,3%). Якщо на констатувальному етапі більшість студентів ЕГ здійснювали недостатньо об'єктивне взаєморецензування, взаємо- та самооцінювання виконаних робіт, відзначалися завищеною самооцінкою комунікативної діяльності на занятті, то після спеціально організованої комунікативної підготовки більшість із них (73,3%) об'єктивно оцінювали свою комунікативно-стратегічну компетентність і товаришів по групі на основі детального аналізу позитивних та негативних комунікативних якостей, не допускали некоректне взаємо- та самооцінювання. Водночас у КГ цими вміннями на належному рівні оволоділа незначна кількість студентів (14,4%).

\bar{X} отриманих студентами балів за рефлексивно-оцінним критерієм становить в ЕГ 28,26 бала, що відповідає професійно-адаптованому рівневі, у КГ – 17,27 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (див. додаток Р, табл. Р.4).

У таблиці 5.20 представлено результати оцінювання рівнів сформованості

комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у формувальному експерименті (в балах) за формулою обчислення середньої арифметичної інтервального ряду.

Як видно з таблиці 5.20, середні бали за всіма критеріями в ЕК відповідають професійно-адаптованому рівню, в КГ – професійно-репродуктивному рівню.

Таблиця 5.20

Порівняльна таблиця рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп у формувальному експерименті (в балах)

Критерії	Група ЕГ	Група КГ
Когнітивно-мовленнєвий	$\bar{X} = 28,16$	$\bar{X} = 15,73$
Діяльнісно-стратегічний	$\bar{X} = 27,95$	$\bar{X} = 17,1$
Креативно-продуктивний	$\bar{X} = 27,1$	$\bar{X} = 16,38$
Рефлексивно-оцінний	$\bar{X} = 28,26$	$\bar{X} = 17,27$

На основі аналізу рівнів сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів за окремими критеріями та показниками було визначено середні рівні сформованості КСК студентів ЕГ та КГ за формулою:

$$R \text{ сер.} = \frac{R1 + R2 + R3 + \dots + Rn}{n}$$

Отримані дані в порівнянні з констатувальним зрізом представлено в таблиці 5.21.

Таблиця 5.21

Динаміка рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (у %) (за результатами констатувального та прикінцевого зрізів)

Група	Зріз	Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований

ЕГ	Констатувальний	-	8,9	50	41,1
ЕГ	Прикінцевий	17,8	52,2	24,4	5,6
КГ	Констатувальний	-	7,8	50	42,2
КГ	Прикінцевий	1,1	11,1	48,9	38,9

Динаміку рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів ЕГ та КГ за результатами констатувального і прикінцевого зрізів відображено в кругових діаграмах (див. рис. 5.2, 5.3, 5.4, 5.5).



Рис. 5.2. Експериментальна група (констатувальний зріз)

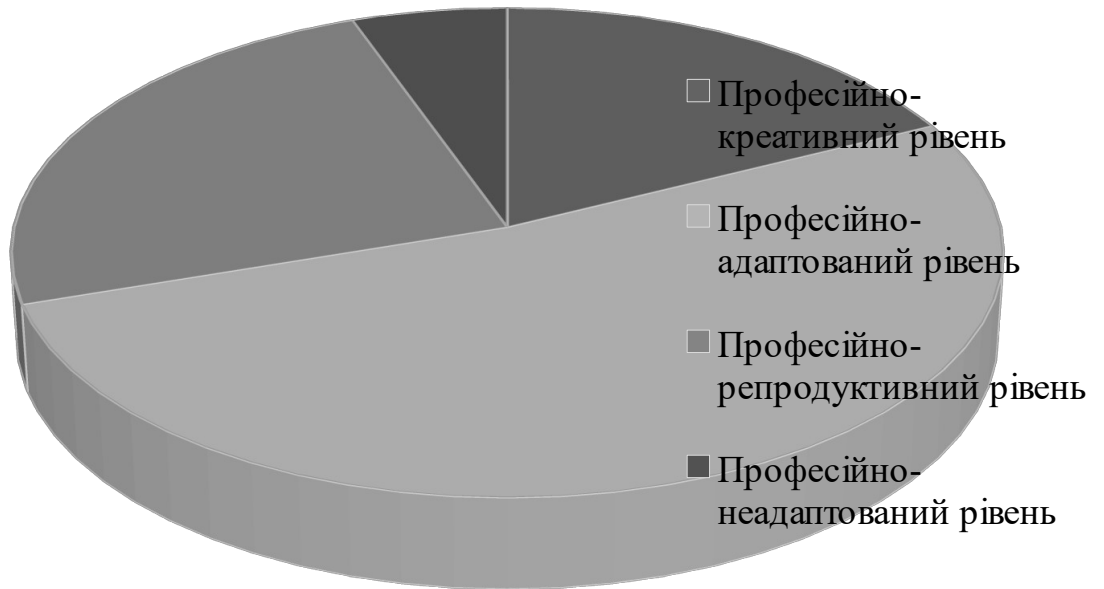


Рис. 5.3. Експериментальна група (прикінцевий зріз)

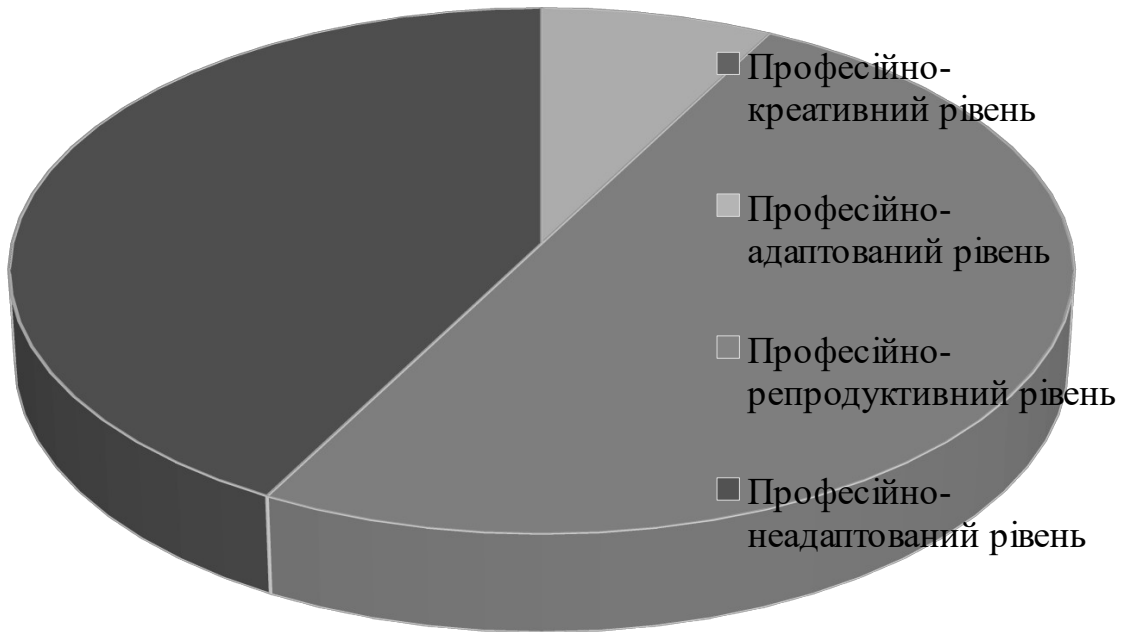


Рис. 5.4. Контрольна група (констатувальний зріз)

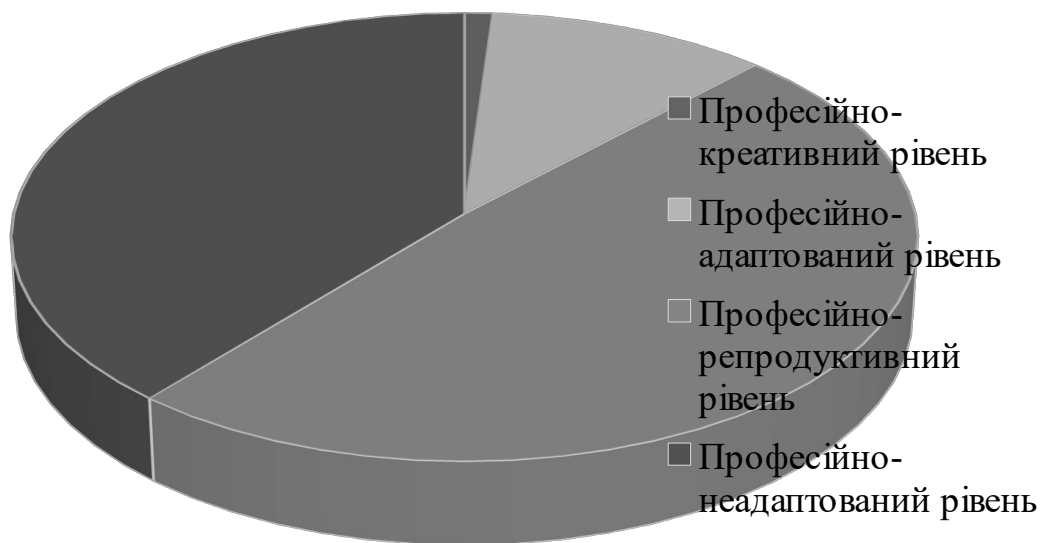


Рис. 5.5. Контрольна група (прикінцевий зріз)

Як засвідчують дані таблиці 5.21 та діаграм, на прикінцевому етапі в експериментальній групі виявлено 17,8% студентів, які досягли професійно-креативного рівня КСК (на констатувальному етапі – 0%). Професійно-адаптованим рівнем оволоділи 52,2% студентів експериментальної групи (на констатувальному етапі – 8,9%). Професійно-репродуктивний рівень визначено у 24,4% студентів (на констатувальному етапі – 50%). Кількість студентів, які засвідчили професійно-неадаптований рівень, зменшилася з 41,1% до 5,6%.

У КГ також відбулися незначні позитивні зміни. Зокрема, професійно-креативний рівень зафіксовано в 1,1% студентів (у констатувальному експерименті був відсутній). Професійно-адаптованого рівня досягли 11,1% (було 7,8%). Професійно-репродуктивний рівень засвідчили 48,9% студентів КГ (було 50%). Професійно-неадаптований рівень виявлено у 38,9% студентів КГ (було 42,2%). Водночас в експериментальних групах позитивна динаміка є більш інтенсивною, що підтверджує ефективність запропонованої експериментальної методики.

Порівняння кількісних і якісних характеристик сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів засвідчило, що найвищі результати як в ЕГ, так і в КГ були досягнуті за показником «наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю». Це свідчить про те, що студенти розуміють значущість оволодіння комунікативними вміннями для майбутньої професійної діяльності, відчують потребу у відповідній фаховій підготовці. Отримані дані також підтверджують, що студенти КГ не змогли опанувати необхідними складниками комунікативно-стратегічної компетентності без спеціально організованої і цілеспрямованої роботи з ними.

Для перевірки вірогідності результатів проведеного дослідження було здійснено їх статистичний аналіз програмою StatSoft, Inc. (2011). STATISTICA (dataanalysissoftwaresystem), version 10. www.statsoft.com. Застосовано критерій

Chi-Square (Хі-квадрат) порівняння розподілів частот рівнів значень досліджуваних показників у двох групах (Observedvs. Expected Frequencies).

Результати подано у відповідних однотипних таблицях (див. додатки С, Т, У). У заголовку таблиці подана така інформація:

- назва методу Observedvs. Expected Frequencies;
- назва файлу даних (транслітерація назви етапу) з розширенням sta;
- значення статистики критерію Chi-Square;
- кількість ступенів вільності $df = 3$;
- p – значення p (ймовірність помилки при відхиленні основної гіпотези про відсутність відмінності в розподілах частот). Якщо $p < 0,05$, то можна вважати, що між розподілами частот є статистично значуща відмінність. Інакше про наявність такої відмінності говорити не можна.

У перших двох стовпчиках таблиці наведені розподіли частот рівнів значень досліджуваного показника та суми цих частот. Третій стовпчик містить їх різницю. У четвертому стовпчику наведені нормовані квадрати різниць частот, сума яких дає значення статистики критерію.

Позначення.

1. Показники:

- КМ1 – КМ4 (1–4 показники когнітивно-мовленнєвого критерію);
- ДС1 – ДС4 (1–4 показники діяльнісно-стратегічного критерію);
- КП1 – КП3 (1–3 показники креативно-продуктивного критерію);
- РО1 – РО2 (1–2 показники рефлексивно-оцінного критерію).

2. Групи:

- ЕГ – експериментальна група;
- КГ – контрольна група.

3. Рівні значень (Case):

- 1 – професійно-креативний;
- 2 – професійно-адаптований;
- 3 – професійно-репродуктивний;

- 4 – професійно-неадаптований.

4. Зрізи:

- К – констатувальний зріз;
- П – прикінцевий зріз.

З метою забезпечення всебічної перевірки порівнювалися дані констатувального зрізу в контрольній та експериментальній групах, а також дані прикінцевого зрізу.

Результати порівняння за критерієм Пірсона КГ та ЕГ на констатувальному етапі свідчать про їх однорідність (відсутність статистично значущої різниці) ($p=0,982405$) (див. додаток С, табл. С.1). Отже, на констатувальному етапі експериментальної роботи рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів КГ та ЕГ були приблизно однакові. Водночас порівняння цих груп на прикінцевому етапі свідчить про їх статистично значущу відмінність ($p<0,00001$) (див. додаток С, табл. С.2).

Такий результат підтверджує ефективність педагогічних умов і методики формування КСК майбутніх учителів початкових класів в експериментальних групах.

Було здійснено статистичний аналіз констатувального і підсумкового зрізів в експериментальних групах. Як засвідчили статистичні дані, у цих групах відбулися суттєві зміни в результатах ($p<0,00001$) (див. додаток С, табл. С.3).

Водночас у контрольній групі відмінності виявилися статистично не значущими ($p=0,535925$) (див. додаток С, табл. С.4), що підтверджує відсутність суттєвих змін рівнів сформованості КСК студентів цих груп.

У додатку Т (табл. Т.1 – Т.13) представлені результати сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп за всіма критеріями і показниками на констатувальному етапі. За даними таблиць, жодне із значень p не є меншим від 0,05, а отже, статистично значущі відмінності не виявлені.

Натомість дані таблиць У.1 – У.13 (додаток У) свідчать про статистично значущу різницю рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів ЕГ і КГ за всіма критеріями та показниками на прикінцевому етапі ($p<0,00001$).

Таким чином, статистичні дані підтвердили ефективність педагогічних умов та експериментальної методики формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

Висновки до розділу 5

1. На основі аналізу даних анкетування вчителів-практиків та студентів-випускників встановлено, що обидві групи опитаних не усвідомлювали фахової значущості КСК, не володіли знаннями про її сутність, уміннями використовувати комунікативні стратегії і тактики в практичній діяльності.

2. Проаналізовано програмно-методичне забезпечення формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що в змісті навчальних дисциплін, навчальних програмах для напряму підготовки «Початкова освіта», навчально-методичному забезпеченні компетентнісний підхід не знайшов адекватного відображення. Зокрема, в програмах з лінгвістичних дисциплін не визначено завдання формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а також не відображено її діяльнісний (стратегічний) бік, значна частина

тем дублюється.

3. Сформованість КСК майбутнього вчителя початкових класів визначено як комплексне поняття, що включає: 1) особистісний складник (зрілість особистісних якостей, насамперед таких, як професійні цінності і мотиви, наповнення мотивації комунікативно-стратегічної діяльності особистісним змістом, емпатія, толерантність); 2) професійний складник, який включає засвоєння майбутніми вчителями всього комплексу спеціальних знань, умінь, професійних дій (обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності, жанрами педагогічного дискурсу, вміння аналізувати комунікативну ситуацію, конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до жанрів педагогічного дискурсу і комунікативної ситуації, здійснювати рефлексію та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності), сформований індивідуальний стиль спілкування, а також активність особистості, що забезпечує реалізацію здобутого досвіду в комунікативно-стратегічній діяльності та подальше професійне самовдосконалення.

4. Задля оцінювання рівнів сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів визначено чотири критерії та їх показники: когнітивно-мовленнєвий (обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності; із жанрами педагогічного дискурсу; із структурою та типами комунікативних стратегій; із структурою та видами комунікативних тактик); діяльнісно-стратегічний (позитивна мотиваційно-ціннісна спрямованість щодо оволодіння КСК; вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; вміння конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу); креативно-продуктивний (уміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; вміння організувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію); рефлексивно-оцінний (уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної

компетентності; вміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності).

5. Розроблено діагностувальні завдання для студентів ЕГ та КГ, аналіз результатів яких дав змогу визначити 4 рівні сформованості КСК: професійно-креативний, професійно-адаптований, професійно-репродуктивний та професійно-неадаптований. Професійно-креативний рівень виявлено не було. Професійно-адаптований рівень визначено у 8,9% студентів ЕГ та 7,8% КГ. Переважна більшість студентів засвідчила професійно-репродуктивний рівень (по 50% в обох групах). На професійно-неадаптованому рівні знаходились 41,1% студентів ЕГ та 42,2% КГ.

6. Апробовано експериментальну методичку формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що базувалася на гуманістичних цінностях, розширенні інформаційних і навчальних меж процесу професійної підготовки майбутніх педагогів за рахунок трансдисциплінарних зв'язків, створення трансдисциплінарного поля дисциплін, використанні методів і прийомів інтерактивного характеру з опорою на пізнавальну активність студентів з метою розвитку їхніх комунікативних здібностей, управлінні навчальною діяльністю майбутніх педагогів непрямого типу.

Здійснено поетапну реалізацію формувального експерименту. У межах комунікативно-пізнавального етапу студенти оволодівали такими поняттями, як «комунікація», «спілкування», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика», «комунікативна ситуація», «комунікативна взаємодія», «комунікативно-стратегічна компетентність», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу», знаннями про основні жанри педагогічного дискурсу, структуру та типи комунікативних стратегій і тактик. Використано такі форми й методи роботи зі студентами, як лекційні, практичні заняття, навчально-ознайомлювальна практика; інтерактивні методи, методи спостереження, виконання трансдисциплінарних навчальних завдань, тестів; технології проблемного, розвивального навчання, розвитку критичного мислення, розвитку творчого

потенціалу майбутніх учителів, дослідницька технологія, інтерактивні технології, когнітивно-гіпертекстова технологія.

На діяльнісно-організаційному етапі здійснювався розвиток у студентів позитивної мотивації комунікативно-стратегічної діяльності; формування комплексу комунікативно-стратегічних умінь. Для реалізації мети діяльнісно-стратегічного етапу використано такі форми і методи навчання, як: практичні, лабораторні заняття, науково-дослідна, самостійна робота студентів, виробнича педагогічна практика, виконання курсових робіт; методи дидактичної, ситуаційно-рольової гри, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, групового вирішення проблемних завдань, кейс-метод, метод проектів; різноманітні комунікативні прийоми; дискурсивна, діалогова технології; тренінги комунікативно-стратегічних умінь студентів.

Метою рефлексивно-результативного етапу було формування вмінь майбутніх учителів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності. Цьому сприяли такі форми та методи, як робота в малих групах, педагогічний консиліум; методи контролю (усного, письмового), самоконтролю, взаємоконтролю; самооцінки та взаємооцінки; метод рефлексії; технологія педагогічного портфоліо.

7. На прикінцевому етапі дослідження здійснено діагностику рівнів сформованості КСК студентів експериментальних і контрольних груп за визначеними критеріями і показниками. Виявлено, що в експериментальній групі 17,8% студентів досягли професійно-креативного рівня КСК (на констатувальному етапі цей рівень не зафіксовано). Професійно-адаптованим рівнем оволоділи 52,2% студентів експериментальної групи (було 8,9%). Професійно-репродуктивний рівень визначено у 24,4% студентів (було 50%). Кількість студентів, які засвідчили професійно-неадаптований рівень, зменшилася з 41,1% до 5,6%. У КГ відбулися незначні позитивні зміни: професійно-креативний рівень визначено в 1,1% студентів (було 0%), професійно-адаптованого рівня досягли 11,1% (було 7,8%). 48,9% студентів засвідчили професійно-репродуктивний рівень (було 50%). Професійно неадаптований рівень виявлено у 38,9% студентів (було

42,2%). Отже, отримані дані підтвердили ефективність педагогічних умов та експериментальної методики формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

8. Для перевірки вірогідності результатів дослідження було проведено їх статистичний аналіз програмою StatSoft, Inc. (2011). STATISTICA (dataanalysissoftwaresystem), version 10. www.statsoft.com. Результати порівняння за критерієм Пірсона контрольної та експериментальної груп на прикінцевому етапі свідчать про їх суттєву відмінність ($p < 0,00001$). В експериментальній групі відбулися суттєві зміни в результатах ($p < 0,00001$). У контрольній групі відмінності статистично не значущі ($p = 0,535925$). Таким чином, статистичні дані підтвердили, що мети дослідження досягнуто, завдання виконано.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора: 326, 330, 334, 335, 337, 338, 339, 345, 347, 348, 349, 350, 353, 355, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 554.

ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження було спрямоване на формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Визначено теоретико-методологічні засади, реалізовано педагогічні умови, методику формування досліджуваної компетентності.

1. Визначено й обґрунтовано методологічні підходи до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: комунікативно-діяльнісний, особистісно-прагматичний, компетентнісний, культурологічний. Встановлено, що комунікативно-діяльнісний підхід до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів дозволив організувати навчальний процес у ВПНЗ із постійною комунікативною взаємодією викладачів і студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, а зміст навчальних предметів слугував інструментом для практичного оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю.

Схарактеризовано особистісно-прагматичний підхід, що забезпечив умови для самореалізації студента як суб'єкта навчального процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку, переробленні й актуалізації професійно значущих знань, з метою оволодіння комунікативними стратегіями і тактиками, набуття індивідуального досвіду ефективної комунікативно-стратегічної діяльності, розвитку здатності до самовдосконалення і самоосвіти.

Компетентнісний підхід спрямовує освітній процес на формування та розвиток ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей особистості: визначення компетентностей майбутніх учителів початкових класів та їх змісту; відображення завдань формування фахових компетентностей у змісті освітніх галузей загалом та навчальних предметів зокрема; розроблення методики формування фахових компетентностей, рівнів і показників їх сформованості; системи контролю та оцінювання рівнів сформованості компетентності.

Культурологічний підхід передбачав становлення культурної особистості майбутнього фахівця як носія загальної і професійної культури, що забезпечує його повноцінне існування в довколишньому світі й у професійній діяльності.

2. Розкрито лінгвістичні засади дослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Схарактеризовано поняття: комунікація, спілкування, міжособистісна комунікація, дискурс, педагогічний (навчально-педагогічний) дискурс, жанри навчально-педагогічного дискурсу, текст, діалог, комунікативна ситуація, комунікативний акт, комунікативна взаємодія (інтеракція).

Уточнено поняття «комунікативна стратегія» та «комунікативна тактика». Комунікативна стратегія трактується як динамічний аспект педагогічного дискурсу, що складається із сукупності запланованих мовцем і реалізованих у процесі комунікативної взаємодії тактик, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Комунікативну тактику визначено як одну чи кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної стратегії, зумовлюють її гнучкість і забезпечують оперативне реагування на

комунікативну ситуацію. На основі аналізу наукової літератури визначено структуру комунікативної стратегії і комунікативної тактики.

3. Визначено сутність феномена «комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів» як інтегративну єдність особистісних і професійно значущих якостей педагога, набуту в процесі спеціально організованого навчання, яка включає систему цінностей, мотивів, емоцій, пізнавальних здібностей, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи непередбачених ситуаціях професійної комунікації з метою здійснення успішної педагогічної взаємодії в комунікативному середовищі початкової школи, підвищення ефективності професійної комунікації та досягнення результативності комунікативно-стратегічної діяльності вчителя, забезпечення його успішної професійної адаптації і самореалізації. Визначено такі складники комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у взаємозв'язку з їх функціями: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-дієвий, рефлексивно-емпатійний, фатичний, афективний.

Уточнено сутність понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна діяльність». «Компетентність» – це складна інтегрована особистісна характеристика, що зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві. «Комунікативна компетентність» розуміється як сукупність комунікативних якостей особистості, якими вона оволодіває з метою взаємодіяти з людьми в соціумі, іншими об'єктами довколишнього світу, виконувати соціальні ролі, орієнтуватися в потоках інформації, знаходити, аналізувати та передавати її. Комунікативно-стратегічну діяльність учителя початкової школи схарактеризовано як формалізований, зумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи, складний

продуктивний вид педагогічної діяльності вчителя, систему комунікативних стратегій і тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб'єктом діяльності.

4. Виокремлено критерії сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та їх показники: когнітивно-мовленнєвий (обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності; жанрами педагогічного дискурсу; структурою і типами комунікативних стратегій; структурою та видами комунікативних тактик); діяльнісно-стратегічний (позитивна мотиваційно-ціннісна спрямованість на оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; вміння конструювати й реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; розробляти комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу); креативно-продуктивний (вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; розробляти комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію); рефлексивно-оцінний (вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності; взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності).

Виявлено і схарактеризовано рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності: професійно-креативний, професійно-адаптований, професійно-репродуктивний, професійно-неадаптований.

5. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; наявність розвивального комунікативно-стратегічного середовища в процесі фахової підготовки студентів; занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність).

6. Встановлено, що «комунікативна особистість» характеризується сформованою комунікативною компетентністю і здатна реалізувати себе в умовах реальної комунікативної ситуації. Виявлено особливості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів (гнучка гармонійна високорозвинена комунікативна особистість, яка характеризується специфічними ціннісними настановами, високою загальною культурою, мовною і комунікативною компетенціями, їх майстерною реалізацією в процесі професійної комунікативної діяльності, сформованим індивідуальним стилем інтерактивної взаємодії, здатністю до рефлексії, а також до саморозвитку і самовдосконалення своїх комунікативних якостей).

7. Класифіковано комунікативні стратегії майбутніх учителів початкових класів за функціями педагогічного спілкування (інформаційно-комунікативною, регулятивно-комунікативною, афективно-комунікативною) та жанрами педагогічного дискурсу.

8. Розроблено й апробовано модель із відповідними етапами (комунікативно-пізнавальний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-результативний) та експериментальну методику формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що ґрунтувалася на загальнодидактичних і лінгвометодичних принципах, взаємодії комунікативно-діяльнісного, особистісно-прагматичного, компетентнісного і культурологічного підходів до навчання мови, цілеспрямованому використанні традиційних та інноваційних методів, прийомів, технологій навчання.

9. Виявлено закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: зумовленість формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів суспільною потребою у високоосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях із високим рівнем комунікативної культури; залежність ефективності процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності від: стану організації комунікативного середовища ВПНЗ; рівня гуманізації професійної освіти у ВПНЗ; характеру діяльності, в яку включаються майбутні вчителі початкових класів; оптимізації

цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм і засобів професійної підготовки студентів.

Виокремлено специфічні принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: діалогізації навчання, креативності, проблемної ситуативності, професійно-особистісного саморозвитку, комунікативної спрямованості, рефлексивної активності, інтерактивності, дискурсивно-текстоцентричний принцип.

10. За результатами прикінцевого зрізу виявлено позитивну динаміку рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності у студентів ЕГ. Так, після експериментального навчання професійно-креативного рівня досягли на 16,7% більше студентів ЕГ, ніж КГ; професійно-адаптованого рівня – на 41,1% більше; водночас на професійно-репродуктивному та професійно-неадаптованому рівнях в ЕГ перебувало відповідно на 24,5% та 33,3% студентів менше, ніж у КГ. Суттєвість і не випадковість позитивних змін в експериментальній групі доведено методами математичної статистики (за критерієм Пірсона). Це дозволяє стверджувати, що завдання дослідження виконані, мета досягнута.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у вивченні проблеми наступності у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності учнів загальноосвітньої школи та студентів ВПНЗ; підготовки майбутніх учителів початкових класів до самовдосконалення комунікативно-стратегічної компетентності; підготовки студентів до реалізації діяльній (стратегічній) лінії мовної підготовки молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 52–54.
2. Адам С. Использование результатов обучения (Using Learning Outcomes UK Bologna Seminar) / С. Адам // Болонский процесс : середина пути / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – С. 110–151.
3. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : [монография] / В. А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
4. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1984. – 145 с.

5. Алексеенко Б. М. Введение в основы научных исследований / Б. М. Алексеенко. – Хмельницкий, 1993. – 67 с.
6. Алексейчук И. С. Рациональное познание (слова, понятия, структуры) : [монография] / И. С. Алексейчук. – Донецк : ДонНУ, 2010. – 184 с.
7. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
8. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
9. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1 / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 552 с.
10. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1980. – 416 с.
11. Анохина В. С. Стратегии и тактики коммуникативного поведения в малой социальной группе (семье) / В. С. Анохина // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 64–71.
12. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. Р. Пахомава // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.
13. Антонова Н. А. Педагогический дискурс : речевое поведение учителя на уроке [Электронный ресурс] : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Н. А. Антонова. – Саратов, 2007. – 23 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskii-diskurs-rechevoe-povedenie-uchitelya-na-uroke>.
14. Аристотель. Риторика / Аристотель ; пер. Н. Платоновой // Античные риторики. – М. : МГУ, 1978. – С. 15–164.
15. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.

16. Бабаева Е. В. Концептологические характеристики социальных норм в немецкой и русской лингвокультурах : [монография] / Е. В. Бабаева. – Волгоград : Перемена, 2003. – 171 с.
17. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 254 с.
18. Бакулев Г. П. Массовая коммуникация : западные теории / Г. П. Бакулев. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 176 с.
19. Бакум З. П. Принципи навчання фонетики української мови / З. П. Бакум // Філологічні студії. – 2009. – Вип. 3. – С. 132–138.
20. Балакина Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся : дисс. ... доктора пед наук : 13.00.01 / Л. Л. Балакина. – Томск, 2010. – 403 с.
21. Балута Г. А. Онтологічні засади мови в комунікативному просторі суспільства : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Г. А. Балута. – Кривий Ріг, 2001. – 158 с.
22. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування : [монографія] / Л. В. Барановська. – Біла Церква : БДАУ, 2002. – 256 с.
23. Барна М. В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів / М. В. Барна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 50–66.
24. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – С. 240–296.
25. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Издательство Российского открытого университета, 1995. – 140 с.
26. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
27. Бацевич Ф. Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу / Ф. Бацевич // Вісник національного університету «Львівська політехніка». – 2002. – № 453. – С. 30–34.

28. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : учебник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
29. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
30. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : автореф. дисс. доктора пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования)» / К. Э. Безукладников. – Нижний Новгород, 2009. – 42 с.
31. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
32. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – Спб., 1992. – 576 с.
33. Бехта І. Текст в парадигматичній системі наукових лінгвістичних концепцій кінця ХХ – початку ХХІ столітт : актуальні та віртуальні стратегії розвитку / І. Бехта // Дискурс іноземної комунікації : [кол. монографія]. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – С. 164–192.
34. Биби С. А. Коммуникативное образование в России: история и современность / С. А. Биби, О. И. Матяш // Сибирь. Философия. Образование : научно-публицистический альм. – Новокузнецк : Ин-т повышения квалификации, 2003(7). – Вып. 6. – С. 60–76.
35. Бибикина Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Э. В. Бибикина. – Майкоп, 2006. – 29 с.
36. Бим И. Л. Всегда ли инновации в области терминологии – следствие развития научного знания? / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 30–33.

37. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 49.
38. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. М. Білоус. – Рівне, 2004. – 231 с.
39. Білошицький А. В. Становлення суб'єктності студентів в освітньому процесі вузу / А. В. Білошицький, І. Ф. Бережна // Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
40. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. М. Бобиенко ; Казанский гос. технол. ун-т. – Казань, 2005. – 186 с.
41. Богин Г. И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов : автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Г. И. Богин. – Л., 1984. – 42 с.
42. Богуш А. М. Закономірності та принципи навчання дітей рідної мови / А. М. Богуш // Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – С. 40–48.
43. Богуш А. М. Витоки розвитку мовної особистості : мовленнєве середовище і слово педагога / А. М. Богуш // Гуманіт. вісн. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – Вип. 9. – С. 6–9.
44. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А. М. Богуш // Педагогічна наука в Україні : до 15-річчя АПН України. – Київ, 2007. – Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. – С. 155–170.
45. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня

- України : навч. посіб. / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова ; за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2013. – 241 с.
46. Богуш А. М. Культурологічна парадигма освіти в спадщині В. О. Сухомлинського / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 5–12.
47. Богуш А. М. Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутнього вихователя дошкільного закладу / А. М. Богуш // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Київ, 2007. – Вип. 8. – С. 57–61.
48. Богуш А. М. Мовленнєве спілкування як діяльність / А. М. Богуш, І. О. Луценко // Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – Київ : Вища шк., 2007. – С. 78–99.
49. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
50. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
51. Болонська конвенція, спільна заява європейських міністрів освіти, 18–19 червня 1999 року, м. Болонья [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://archive.univector.net/ariu/departments/humanita/data/bolon'.htm>.
52. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
53. Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Советская энцикл., 1972. – Т. 8. – 592 с.
54. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

55. Борисова И. Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге / И. Н. Борисова // Русская разговорная речь как явление городской культуры / под ред. Т. В. Матвеевой. – Екатеринбург : АРГО, 1996. – С. 21–48.
56. Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа / И. Н. Борисова // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1999. – Вып. 2. – С. 85–86.
57. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
58. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления / В. Г. Буданов // Будущее России в зеркале синергетики / под ред. Г. Г. Малинецкого. – М. : КомКнига, 2006. – С. 169–179.
59. Буданов В. Г. Синергетика коммуникативных сценариев / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания / ред.: Л. П. Киященко, П. Д. Тищенко. – М. : Прогресс-традиция, 2004. – С. 444–461.
60. Булыгина Т. В. Языковая концептуализация мира (на матер. русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М. : Наука, 1997. – 574 с.
61. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев ; ред. и коммент. проф. Е. Н. Петровой. – Л. : Учпедгиз: Ленингр. отделение, 1941. – 248 с.
62. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
63. Быков А. К. Методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособ. / А. К. Быков. – М. : ТЦ «Сфера», 2005. – 160 с.
64. Вавилов Ю. П. Задачи, пути и средства совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов на современном этапе / Ю. П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – № 1. – С. 83–88.

65. Валюсинская З. В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов / З. В. Валюсинская // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 299–313.
66. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
67. Васильева М. П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. П. Васильева. – Харьков, 1996. – 181 с.
68. Васильев І. Б. Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Проф. педагогіка»: системний підхід / І. Б. Васильев // Професійна освіта : теорія і практика. – Х. : ХОНМЦ, 2000. – № 1–2 (11–12). – С. 71–74.
69. Вашуленко М. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. Вашуленко // Вісник Львівського університету. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=19525>.
70. Вашуленко М. Мовленнєва підготовка вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / М. Вашуленко. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/1/visnuk_20.pdf.
71. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
72. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1343 с.
73. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: пос. по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М., Юрист, 2008. – 495 с.
74. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання // Нормативний збірник : у 2 т. / [за заг. ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової]. – К. : ФОРУМ, 2007. – Т. 1. – С. 9–42.
75. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : ВЕЖА, 2004. – 384 с.

76. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплінарність>.
77. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : [монографія] / О. І. Власова. – К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
78. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : [монографія] / Н. П. Волкова. – Донецьк : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
79. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Вид. 2-ге, перероб., допов. – Київ : Академвидав, 2007. – 616 с.
80. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
81. Вульффов Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульффов, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 112 с.
82. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. очерк : Кн. для учителя. – 3-е изд. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
83. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
84. Габа І. М. Експертиза як спосіб оцінки інноваційного потенціалу освітнього середовища ВНЗ / І. М. Габа // Актуальні проблеми психології. – 2014. – Т. 7. – Вип. 36. – С. 121–131.
85. Габидулліна А. Р. Педагогическая лингвистика : учеб. пособ. для студ. высших учебных заведений / А. Р. Габидулліна. – Горловка : ГГПШИЯ, 2011. – 208 с.
86. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс : категоріальна структура та жанрова своєрідність : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол.

- наук : спец. 10.02.02 «Російська мова» / А. Р. Габідулліна. – Київ, 2009. – 31 с.
- 87.** Гавалешко О. М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. М. Гавалешко ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2001. – 20 с.
- 88.** Галапчук О. М. Вікова диференціація стратегій і тактик дискурсу в сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.00.05 / О. М. Галапчук ; Луцький ун-т. – Луцьк, 2000. – 197 с.
- 89.** Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – Київ, 2006. – 57 с.
- 90.** Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
- 91.** Галузяк В. С. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. С. Галузяк. – Київ, 1998. – 200 с.
- 92.** Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / И. Р. Гальперин. – Режим доступа : <http://linguistics-online.narod.ru/index/0-336>.
- 93.** Гез Н. І. Формування комунікативної компетенції як об'єкт зарубіжних методичних досліджень / Н. І. Гез // Іноземні мови в школі. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
- 94.** Гоголь О. В. Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методиками навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Гоголь. – Київ, 1997. – 183 с.
- 95.** Годлевська Д. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис.

- на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська. – Київ, 2007. – 21 с.
- 96.** Годлевська А. І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. І. Годлевська. – Київ, 1998. – 16 с.
- 97.** Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : Инфра-М, 1997. – 272 с.
- 98.** Голев Н. Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка / Н. Д. Голев // Известия Алтайского государственного университета. – Барнаул, 2004. – Вып. 4. – С. 41–45.
- 99.** Голик С. Мовна особистість як об'єкт лінгвокультурологічних досліджень / С. Голик // Вісник Львівського університету. Серія : Іноземні мови. – 2013. – Вип. 21. – С. 258–264.
- 100.** Голобородько Є. П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів / Є. П. Голобородько // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 8. – С. 8–11.
- 101.** Голобородько О. Особистісно орієнтована парадигма у сучасному морально виховному процесі [Електронний ресурс] / О. Голобородько. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/16/visnuk_20.pdf.
- 102.** Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М. С. Головань. – Режим доступу : http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
- 103.** Голубовська І. О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен [Електронний ресурс] / І. О. Голубовська. – Режим доступу : http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/025_033.pdf

- 104.** Гольдин В. Е. Толерантность как принцип культуры речи / В. Е. Гольдин // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : [коллективная моногр.] / отв. ред. Н. А. Купина и М. Б. Хомяков. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 515–532.
- 105.** Гомонюк О. Гуманістичне освітнє середовище – провідна умова формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога / О. Гомонюк // Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 160–168.
- 106.** Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
- 107.** Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвістики : учебное пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2005. – 320 с.
- 108.** Горецька О. П. Сучасна українська мова. Синтаксис : словосполучення і просте речення : навчально-методичний посібник / О. П. Горецька, М. П. Оліяр. – Івано-Франківськ : СІМІК, 2013. – 140 с.
- 109.** Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови / О. Горошкіна // Укр. мова і л-ра в шк. – 2013. – № 3. – С. 7–10.
- 110.** Гребенщикова Е. Г. Трансдисциплінарна парадигма: наука-інновації-общество / Е. Г. Гребенщикова. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 192 с.
- 111.** Грехнев В. С. Культура педагогического общения : книга для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
- 112.** Грибанова М. В. Моделирование в образовании / М. В. Грибанова. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 1999. – 45 с.
- 113.** Гринева В. М. Формирование педагогической культуры учителя (теоретико-методический аспект) / В. М. Гринева. – Харьков, 1999. – 250 с.
- 114.** Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної

- культури / В. М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1(1). – С. 21–26.
- 115.** Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Гриньова. – Київ, 2001. – 45 с.
- 116.** Гришкова Р. О. Культурологічний підхід до навчання як передумова розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів / Р. О. Гришкова // Мова і культура : наук. журн. – К. : Вид. Дім Дмитра Бураго, 2007. – Вип. 9. – Т. XI (99). – С. 9–13.
- 117.** Гросс Р. Шлях Сократа / Рональд Гросс. – М. : Попурі, 2004. – 267 с.
- 118.** Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2006. – 288 с.
- 119.** Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
- 120.** Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
- 121.** Гушльовська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушльовська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22–24.
- 122.** Даутова О. Б. Диалог как принцип образования [Электронный ресурс] / О. Б. Даутова, Н. Л. Лапина // Диалог в образовании : сб. материалов конф. Серия «Symposium». – С. Пб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2002. – Вып. 22. – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/dautova/educdial_35.html.
- 123.** Дацюк С. Коммуникативные стратегии [Электронный ресурс] / С. Дацюк. – Режим доступа : www.uis.kiev.ua/~_xyz/moderation.html

124. Делор Ж. Образование: сокровище [Электронный ресурс] / Ж. Делор // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – UNESCO. – 1996. – Режим доступа : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
125. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца XX века. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.
126. Демьянков В. З. Конвенции, правила и стратегии общения : (Интерпретирующий подход к аргументации) [Электронный ресурс] / В. З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – М., 1982. – Т. 41. – № 4. – С. 327–337. – Режим доступа : http://www.infolex.ru/IZV4_82.html.
127. Дератани Н. Ф. К вопросу об исторической обусловленности образа оратора у Цицерона / Н. Ф. Дератани // Цицерон. 200 лет со времени смерти : Юбилейный сборник статей. – М., 1959. – С. 55–71.
128. Державна програма «Вчитель» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п>.
129. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-п>.
130. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf.
131. Деятельностный подход в психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [dic.academic.ru\dic.nsf\psihologic|536](http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic|536).
132. Дідук-Ступ'як Г. І. Дискурсно-текстологічний і прагматико-комунікативний аспекти лінгвометодичної інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипних підходів до вивчення «Української мови» в основній школі» / Г. І. Дідук-Ступ'як // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 89–95.

133. Добровольська Л. С. Лінгводидактичні принципи організації навчання іноземних мов в умовах євроінтеграції / Л. С. Добровольська // Вісник НАУ. – 2011. – № 2. – С. 176–180.
134. Дога В. Живе слово. Розвиток мови. Письмо. Спостереження над мовою. Другий рік навчання / В. Дога. – Ч. 1. – Київ : Держ. вид-во України, 1999. – 77 с.
135. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО, «Образование : сокрытое сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 65 с.
136. Доленко М. Т. Сучасна українська мова / М. Т. Доленко, І. І. Дацюк, А. Г. Кващук. – К. : Вища школа, 1987. – 350 с.
137. Дольська О. О. Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті / О. О. Дольська // Філософські та психологічні проблеми освіти. Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 1. – С. 16–21.
138. Донченко Т. К. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту / Т. К. Донченко // Дивослово. – 2004. – № 4. – С. 23–26.
139. Драч І. Зміст та структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи / І. Драч // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – № 11. – С. 124–130.
140. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти. – 2008. – № 57. – С. 44–47.
141. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : [монографія] / І. П. Дроздова ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Харків : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
142. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / І. П. Дроздова. – Херсон, 2011. – Режим доступу : <http://mydisser.com/ua/catalog/view/238/240/9431.html>
- 143.** Дудников А. В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка / А. В. Дудников // Русский язык в школе. – 1974. – № 3. – С. 13–18.
- 144.** Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.
- 145.** Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование [Электронный ресурс] / Т. В. Ежова // Эйдос : интернет-журн. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.
- 146.** Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 106 с.
- 147.** Ермакова О. П. Толерантность и некоторые особенности русского менталитета в зеркале языка / О. П. Ермакова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : [коллективная монографія] / отв. ред. Н. А. Купина и М. Б. Хомяков. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 124–132.
- 148.** Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
- 149.** Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття / І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К. : Контекст, 2000. – С. 14–19.
- 150.** Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник / А. М. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
- 151.** Жарова Л. В. Учить самостоятельности : кн. для учителя / Л. В. Жарова. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.

152. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Из-во Академии пед. наук, 1958. – 371 с.
153. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / [ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен]. – Київ : Богдана, 2003. – 520 с.
154. Жуковський В. М. Ідеї Джона Дьюї про моральне виховання американських школярів / В. М. Жуковський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КДУ, НМАУ, 2002. – С. 168–172.
155. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М. : Изд. акад. пед. наук, 1963. – 510 с.
156. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 40. – С. 63–68.
157. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Заболотна. – К., 2005. – 20 с.
158. Загальна культура педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.startpedahohika.com/sotems-1501-1.html>.
159. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
160. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни : у 4 т. / А. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2012. – Т. 3 : П–С. – 426 с. ; Т. 4 : Т–Я. – 388 с.
161. Загородній Ю. І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні : досвід, тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов. – Київ : Генеза, 2004. – 144 с.
162. Зайцев А. В. К вопросу об институционализации диалога государства и гражданского общества в социально-политическом дискурсе современной

- России [Электронный ресурс] / А. В. Зайцев. – Режим доступа : URL: <http://domhors.ru/issue/pep/2011-3/zaitse>.
- 163.** Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- 164.** Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
- 165.** Залізник Н. Нео-прагматизм і критична педагогіка у підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США / Н. Залізник // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 268–273.
- 166.** Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер. – Режим доступа : <http://www.uroao.Ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer>.
- 167.** Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.
- 168.** Зеер Э. Ф. Личностно развивающее профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
- 169.** Зернецкий П. В. Лингвистические аспекты теории речевой деятельности / П. В. Зернецкий // Языковое общение : процессы и единицы : межвуз. сб. науч. тр. – Калинин : КГУ, 1988. – С. 36–41.
- 170.** Зернецкий П. В. Четырехмерное пространство речевой деятельности / П. В. Зернецкий // Язык, дискурс и личность : межвуз. сб. науч. тр. – Тверь, 1990. – С. 60–68.
- 171.** Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
- 172.** Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

173. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Режим доступа : http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf. – С. 25–26.
174. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос : интернет-журн. – 2006. – 5 мая. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
175. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. ; Воронеж, 2001. – 432 с.
176. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
177. Зубкова Я. В. Ценности академического дискурса / Я. В. Зубкова // Язык, коммуникация и социальная среда. – Выпуск 7. – 2009. – С. 136–140.
178. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.
179. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : ВІПОЛ, 2000. – С. 11–57.
180. Зязюн І. А. Філософські засади освіти : освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : [монографія]. – Київ, 2003. – С. 11–59.
181. Игнатенко Л. Ю. Повтор как одна из стратегий речевого воздействия / Л. Ю. Игнатенко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Харків : Константа, 2005. – № 649. – С. 150–153.

182. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – М. : Рус. яз., 1986. – 160 с.
183. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. М. Изория. – М., 2008. – 24 с.
184. Интерактивность / Англо-русский толковый словарь компьютерных терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pcabc.ru/slov/index.html>.
185. Исаев Е. И. Психология в высшей школе : проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48–57.
186. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система : основы управления / И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во БелГУ, 1997. – 144 с.
187. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд. 5-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
188. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : автореф. дис. на соискание уч. степ. д-ра филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / О. С. Иссерс. – Екатеринбург, 1999. – 29 с.
189. Иссерс О. С. Речевое воздействие : учеб. пособ. для студ., обучающихся по спец. «Связи с общественностью» / О. С. Иссерс. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 224 с.
190. Исследовательская деятельность : словарь / [авт.-сост. Е. А. Шашенкова]. – М. : АПКиПРО, 2005. – 64 с.
191. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : метод. посіб. / уклад.: О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А.П.Н. – 136 с.
192. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
193. Каган М. С. Системный подход как основа в исследовании человеческой деятельности / М. С. Каган // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2008. - №

32. – С. 118–126.
- 194.** Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 325 с.
- 195.** Казанджиева М. С. Формирование коммуникативно-речевых умений в процессе работы с учебными текстами школьных предметов неязыкового цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. С. Казанджиева ; Сумской ун-т. – Сумы, 1998. – 168 с.
- 196.** Калашникова Н. А. Рефлексия как принцип философского мышления : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Н. А. Калашникова. – Волгоград, 2006. – 120 с.
- 197.** Калугина А. Е. Рефлексия как необходимое условие развития творческих способностей обучающихся английскому языку / А. Е. Калугина // Дополнительное образование. – 2005. – № 12. – С. 10–12.
- 198.** Калюжка Н. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах вищих навчальних закладів / Н. Калюжка // Гуманітарний вісник. Педагогіка. – 2012. – № 28. – С. 126–129.
- 199.** Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования [Электронный ресурс] / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев. – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854009.htm>.
- 200.** Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посіб. / А. Й. Капська. – Київ : ІЗМН, 1997. – 140 с.
- 201.** Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / С. О. Караман. – Київ : Ленвіт, 2000. – 272 с.
- 202.** Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
- 203.** Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В. И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности : сб. обзоров / редкол.: Н. Н. Трошина (отв. ред.) и др. – М., 2000. – С. 37–63.

- 204.** Карасик В. И. Речевое поведение и типы языковых личностей / В. И. Карасик // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков : Человек и его дискурс. Сб. науч. трудов / Под ред. Ю. А. Сорокина, М. Р. Желтухиной. ИЯ РАН. – М. : «Азбуковник», 2003. – 368 с.
- 205.** Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
- 206.** Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
- 207.** Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Г. Карпова. – Харків : Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2003. – 295 с.
- 208.** Касаткіна О. В. Дослідження сфери комунікативної компетентності молоді / О. В. Касаткіна // Психологія і педагогіка. – 2005. – № 6. – С. 135–142.
- 209.** Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання : історичний аспект : [монографія] / О. В. Квас. – Дрогобич : Ред-вид. Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2011. – 300 с.
- 210.** Киященко Л. П. Опыт философии трансдисциплинарности: (казус «биоэтика») / Л. П. Киященко // Вопросы философии. – 2005. – № 8. – С. 105–117.
- 211.** Кітаєва Т. Комунікативні стратегії і тактики мовленнєвої поведінки адресата [Електронний ресурс] / Т. Кітаєва. – Режим доступу : <http://mova.dn.ua/aspirantskij-seminar/398-seminar-2-28-01-2015.html>.
- 212.** Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / К. Я. Климова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – 35 с.
- 213.** Ключев Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособ. для ун-тов и ин-тов / Е. В. Ключев. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.

214. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя / А. Г. Ковалев. – М. : Политиздат, 1983. – 256 с.
215. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-і рр. ХХ ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / О. В. Коваленко. – Київ, 2000. – 179 с.
216. Коваль Г. П. Методика викладання української мови : навч. посіб. для студ. педінститутів, гуманітарних ун-тів, пед. коледжів / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
217. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
218. Коджаспирова Г. М. Педагогика. Практикум и методические материалы / Г. М. Коджаспирова. – М. : Владос, 2003. – 416 с.
219. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.
220. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 7–10.
221. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Б. Колток ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 22 с.
222. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів / М. Коляда // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 46–58.
223. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Укр. мова і л-ра в шк. – 2012. – № 4. – С. 51–64.

224. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
225. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : [колективна монографія] / А. М. Богуш, Ж. Д. Горіна, Л. І. Казанцева та ін. ; за заг. ред. акад. А. М. Богуш. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. – 268 с.
226. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
227. Кондрашова Л. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України / Л. Кондрашова // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 39–43.
228. Кононко О. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 5. – С. 3–6.
229. Концепція педагогічної компетентності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
230. Концепція педагогічної освіти // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського]. – Київ : ФОРУМ, 2003. – С. 658.
231. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / О. А. Копусь. – Луганськ : [Б. в.], 2013. – 43 с.
232. Копылова Н. В. Становление иноязычной коммуникативной компетенции личности [Электронный ресурс] / Н. В. Копылова. – Режим доступа : <http://forum.acmeology.ru/files/journal/N3-2007/kopylova.pdf>.
233. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми : Сумський держ. ун-т, 2011. – 187 с.

- 234.** Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
- 235.** Котик Т. М. Перспективи розвитку системи принципів навчання в українській лінгводидактиці [Електронний ресурс] / Т. М. Котик. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=19537>
- 236.** Котух Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Котух. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
- 237.** Коць М. О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. О. Коць ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1997. – 219 с.
- 238.** Коць М. О. Особливості динаміки потребово-мотиваційної сфери майбутніх педагогів / М. О. Коць // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – Чернігів, 2005. – Вип. 31: у 3 т., т 2. – С. 74-80.
- 239.** Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – 2-ге вид., випр. і допов. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
- 240.** Кошманова Т. С. Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти? Американська філософія очима українських дослідників / Т. С. Кошманова // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Американська філософія освіти очима українських дослідників»], (Полтава, 22 грудня 2005 р.). – Полтава : ПОШПО, 2005. – С. 80-97.
- 241.** Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01/ Кравцова Н. Г. – Полтава, 2008. – 228 с.

242. Крамаренко А. М. Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів / А. М. Крамаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 125–129.
243. Красноперова Е. В. Технология преодоления проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. В. Красноперова. – Ижевск, 2006. – 19 с.
244. Красных В. В. Концепт «я» в свете лингвокультурологии / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2003. – Вып. 23. – С. 4–14.
245. Красных В. В. «Свой» среди «чужих» : миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
246. Кретьова О. І. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів на основі системного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. І. Кретьова. – Черкаси, 1997. – 174 с.
247. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища : теоретичні засади і практична реалізація / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС. Лтд.», 2001. – 164 с.
248. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1989. – 186 с.
249. Кузнецова Т. І. Класика і класицизм в теорії Квінтіліана / Т. І. Кузнецова, І. П. Стрельникова // Ораторське мистецтво у стародавньому Римі. – М. : Наука, 1976. – С. 174–206.
250. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1996. – 57 с.
251. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. школа, 1990. – 118 с.

252. Кузьмина Н. В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. школа, 1989. – 287 с.
253. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетенції майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – № 8–9. – С. 171–176.
254. Кучерява О. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови / О. Кучерява // Вісник Львівського ун-ту. Серія філол. – 2004. – Вип. 34. – Ч. 11. – С. 461–465.
255. Кучерявый А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки : [монография] / А. Г. Кучерявый. – Київ : Вища шк., 1999. – 234 с.
256. Лактионова Е. Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели [Электронный ресурс] / Е. Б. Лактионова // Психологическая наука и образование : электронный журн. – Режим доступа : www.psyedu.ru
257. Левинас Э. Путь к Другому : сб. ст. и переводов, посвященный 100-летию со дня рождения Э. Левинаса / Э. Левинас. – С. Пб., 2006. – 239 с.
258. Лейтес Н. С. Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б. Теплова / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1976. – № 5. – С. 45.
259. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
260. Леонтьев А. Н. Философия психологии : Из науч. наследия / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 285 с.
261. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев – М. : Смысл, 2003. – 287 с.
262. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
263. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – Режим доступа :

wwwschool21.000.ru.

- 264.** Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
- 265.** Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. В. Лесняк. – Рівне, 1997. – 181 с.
- 266.** Лещенко Г. Функціонально-комплексний підхід до роботи з текстом як засіб формування комунікативної україномовної компетенції школярів / Г. Лещенко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 7. – С. 26–30.
- 267.** Лещенко Г. П. Шляхи формування комунікативної компетенції молодших школярів / Г. П. Лещенко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 77–79.
- 268.** Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
- 269.** Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко ; Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины. – Київ, 1996. – 371 с.
- 270.** Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
- 271.** Лінгвістика тексту : хрестоматія / упоряд.: А. Загнітко, Г. Монастирецька. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – 164 с.
- 272.** Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування : [монографія] / [авт.: А. М. Богуш, О. І. Кисельова, Р. Ю. Мартинова та ін.] ; за заг. ред. А. М. Богуш ; Півд. наук. центр АПН України. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 306 с.

273. Лісіна Л. О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. / Л. О. Лісіна, О. О. Барліт. – Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. – 212 с.
274. Лобанов А. А. Основы профессионального педагогического общения : уч. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / А. А. Лобанов – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 192 с.
275. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Харків : ОВС, 2002. – С. 3–8.
276. Ломакина О. Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика / О. Е. Ломакина. – Волгоград : Перемена, 2002. – 224 с.
277. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – С. 242–271.
278. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса / Н. А. Лошкарева. – М. : МГПИ, 1981. – 54 с.
279. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
280. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / І. О. Луценко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 400 с.
281. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / О. В. Любашенко. – Київ, 2008. – 44 с.

- 282.** Ляпон М. В. Языковая личность: поиск доминанты / М. В. Ляпон // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Сб. статей / Институт русского языка РАН. – М., 1995. – С. 260–276.
- 283.** Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
- 284.** Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : навч. посіб. / Д. С. Мазоха. – Київ : Центр навч. л-ри, 2005. – 108 с.
- 285.** Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь : Изд-во Тверского ун-та, 1998. – 200 с.
- 286.** Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
- 287.** Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціальну адаптацію майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. М. Максимець. – Одеса, 2000. – 18 с.
- 288.** Мальцева Е. В. Развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов в системе непрерывного педагогического образования / Е. В. Мальцева. – Йошкар-Ола : Изд-во МарГУ, 2006. – 261 с.
- 289.** Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ / Л. Мамчур // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 99–104.
- 290.** Манчул Б. Синтез наук як умова становлення системи сучасного наукового знання / Б. Манчул, Г. Олійник // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Філософія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 563–564. – С. 35–39.
- 291.** Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : [монографія] / М. М. Марусинець; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ; Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 419 с.

- 292.** Маслова В. А. Лингвокультурология : [монографія] / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
- 293.** Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Махінов. – Луганськ, 2013. – 40 с.
- 294.** Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблеми мовної освіти / Л. І. Мацько // Вісник Черк. нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Черкас. нац. ун-т, 2004. – Вип. 54. – С. 10–13.
- 295.** Мельніченко О. В. Роль графона в організації комунікативних стратегій глобалізації, контрастування та створення дискомфорту / О. В. Мельніченко // Лінгвістика тексту : [хрестоматія] / упоряд.: А. Загнітко, Г. Монастирецька. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – С. 142–146.
- 296.** Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, асп. і викл. вищ. навч. закл. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – Київ : Вища школа, 2003. – 323 с.
- 297.** Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2000. – 302 с.
- 298.** Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
- 299.** Мешко О. І. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу / О. І. Мешко // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару [«Професійні компетенції та компетентності вчителя»], (Тернопіль, 28-29 листопада 2006 р.). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 17–21.
- 300.** Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

- 301.** Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол-соц. ин-т, 1998. – 109 с.
- 302.** Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
- 303.** Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития : учеб. пособ. / Л. М. Митина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
- 304.** Михальская А. К. Педагогическая риторика / А. К. Михальская // Речевое общение : специализированный вестник / под. ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск, 2006. – Вып. 8–9 (16–17). – С. 170–173.
- 305.** Москаленко А. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу / А. М. Москаленко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2004. – № 20–21. – С. 51–55.
- 306.** Навчальна програма дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/.
- 307.** Навчання української мови в 10–11 класах : посіб. для вчителя / О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова. – Київ : Освіта, 1998. – 143 с.
- 308.** Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Нагач. – Київ, 2008. – 21 с.
- 309.** Насиханова А. З. Иноязычная компетенция как компонент профессиональной подготовки специалиста в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] / А. З. Насиханова. – Режим доступа : <http://lingvomaster.ru/files/354.pdf>.
- 310.** Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

- 311.** Невідома Я. Г. Комунікативна компетентність як засіб соціальної адаптації студентів [Електронний ресурс] / Я. Г. Невідома. – Режим доступу : http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob_14_145.pdf.
- 312.** Нерознак В. П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины / В. П. Нерознак // Сб. науч. тр. Моск. гос. лингв. ун-та. Вып. № 426. Язык. Поэтика. Перевод. – М. : МГЛУ, 1996. – С. 112–116.
- 313.** Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
- 314.** Нікітіна А. В. Наукові засади опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / А. В. Нікітіна. – Херсон, 2013. – 44 с.
- 315.** Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
- 316.** Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
- 317.** Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми [Електронний ресурс] / Л. М. Овсієнко. – Режим доступу : http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2013_2_32.pdf.
- 318.** Овчарук О. В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 5–15.

- 319.** Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – Київ : К.І.С, 2003. – 295 с.
- 320.** Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 5–14.
- 321.** Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : [монография] / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2006. – 342 с.
- 322.** Олешков М. Ю. Парадигма дискурса: теория и практика [Электронный ресурс] / М. Ю. Олешков // Изменяющийся славянский мир: новое в лингвистике : сб. ст. / отв. ред. М. В. Пименова. – Севастополь : Рибэст, 2009. – Вып. 2. – С. 21–27. – (Серия «Славянский мир»). – Режим доступа : <http://5fan.info/merotryfsatyatyaty.html>.
- 323.** Олійник П. М. Дидактичні принципи навчання та їх дидактико-методичні особливості / П. М. Олійник // Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – Київ : Вища школа, 2003. – С. 55–68.
- 324.** Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх / П. М. Олійник // Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – Київ : Вища шк., 2003. – 323 с.
- 325.** Оліяр М. Закономірності та принципи процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Гірська школа Українських Карпат. – 2015. – № 12–13. – С. 215–219.
- 326.** Оліяр М. Комунікативні стратегії як засіб розвитку толерантності майбутніх учителів початкових класів / Марія Оліяр // Матеріали II Міжнародної Інтернет-конференції [«Сучасні тенденції використання

- дидактичних ідей Яна Амоса Коменського»], (Умань, 26 квітня 2013 р.). – Умань, 2013. – С. 96–98.
- 327.** Оліяр М. Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 20. – С. 141–148.
- 328.** Оліяр М. Кроскультурний аспект мовної освіти молодших школярів у гірських школах Українських Карпат / Марія Оліяр // Гірська школа Українських Карпат. – 2009. – № 4–5. – С. 123–125.
- 329.** Оліяр М. Культурологічний підхід у дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Наука і освіта. – 2012. – № 5/CVVI, серпень–вересень. – С. 56–60.
- 330.** Оліяр М. Навчально-методичний супровід самостійної роботи з курсу «Вступ до спеціальності»: навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» / М. Оліяр. – Івано-Франківськ : СІМІК, 2014. – 140 с.
- 331.** Оліяр М. Наукові підходи до проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Марія Оліяр // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 43. – Ч. 2. – С. 134–142.
- 332.** Оліяр М. Особистісно-прагматичний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Обрії : наук.-пед. журн. – Івано-Франківськ, 2012. – № 2(35). – С. 36–39.
- 333.** Оліяр М. П. Генеза та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний

- випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – Київ : Генеза, 2013. – Дод. 1 до Вип. 31. – Т. IX (51). – С. 559–569.
- 334.** Оліяр М. П. Діяльність викладачів ВНЗ з формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Проблеми освіти : наук. зб. ; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2014. – Вип. 79. – С. 175–180.
- 335.** Оліяр М. П. Здійснення компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності / М. П. Оліяр // Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції [«Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук»], (Львів, 28 лютого – 1 березня 2014 р.). – Львів, 2014. – С. 102–104.
- 336.** Оліяр М. П. Зміст та структура комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкових класів / М. П. Оліяр // Science and Education a New Dimension / Pedagogi and Psychologi, II (16). – Budapest, 2014. – Iss. 33. – P. 75–78.
- 337.** Оліяр М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних комунікативних стратегій у гірських школах Українських Карпат / Марія Оліяр // Гірська школа Українських Карпат. – Івано-Франківськ, 2013. – № 8–9. – С. 109–113.
- 338.** Оліяр М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності як складова їх особистісно-професійного розвитку / Марія Оліяр // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2013. – Вип. XLIX. – С. 66–70.
- 339.** Оліяр М. П. Комунікативні стратегії вчителя як засіб гуманізації освітнього середовища початкової школи // Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції [«Педагогічні та психологічні науки: аналіз сучасності та прогноз майбутнього»], (Одеса, 4–5 листопада 2013 р.). – Одеса, 2013. – С. 39–42.

- 340.** Оліяр М. П. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів як складова їх педагогічної культури / М. П. Оліяр // Теоретичні питання освіти і виховання : зб. наук. пр. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип. 46. – С. 35–40.
- 341.** Оліяр М. П. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема / М. П. Оліяр // Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти. Збірник наукових доповідей. – Лодзь, 2014. – С. 65–66.
- 342.** Оліяр М. П. Концептуальні засади процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції [«Десяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : розвиток системи освіти України в умовах євроінтеграційних процесів : здобутки і перспективи»], (Хмельницький, 14 квітня 2015 р.). – Хмельницький, 2015. – С. 71–74.
- 343.** Оліяр М. П. Лінгвістичні засади дослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Scientific Journal «ScienceRise». Pedagogical Education. – № 9/5(14)2015. – С. 60–65.
- 344.** Оліяр М. П. Лінгвокультурознавчий аспект професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. – 2007. – Додаток 3 (5 т.). – С. 351–356.
- 345.** Оліяр М. П. Методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Science and Education a New Dimension / Pedagogi and Psychologi, III (27). – Budapest, 2015. – Iss. 51. – P. 40–43.
- 346.** Оліяр М. П. Науково-теоретичні засади проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Матеріали IV Міжнародної інтернет-конференції

- [«Інновації та традиції в сучасній науковій думці»], (Київ, 17–19 серпня 2015 р.). – Київ, 2015. – С. 94–104.
- 347.** Оліяр М. П. Основи науково-педагогічних досліджень (модульно-рейтинговий підхід) : навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / М. П. Оліяр, Г. А. Русин, І. Б. Червінська. – Івано-Франківськ : НАІР, 2013. – 214 с.
- 348.** Оліяр М. П. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності у сільській школі / М. П. Оліяр // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Дод. 1 до Вип. 27. – Т. VIII (41). – С. 644–654.
- 349.** Оліяр М. П. Підготовка майбутніх учителів до здійснення когнітивного підходу в методиці навчання української мови / М. П. Оліяр // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 52. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 328–330.
- 350.** Оліяр М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності / М. П. Оліяр // Science and Education a New Dimension / Pedagogi and Psychologi, II (18). – Budapest, 2014. – Iss. 37. – P. 77–80.
- 351.** Оліяр М. П. Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у творчій спадщині М. Стельмаховича / М. П. Оліяр // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Мирослав Гнатович Стельмахович – видатний український педагог»], (Івано-Франківськ, 5–6 червня 2014 р.). – Івано-Франківськ, 2014. – С. 140–143.
- 352.** Оліяр М. П. Проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови як державної в школах національних меншин / М. П. Оліяр // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2008. – Випуск 12. – С. 43–44.

- 353.** Оліяр М. П. Реалізація дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // *The Caucasus*. – 2015. – Volume 09 ISSUE 03. – P. 34–38.
- 354.** Оліяр М. П. Ретроспективний аналіз досліджень проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // *Збірник тез наукових робіт Міжнародної науково-практичної конференції [«Роль та місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості»]*, (Харків, 14–15 лютого 2014 р.). – Харків, 2014. – С. 50–52.
- 355.** Оліяр М. П. Система формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія*. – Ялта, 2013. – Вип. 39. – Ч. 3. – С. 262–269.
- 356.** Оліяр М. П. Системно-синергетична модель формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. – Черкаси, 2015. – № 1 (334). – С. 89–96.
- 357.** Оліяр М. П. Системно-синергетичний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр.* – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – Вип. 1.37. – С. 313–318. – (Серія «Педагогічні науки»).
- 358.** Оліяр М. П. Специфіка комунікативної особистості вчителя початкових класів / М. П. Оліяр // *Гірська школа Українських Карпат*. – 2014. – № 11. – С. 107–112.
- 359.** Оліяр М. П. Теоретичні аспекти феномена «комунікативно-стратегічна компетентність» / М. П. Оліяр // *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск*

- «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти». – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. – С. 220–233.
- 360.** Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / М. П. Оліяр. – Івано-Франківськ: СІМІК, 2015. – 476 с.
- 361.** Оліяр М. П. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у навчальному процесі ВНЗ [Електронний ресурс] / М. П. Оліяр // Тези Всеукраїнської інтернет-конференції [«Проблеми початкової школи: традиції та інновації»], (Умань, 14-15 березня 2013 р.). – Режим доступу : <http://ird.udpu.org.ua/wp-content/uploads/Оліяр-Марія.pdf>
- 362.** Оліяр М. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі викладання дисциплін лінгвістичного циклу / М. П. Оліяр // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – № 14 (239). – С. 94–99.
- 363.** Оліяр М. П. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як пріоритетний напрям сучасної мовної освіти / М. П. Оліяр // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань, 2014. – Ч. 2. – С. 263–269.
- 364.** Оліяр М. П. Шляхи оптимізації процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Матеріали V1 Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Лінгвістика. Комунікація. Освіта»], (Луганськ, 14–15 березня 2013 р.). – Луганськ, 2013. – С. 216–218.
- 365.** Оліяр М. Розвиток толерантності майбутніх учителів початкових класів у процесі оволодіння ними комунікативними стратегіями / Марія Оліяр // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань, 2013. – Ч. 2. – С. 306–313.

- 366.** Оліяр М. Формування гуманних рис майбутніх учителів початкових класів у процесі засвоєння ними комунікативних стратегій / Марія Оліяр // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2013. – Вип. XLV. – С. 53–60.
- 367.** Оліяр М. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних проектів»], (Тернопіль, 25-26 квітня 2014 р.). – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – С. 189–196.
- 368.** Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–5.
- 369.** Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – 256 с.
- 370.** Осмолівська І. Ключові компетенції і відбір змісту освіти в школі / І. Осмолівська // Народна освіта. – 2006. – № 5. – С. 77–80.
- 371.** Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Н. М. Остапенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 40 с.
- 372.** Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови / Н. Остапенко // Укр. мова і л-ра в шк. – 2010. – № 3. – С. 5–8.
- 373.** Павленко О. О. Теорія і практика навчання ділової комунікації : [монографія] / О. О. Павленко. – Дніпропетровськ : АМСЦ, 2003. – 261 с.
- 374.** Павловська О. В. Формування ключових компетентностей у навчальному процесі ВНЗ II–III ст. [Електронний ресурс] / О. В. Павловська. – Режим доступу : <http://mp2.umo.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/Павловська.pdf>.
- 375.** Павлюк Р. О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Р. О. Павлюк. – Режим доступу :

URL http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm (8 лютого 2008).

- 376.** Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. М. Паламар ; НПУ ім. Драгоманова. – Київ, 1997. – 361 с.
- 377.** Палихата Е. Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні / Е. Я. Палихата // Мандрівець. – 2000. – № 1. – С. 71–77.
- 378.** Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 1). – С. 191–195.
- 379.** Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Г. Пасинок. – Київ, 2002. – 40 с.
- 380.** Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя : [монографія] / В. Г. Пасинок. – Харків : ІМІС, 2001. – 280 с.
- 381.** Педагогическая риторика / под общ. ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : Логос, 2001. – 242 с.
- 382.** Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
- 383.** Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : [монографія] ; за ред. М. Б. Євтуха / Ю. В. Пелех . – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.
- 384.** Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. / М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 256.
- 385.** Пентиліук М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Укр. мова і л-ра в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.

- 386.** Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
- 387.** Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості / М. І. Пентилюк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 1998. – Вип. 2. – С. 14–17.
- 388.** Пентилюк М. І. Концептуальні засади навчання рідної мови / М. І. Пентилюк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 2003. – Вип. 34. – С. 69–72.
- 389.** Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Укр. мова і л-ра в шк. – 1999. – № 3. – С. 8–10.
- 390.** Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии / Ф. Перлз. – М. : Либрис, 1996. – 235 с.
- 391.** Петрова Т. М. Джон Дьюї: реформаторство і гуманізм у вихованні особистості / Т. М. Петрова // Теоретичні питання освіти і виховання. – Суми : Наука, 1999. – Вип. 6. – С. 75–76.
- 392.** Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-педагогический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Из-во МГУ, 1989. – 216 с.
- 393.** Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – Київ, 2000. – С. 274–297.
- 394.** Пирс Ч. С. Начала прагматизма / Ч. С. Пирс. – С. Пб., 2000. – Т. 1. – 352 с.
- 395.** Плахотнюк О. І. Концепції виховання в системі шкільної освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. І. Плахотнюк. – Умань, 2011. – 20 с.
- 396.** Плиско К. М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра

- пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / К. М. Плиско. – Київ, 1997. – 51 с.
- 397.** Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24–31.
- 398.** Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М. : Просвещение; Гуманитарный изд. центр «Владос», 1996. – 432 с.
- 399.** Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – Кн. 1 : Процесс обучения. – 576 с. ; Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
- 400.** Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.
- 401.** Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
- 402.** Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів : інтерактивні технології у ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія». – С. 18–21.
- 403.** Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 15–24.
- 404.** Попов Л. М. Интеллектуальная инициатива в условиях общения : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. М. Попов. – М., 1980. – 20 с.

- 405.** Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
- 406.** Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.
- 407.** Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Постанова Кабінету Міністрів України // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського]. – Київ : ФОРУМ, 2003. – С. 153–170.
- 408.** Прокопович Ф. Філософські твори : у 3 т. / Феофан Прокопович ; пер. з латин. – Київ, 1979. – Т. 1 : Про риторичне мистецтво..., різні сентенції. – 512 с.
- 409.** Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Никало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
- 410.** Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
- 411.** Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
- 412.** Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.
- 413.** Радзієвська Т. В. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Т. В. Радзієвська ; НАН України. Ін-т укр. мови. – Київ, 1999. – 33 с.
- 414.** Радіонова І. О. Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї / І. О. Радіонова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 127–140.

415. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : [монографія] / В. В. Радул. – Київ : Вища школа, 1997. – 269 с.
416. Растригіна А. М. Педагогіка свободи : Методологічні та соціально-педагогічні основи / А. М. Растригіна. – Кіровоград : «Імекс ЛТД», 2002. – 260 с.
417. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М. : Просвещение, 1967. – 536 с.
418. Рибалка В. Психолого-педагогічні засади організації особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти [Електронний ресурс] / В. Рибалка. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupy_k_14.pdf.
419. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – Київ : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
420. Різун В. В., Мамалига А. І., Феллер М. Д. Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту / В. В. Різун, А. І. Мамалига, М. Д. Феллер. – Київ : РВЦ «Київський ун-т», 1998. – 335 с.
421. Рогов Е. И. Выбор профессии : Становление профессионала / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
422. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 8(32)).
423. Родионова Е. В. Психология формирования и развития личности / Е. В. Родионова. – М. : Наука, 1981. – С. 177–197.
424. Романенко Ю. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. Романенко. – Київ, 2006. – 333 с.
425. Романенко Ю. Комунікативні стратегії педагогічного дискурсу / Ю. Романенко // Сучасна педагогічна риторика : теорія, практика,

- міжпредметні зв'язки : [зб. наук. пр. за матеріалами наук. семінару / за ред. Т. А. Космеди]. – Львів : ПАІС, 2007. – С. 130–144.
- 426.** Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С. Пб. : Питер, 1999. – 720 с.
- 427.** Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті / М. Рудь // Вісник Львів. ун-ту. Серія : Педагогіка. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 73–82.
- 428.** Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева – М. : ПЕРСЭ; ЛОГОС, 2004. – 319 с.
- 429.** Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Либідь, 1997. – Т. 2. – 317 с.
- 430.** Рыжов В. В. Иноязычные способности : учеб. пособ. / В. В. Рыжов. – Нижний Новгород, 2001. – 192 с.
- 431.** Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологи» / В. В. Рыжов. – Новосибирск, 1995. – 35 с.
- 432.** Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. О. Савенкова. – Київ, 1998. – 524 с.
- 433.** Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – Київ : Абрис, 1997. – 416 с.
- 434.** Савченко О. Я. Екологія дитинства : В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 1–4.
- 435.** Савчин М. В. Вступ до спеціальності : Психолог, практичний психолог : навч. посіб. / М. В. Савчин, З. С. Гавриш. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. – 400 с.
- 436.** Сагач Г. М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. М. Сагач. – Київ, 1993. – 284 с.

437. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 71 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
438. Селиванов В. С. Основы общей педагогики : теория и методика воспитания / В. С. Селиванов ; [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Академия, 2000. – 336 с.
439. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – К. : Брама, 2004. – 335 с.
440. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації : підручник / О. О. Селіванова. – Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2011. – 350 с.
441. Селіванова О. О. Аксиоми комунікативної взаємодії [Електронний ресурс] / О. О. Селіванова. – Режим доступу : <http://www.google.com.ua/url?url=http://selivanova.net/downloads/AKSIOMI%2520KOMUNIKATIVNOYI%2520VZAEMODIYI.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=knZQVYHvDoHvUIHlgPAP&ved=0CBMQFjAA&usg=AFQjCNGjHLa0WCFRkvFUd0BpWPS4Ef14l>.
442. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
443. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
444. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Семенов. – Київ, 2006. – 41 с.
445. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – Київ : Вища шк., 2004. – 335 с.
446. Сень Л. В. Розвиток компетентнісно-орієнтованого навчання за кордоном / Л. В. Сень // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару [«Професійні

- компетенції та компетентності вчителя»], (Тернопіль, 28-29 листопада 2006 р.). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 10–13.
- 447.** Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище : методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : [монографія] / К. Серажим ; за ред. В. Різуна. – Київ, 2002. – 392 с.
- 448.** Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальний феномен сучасного комунікативного простору (методологічний, прагматико-семантичний і жанрово-лінгвістичний аспекти : на матеріалі політичного різновиду українського мовоінформаційного дискурсу) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.01.08 «Журналістика» / К. С. Серажим ; Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Київ, 2003. – 32 с.
- 449.** Сергійчук О. М. Організація педагогічної практики у педагогічному університеті : навч.-метод. посіб. для студ., магістрантів пед. ун-тів / О. М. Сергійчук, В. І. Скутіна, Н. П. Онищенко. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 47 с.
- 450.** Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – С. Пб. : Речь, 2000. – 208 с.
- 451.** Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Симоненко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 417 с.
- 452.** Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Волинські обереги, 2013. – 360 с.
- 453.** Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. – Київ : Либідь, 1996. – 176 с.
- 454.** Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
- 455.** Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: [монографія] / С. О. Скворцова, Ю. С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290 с.

- 456.** Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии / А. П. Сковородников // Риторика – Лингвистика. – Вып. 5 : сб. статей. – Смоленск : СГПУ, 2004. – С. 5–11.
- 457.** Скуратівський Л. В. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття / Л. В. Скуратівський // Укр. мова і л-ра в шк. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
- 458.** Сластенин. – М. : Изд. дом Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
- 459.** Сліпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Сліпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.
- 460.** Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 331 с.
- 461.** Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : «Українська радянська енциклопедія», 1974. – 776 с.
- 462.** Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк; за ред. Л. О. Пустовіт. – К. : Довіра : Рідна мова, 2000. – 1017 с.
- 463.** Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://teacher.edsp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=9:2012-01-11-08-25-24&catid=1:2011-09-13-21-50-27&Itemid=2.
- 464.** Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/pokaznyk>.
- 465.** Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
- 466.** Солодовникова Ю. Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы : автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. Ю. Солодовникова. – Курск, 2009. – 28 с.

467. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : [монография] / Т. М. Сорокина. – Н. Новгород : НГПУ, 2002. – 168 с.
468. Співак С. М. Власна назва в композиційно-смісловій структурі віршованих текстів американської поезії : комунікативно-когнітивний підхід : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / С. М. Співак. – Київ : КНЛУ, 2004. – 205 с.
469. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И. И. Срезневский. – С. Пб., 1860. – Ч. I. – 183 с.
470. Станкевич Н. Навчально-мовленнєва ситуація у діалогічному мовленні : стратегія моделювання / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – Вип. 5. – С. 53–60.
471. Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / В. І. Статівка ; НПУ ім. Драгоманова. – Київ, 2006. – 40 с.
472. Стернин И. А. Толерантность и коммуникация / И. А. Стернин // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : [коллективная монография] / отв. ред. Н. А. Купина, М. Б. Хомяков. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 331–345.
473. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
474. Сукаленко Т. М., Солодка І. В. Формування мовної особистості у процесі навчання мови [Електронний ресурс] / Т. М. Сукаленко, І. В. Солодка. – Режим доступу: http://www.philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_4/123_129.pdf
475. Сусов И. П. Язык как программа, управляющая коммуникативным поведением / И. П. Сусов // Тезисы докладов Всероссийской научной

- конференції [«Актуальні проблеми комунікативної граматики»], (Тула, 1–4 марта). – Тула, 2000. – С. 45–55.
- 476.** Сухих С. А. Личность в коммуникативном процессе / С. А. Сухих. – Краснодар : Изд-во юж. ин-та менеджмента, 2004. – 155 с.
- 477.** Сухих С. А. Речевые интеракции и стратегии / С. А. Сухих // Языковое общение и его единицы. – Калинин : Калининск. гос. ун-т., 1986. – С. 71–77.
- 478.** Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.
- 479.** Тарасова И. П. Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьёз / И. П. Тарасова. – М. : Высшая школа, 1992. – 174 с.
- 480.** Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога : теоретические и методические аспекты : [монография] / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП Изд-во «Крымиздатпедгиз», 2008. – 424 с.
- 481.** Татур Ю. Г. Высшее образование : методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
- 482.** Тивонюк І. Професійна компетентність вчителя – необхідна умова вдосконалення його педагогічної діяльності / І. Тивонюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 151–152.
- 483.** Тимофеева Н. Б. Особенности формирования профессиональной компетентности учителя / Н. Б. Тимофеева // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 10(88). – С. 91–94.
- 484.** Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 53–63.
- 485.** Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Тоба. – Івано-Франківськ, 1999. – 142 с.

486. Труфанова И. В. О разграничении понятий : речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика / И. В. Труфанова // Филологические науки. – 2001. – № 3. – С. 56–65.
487. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
488. Тюльпа Т. М. Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді / Т. М. Тюльпа // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 45–48.
489. Українська мова. Енциклопедія. – Київ : Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.
490. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
491. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/01_ukr.pdf.
492. Ушинский К. Д. Родное слово : Книга для учащихся. Год первый. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово», (1864) / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. II. – 496 с.
493. Фадеева Е. В. Стратегии и тактики конфликтного дискурса (на материале современного английского языка) : дис. ... канд филол. наук : 10.02.05 / Е. В. Фадеева ; Киевский гос. лингвист. ун-т. – К., 2000. – 194 с.
494. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родного языка / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.
495. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с.
496. Федорчук В. М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг : навч.-метод. посіб. / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.
497. Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

498. Філософський словник соціальних термінів. – Харків : Корвін, 2002. – 672 с.
499. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., допов. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.
500. Фішман І. Поняття «компетенція», «компетентність»: склад і класифікація нових результатів навчання [Електронний ресурс] / І. Фішман. – Режим доступу : www.Mega.Educat.Samara.ru.
501. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : [монографія] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін. ; за заг. ред. А. М. Богуш ; Півд. наук. центр АПН України. – Одеса : М. П. Черкасов, 2008. – 271 с.
502. Франк Д. Семь грехов прагматики : тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения, лингвистике и риторике / Д. Франк // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1990. – Вып. XVII. – С. 225–236.
503. Франкл В. Человек в поисках смысла : [сборник] : пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева / В. Франкл. - М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
504. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Фролова. – М., 2002. – 297 с.
505. Хабермас Ю. Комуникативна дія і дискурс – дві форми повсякденної комунікації / Ю. Хабермас // Першоджерела комунікативної філософії. – Київ : Либідь, 1996. – С. 84–90.
506. Хазагеров Г. Г. Партия, власть и риторика / Г. Г. Хазагеров. – М. : Европа, 2006. – 48 с.
507. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець. – Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

- 508.** Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – С. Пб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
- 509.** Хом'як І. Мовленнєва компетентність викладача вищої школи / І. Хом'як // Дивослово. – 2014. – № 1. – С. 13.
- 510.** Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
- 511.** Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: теорія і практика: [монографія] / А. Д. Цимбалару. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 672 с.
- 512.** Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – Київ : Академвидав, 2012. – 224 с.
- 513.** Чумак-Жунь И. И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII – нач. XXI в. / И. И. Чумак-Жунь. – Белгород : БелГУ, 2009. – 244 с.
- 514.** Шандрук С. К. Теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованої освіти / С. К. Шандрук, Т. П. Одобецька // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти»], (Київ ; Запоріжжя, 8–10 квітня 2003 р.). – Ч. 1. – Київ ; Запоріжжя : Просвіта, 2003. – С. 173–175.
- 515.** Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Шапошнікова. – Київ, 1993. – 149 с.
- 516.** Шартье Д. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий / Д. Шартье, Э. Лоарер // Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 201–217.

517. Шевченко Н. Ф. Керування самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах / Н. Ф. Шевченко, А. І. Шевченко // Вісник Запорізького нац. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – 2008. – № 1. – С. 248–253.
518. Шевченко Н. Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти / Н. Ф. Шевченко // Психологічній службі системи освіти України 10 років : здобутки, проблеми і перспективи. – Київ : Ніка-Центр, 2002. – С. 186–189.
519. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі / Г. Т. Шелехова // Укр. мова і л-ра в шк. – 1998. – № 1. – С. 2–5.
520. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию : прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.
521. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования : состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов. – М. : Ставрополь, 1991. – 206 с.
522. Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська мова : модульний курс : навч. посіб. / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – Київ: Вища шк., 2007. – 823 с.
523. Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська мова : навч. посіб. / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – Київ : Літера, 2000. – 688 с.
524. Шмелева Т. В. Речевой жанр : опыт общелингвистического осмысления / Т. В. Шмелева // Collegium. – 1995. – № 1–2. – С. 57–65.
525. Штепа О. Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Штепа. – Київ : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. – 181 с.
526. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енцикл. слов. / І. Б. Штерн. – Київ : «АртЕк», 1998. – 336 с.
527. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. – 428 с.
528. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

529. Электронная библиотека по философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/enc/item/f00/s11/a001174.shtml>.
530. Ягеніч Л. В. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні молодшими школярами іншомовним аудіюванням / Л. В. Ягеніч // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – 2005. – Вип. 9. – С. 38–44.
531. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против» : сборник статей. – М. : Прогресс, 1975. – С. 193–230.
532. Яковлева Л. М. Європейське мовне портфоліо / Л. М. Яковлева // Англійська мова та література. – 2012. – Груд. – № 34–36(368–370). – С. 2–3.
533. Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи / Т. Е. Янко. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 384 с.
534. Ярмолюк А. В. Текст як засіб розвитку комунікативних умінь учнів 5-х класів / А. В. Ярмолюк // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 7. – С. 15–18.
535. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
536. Anisimova A. I. The Problem of Strategic Competence in the Context of Cultural Awareness / A. I. Anisimova // Мова, освіта, культура : наукові парадигми і сучасний світ : науковий вісник кафедри КНЛУ Linguarum – VIII. Філологія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2000. – № 1-А. – С. 176–177.
537. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canale // Language and Communication / J. C. Richards, R. W. Schmidt (eds). – London & New York : Longman, 1983. – P. 2–27.
538. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – 48 p.
539. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambr. (Mass.) : MIT, 1965. – 258 p.
540. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching

- Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
 – 2001. – Режим доступа : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- 541.** Emanuel R. The Case for Fundamentals of Oral Communication [Электронный ресурс] / R. Emanuel // Community College Journal of Research and Practice. – 2005. – Режим доступа : <http://www.natcom.org/index.asp?bid=11001>.
- 542.** Geibner H. Sprachwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation / H. Geibner. – Königstein, 1981. – 235 s.
- 543.** Hutmacher W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997. – P.11.
- 544.** Harris Z. S. Analyse du discours / Z. S. Harris // Languages, 1969. – № 13. – P. 8-45.
- 545.** Hayes D. Encyclopedia of Primary Education / D. Hayes. – Abington : Routledge, 2009. – 467 p.
- 546.** Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics. Selected Readings / J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
- 547.** Kasper K. Introduction: Approaches to Communication Strategies / K. Kasper, E. Kellerman // Communication Strategies. – London : Longman, 1997. – P. 1–13.
- 548.** Kellermann K. Communication: Inherently strategic and primarily automatic / K. Kellermann // Communication Monographs. – 1992. – Sept. – V. 59. – P. 288–300.
- 549.** Malinowski B. The Dilemma of Contemporary Linguistics / B. Malinowski // Language in Culture and Society / ed. by D. Hymes. – N.Y. : Harper and Row, 1964. – P. 63–65.
- 550.** McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D. C. McClelland // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28, № 1. – P. 1–14.

- 551.** Morreale S. Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication [Электронный ресурс] / S. Morreale, M. Osborn, J. Pearson // Journal of the Association for Communication Administration. – 2000. – Режим доступа : <http://www.natcom.org/NCA/files/ccLibraryFiles/>.
- 552.** National Communication Association. Communication in the General Education Curriculum: A Critical Necessity for the 21st Century. – Washington, D.C. : National Communication Association, 2003. – P. 8.
- 553.** Olijar M. The implementation of competence approach in the process of linguistic education of future elementary school teacher / Maria Olijar // Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae. – 2011. – № 5. – P. 151–159.
- 554.** Olijar M. Training of Elementary School Teachers to Usage of the Communicative Strategies in Multi Ethnic Environment in Mountain Region Schools / Mariya Olijar // Journal of Vasil Stefanyk Precarpathian National University. – Ivano-Frankivsk, 2014. – Vol. 1. – No. 2,3. – P. 176–180.
- 555.** Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know / R. Oxford. – New York : Newbury House, 1990. – 343 p.
- 556.** Pike K. L. Language in Relation to a Unified Theory of the structure of Human Behaviour / K. L. Pike. – The Hague-Paris: Mouton, 1967. – 762 p.
- 557.** Rampton B. A Sociolinguistic Perspective on L2 Communication Strategies / B. Rampton // Communication Strategies. – London : Longman, 1997. – P. 279–303.
- 558.** Savignon S. Evaluation of Communicative Competence : The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // The Modern Language Journal. – 1985. – Vol. 59. – P. 129–134.
- 559.** Tarone S. Some Thoughts on the notion of Communication Strategy / S. Tarone // TESOL Quarterly. – 1981. – № 15. – P. 285–295.
- 560.** UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Available [Electronic resource]. – Access mode : <http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/english/charten>.

561. Wagner J. Communication Strategies at Work / J. Wagner, A. Firth // Communication Strategies. – London : Longman, 1997. – P. 304–322.
562. White R. W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.
563. Yule G. Pragmatics / G. Yule. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1996. – 138 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вчителів початкових класів та студентів-випускників напряму підготовки «Початкова освіта»

1. Як ви розумієте зміст поняття «комунікативно-стратегічна компетентність учителя початкових класів»?
2. Що таке комунікативна стратегія?
3. Які якості комунікативної особистості вчителя можете назвати?
4. Чи плануєте Ви попередньо, як будете здійснювати спілкування з дітьми на уроці?
5. Які форми організації спілкування з дітьми вважаєте ефективними?
6. Які методи, прийоми, технології організації спілкування з учнями початкових класів використовуєте найчастіше?
7. Яких знань Вам не вистачає для того, щоб спілкування з молодшими школярами було більш ефективним?
8. Чи виникають у вас труднощі під час спілкування з молодшими школярами?
9. Чи завжди Ви аналізуєте свою комунікативну діяльність на уроках?
10. Як ви оціните свій рівень умінь спілкуватися з молодшими школярами?

Анкета для викладачів

1. Дайте визначення понять:
 - а) «компетенція»;
 - б) «компетентність»;
 - в) «комунікативна компетентність».
2. Дайте визначення понять:
 - а) комунікативна стратегія;
 - б) комунікативна тактика.
3. Назвіть основні типи комунікативних стратегій і тактик.

4. Як часто Ви ставите на заняттях мету сформувати комунікативні вміння студентів?
5. Яким чином здійснюєте міжпредметні зв'язки в процесі викладання навчальних дисциплін?
6. Визначте своє ставлення до студента як учасника навчального процесу.
7. Чи готові Ви спілкуватися зі студентами «на рівних»?
8. Які методи використовуєте під час проведення лекційних і практичних занять зі студентами?
9. Як ставитесь до впровадження комунікативного підходу в навчальний процес?
10. Що заважає Вам зробити заняття з дисциплін, які Ви читаєте, комунікативно спрямованими?

Додаток Б

**Якості комунікативної особистості вчителя початкових класів
(за результатами анкетування студентів та вчителів-практиків) (у %)**

Таблиця Б.1

№ п/п	Назва якості	Студенти-випускники (%)	Вчителі початкових класів (%)
1.	Професійні знання	48	16
2.	Любов до дітей	34	7
3.	Гуманність	16	12
4.	Креативність, пошук нового	16	12
5.	Уміння	15	8
6.	Справедливість	14	11
7.	Терплячість	14	-
8.	Знання свого предмета	14	16
9.	Доброта	14	16
10.	Розуміння учня	13	-
11.	Комунікабельність	12	21
12.	Чесність	8	-
	Активність	8	6
13.	Вміння знаходити спільну мову з дітьми, спілкуватися	11	-
14.	Вміння цікаво подати навчальний матеріал	11	8
15.	Наполегливість	10	6
16.	Прагнення до самовдосконалення,	9	7

	самоосвіти		
17.	Відкритість	8	-
18.	Практичні навички	6	-
19.	Авторитетність	5	-
20.	Організаційні вміння	5	4
21.	Витривалість	7	4
22.	Інтелігентність	7	11
23.	Працьовитість	7	4
24.	Відповідальність	7	8
25.	Організованість, дисциплінованість	6	4
26.	Вимогливість	6	2

Продовж. табл. Б.1

27.	Патріотизм	6	-
28.	Доброзичливість	6	2
29.	Толерантність	6	-
30.	Демократичність	-	2
31.	Об'єктивність	5	
32.	Досвід роботи	5	-
33.	Цілеспрямованість	4	-
34.	Ввічливість	4	-
35.	Морально-етичні якості	4	-
36.	Стриманість	4	4
37.	Старанність	3	6
38.	Компетентність	3	8
39.	Врівноваженість	3	4
40.	Розумові якості, високий рівень інтелекту	3	10
41.	Тактовність	2	7
42.	Співчуття	2	6
43.	Діагностичні вміння	2	-
44.	Конструктивні вміння	2	-
45.	Педагогічне прогнозування	2	-
46.	Емпатійність	2	4
47.	Мобільність	2	-
48.	Культура мовлення	2	-
49.	Індивідуальний підхід до учнів	2	2
50.	Почуття гумору	2	-
51.	Знання з психології	1	2
52.	Любов до професії	1	6
53.	Винахідливість	1	-

54.	Здатність до активного впливу на учня	-	2
55.	Здатність до рефлексії	-	2

Додаток В

Методичні матеріали для констатувального етапу експериментального дослідження

Додаток В.1

Загальна структура комунікативної стратегії

1. Аналіз комунікативної ситуації.
2. Визначення мети і завдань комунікативної взаємодії.
3. Вибір жанру педагогічного дискурсу.
4. Визначення змісту та обсягу інформації.
5. Встановлення співвідношення інформації з особливостями співрозмовника(ів).
6. Визначення видів комунікативних тактик.
7. Добір вербальних та невербальних засобів.
8. Реалізація тактик.
9. Рефлексія.
10. Корекція досвіду комунікативної взаємодії.

Додаток В.2

Загальна структура комунікативної тактики

1. Визначення типу комунікативної стратегії.

2. Аналіз особливостей майбутньої комунікативної події.
3. Аналіз досвіду реалізації обраного типу комунікативної стратегії.
4. Визначення умов успішності обраної тактики (тактик).
5. Визначення послідовності комунікативних кроків.
6. Вибір мовних засобів.
7. Реалізація обраної тактики.
8. Рефлексія.
9. Корекція досвіду комунікативної взаємодії.

Додаток В.3

**Правила конструювання жанру «фронтальна бесіда»
в початковій школі**

1. Вибір та обґрунтування теми бесіди:
 - а) вибір важливої події, факту, явища, морального вчинку, ситуації, пов'язаних із життям класу;
 - б) урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.
2. Складання плану бесіди.
3. Розкриття вчителем суті теми бесіди, її значення.
4. Організація діалогу з учнями (у формі запитань і відповідей, тематичної вікторини, заочної подорожі, проблемних запитань тощо).
5. Підбиття підсумків бесіди (узагальнення вчителем усього висловленого, формулювання разом з учнями раціональних шляхів розв'язання обговорюваної проблеми, визначення норм поведінки школярів на основі змісту бесіди, конкретних дій з дотримання дітьми визначених норм).
6. Заключне слово педагога.

Додаток В.4

**Структура жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання» та
комунікативні стратегії його реалізації**

1. Повідомлення учням обсягу домашнього завдання.

2. Пояснення вчителем змісту домашнього завдання (**пояснювальна стратегія**).
3. Пояснення послідовності та прийомів виконання домашнього завдання (**пояснювальна стратегія**).
4. Пояснення способів оформлення результатів виконання домашнього завдання (**пояснювальна стратегія**).
5. Бесіда з учнями з метою з'ясувати, чи зрозуміли вони суть та способи виконання домашнього завдання (**діагностична стратегія**).

Додаток В.5

Структура аргументованої комунікативної стратегії і тактики її реалізації

1. Аналіз комунікативної ситуації (умови, предмет комунікації, особливості комунікантів, оточення тощо).
2. Загальна мета комунікації – підтвердити істинність або хибність висловленої тези.
3. Визначення конкретних завдань комунікативної взаємодії:
 - а) дібрати аргументи, які б не суперечили один одному;
 - б) шляхом послідовної і логічної аргументації довести істинність або хибність тези;
 - в) зробити висновок.
4. Вибір жанру педагогічного дискурсу (пояснення, бесіда, переконання, судження).
5. Визначення видів комунікативних тактик (тактика апелювання до авторитетів; тактика апелювання до життєвого досвіду співрозмовника; тактика контрастивного аналізу; тактика провокації; тактика вказівки на перспективу; тактика обґрунтованих оцінок тощо).
6. Добір вербальних та невербальних засобів.
7. Реалізація тактик.
8. Досягнення мети.

9. Рефлексія.

Додаток Д

Таблиця Д.1

Результати оцінювання рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за когнітивно-мовленнєвим критерієм (констатувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами КГ-1 n	$X_i \cdot n$	К-сть завдань, виконаних студентами КГ-2 n	$X_i \cdot n$
35-39	37	0	0	0	0
27-34	30,5	22	671	24	732
15-26	20,5	183	3751,5	181	3710,5
0-14	7	155	1085	155	1085
		360	5507,5 15,3	360	15,35

Таблиця Д.2

Результати оцінювання рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за діяльнісно-стратегічним критерієм (констатувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних студентами	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами КГ-1	$X_i \cdot n$	К-сть завдань, виконаних студентами КГ-2	$X_i \cdot n$
---	-----------------------------	--	---------------	--	---------------

балів		n		n	
35-39	37	0	0	0	0
27-34	30,5	50	1525	52	1586
15-26	20,5	168	3444	166	3403
0-14	7	142	994	142	994
		360	5963 16,56	360	5983 16,62

Таблиця Д.3

Результати оцінювання рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за креативно-продуктивним критерієм (констатувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами КГ-1 n	$X_i \cdot n$	К-сть завдань, виконаних студентами КГ-2 n	$X_i \cdot n$
35-39	37	0	0	0	0
27-34	30,5	21	640,5	21	640,5
15-26	20,5	139	2849,5	136	2788
0-14	7	110	770	113	791
		270	4260 15,78	270	4219,5 15,63

Таблиця Д.4

Результати оцінювання рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за рефлексивно-оцінним критерієм (констатувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами КГ-1 n	$X_i \cdot n$	К-сть завдань, виконаних студентами КГ-2 n	$X_i \cdot n$
35-39	37	0	0	0	0
27-34	30,5	13	396,5	15	457,5

15-26	20,5	98	2009	97	1988,5
0-14	7	69	483	68	476
		180	2888,5 16,05	180	2922 16,23

Додаток Е

Тести до теми № 6

«Професійне спілкування в структурі діяльності вчителя»

ЗАПИТАННЯ В ЗАКРИТІЙ ФОРМІ

1. Чи правильним є твердження, що спілкування – це складний, багатоаспектний процес встановлення контактів між людьми, породжений потребою в спільній діяльності?

Правильне

неправильне

2. Чи правильним є твердження, що спілкування – це вузький комунікативний акт, пов'язаний з переданням інформації за допомогою слова?

Правильне

неправильне

3. Чи правильним є твердження, що спілкування – це взаємодія двох систем, у ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе певну інформацію?

Правильне

неправильне

4. Чи правильним є твердження, що спілкування – одна із форм взаємодії людей у процесі їхньої діяльності?

Правильне

неправильне

5. Інтерактивний складник структури спілкування передбачає обмін інформацією.

Правильно

неправильно

6. Інтерактивний складник структури спілкування передбачає організацію взаємодії між індивідами, які вступають у спілкування.

Правильно

неправильно

7. Комунікативний складник структури спілкування передбачає обмін інформацією.

Правильно

неправильно

8. Перцептивний складник структури спілкування розкриває особливості сприймання людини людиною.

Правильно

неправильно

9. Що таке комунікабельність?

– Бажання знаходитись серед інших людей;

– володіння комунікативними вміннями й навичками, здатність відчувати задоволення від процесу комунікації;

– бажання приносити радість людям.

10. Чи правильним є твердження, що сфера педагогічної праці відноситься до такого виду професійної діяльності, у якому провідну роль відіграє спілкування?

Правильне

неправильне

11. Чи правильним є твердження, що спілкування є основним засобом реалізації завдань навчання і виховання?

Правильне

неправильне

12. Який характер педагогічних стосунків необхідно забезпечити для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу?

– Суб'єкт-суб'єктний;

– суб'єкт-об'єктний;

– об'єкт-об'єктний.

13. «Комунікативна атака» – це завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту.

Правильно

неправильно

14. Наслідування – це підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними.

Правильно

неправильно

15. Переконання – це засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею.

Правильно

неправильно

16. Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів.

Правильно

неправильно

17. Чи правильним є твердження, що стиль педагогічного спілкування залежить від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації?

Правильне

неправильне

18. Який стиль керівництва колективом учнів є засобом реалізації тактики диктату й опіки?

- Авторитарний;
- ліберальний;
- демократичний.

19. Наслідком якого стилю спілкування вчителя з учнями є втрата поваги і контролю над школярами, погіршення дисципліни, нездатність позитивно впливати на особистісний розвиток дітей?

- Авторитарного;
- ліберального;
- демократичного.

20. Який стиль спілкування вчителя з учнями найбільш сприятливий для організації їхнього реального співробітництва?

- Авторитарний;
- ліберальний;
- демократичний.

21. Який стиль педагогічного спілкування являє собою систему прийомів, що забезпечують ситуаційний пристосувальний ефект і не можуть бути прийнятними для вчителя?

- Псевдостиль;
- індивідуальний стиль педагогічного спілкування;
- ліберальний стиль педагогічного спілкування.

21. Яка стратегія поведінки педагога в конфліктній ситуації є найефективнішою для налагодження добрих стосунків зі співрозмовником?

- Конкуренція, або суперництво, прагнення стати центром ситуації;
- уникнення;
- пристосування;
- співробітництво;
- компроміс.

22. Хто з перчислених нижче авторів розробив спеціальні вправи для формування вмінь педагогічного спілкування?

- В. Леві;
- Д. Карнегі;
- М. Фіцула;
- В. Кан-Калик.

ЗАПИТАННЯ МНОЖИННОГО ВИБОРУ

1. Спілкування може виступати одночасно як:

- процес взаємодії особистостей;
- процес обміну інформацією;
- ставлення людей один до одного;
- взаємовплив людей один на одного;
- процес їхнього співпереживання і взаєморозуміння.

2. Зміст спілкування реалізується:

- через вербальні засоби;
- через мобільні засоби;
- через невербальні засоби.

3. Невербальними засобами реалізації змісту спілкування є:

- жести;
- міміка;
- символіка;
- пантоміміка

4. У спілкуванні виділяють такі аспекти:

- відношення;
- взаємодія;
- взаємовплив;
- взаємовідносини.

5. Які внутрішні чинники спонукають людину до спілкування?

- Потреби;
- мотиви;
- мовні дії;
- інтереси;
- почуття.

6. Які складники входять до структури спілкування?

- Комунікативний;
- інтерактивний;

- інформативний;
- перцептивний.

7. Які види спілкування як однієї з форм взаємодії людей у процесі їхньої діяльності розрізняють у педагогічній літературі?

- Соціально зорієнтоване спілкування;
- суспільно зорієнтоване спілкування;
- групове предметно зорієнтоване спілкування;
- особистісно зорієнтоване спілкування.

8. Назвіть основні компоненти уміння спілкуватися:

- комунікабельність;
- соціальна спорідненість;
- позитивізм;
- альтруїзм.

9. Серед названих виділіть комунікативні емоції:

- бажання ділитися думками;
- почуття задоволення від спілкування;
- самозакоханість;
- почуття симпатії до учасників спілкування;
- повага до учасників спілкування.

10. Які вміння психологічної культури необхідні учасникові спілкування?

- уміння розуміти інших людей;
- уміння адекватно відгукуватись на поведінку людей;
- уміння вибирати способи звертання, які відповідають індивідуальним особливостям співрозмовників;
- уміння враховувати індивідуальні особливості співрозмовників для того, щоб одержати користь від спілкування.

11. Педагогічне спілкування спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в системах:

- «учитель – учень»;
- «учень – учень»;
- «учитель – учитель»;
- «учитель – батьки».

12. Оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування вчителя зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови:

- для розвитку мотивації учнів;
- для творчого характеру навчальної діяльності;
- для формування особистості школяра;
- сприяє виникненню психологічного бар'єра.

13. Оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування вчителя із школярами в процесі навчання, яке:

- забезпечує сприятливий емоційний мікроклімат навчання;
- забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі;
- дозволяє максимально контролювати діяльність учнів;
- дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні риси вчителя.

14. Педагогічне спілкування передбачає виконання таких функцій:

- обмін інформацією між педагогом та учнями;
- міжособистісне пізнання;
- організація та регуляція взаєностосунків;
- забезпечення ролі лідера для вчителя;
- організація спільної діяльності педагога й учнів.

15. Педагогічне спілкування передбачає виконання таких функцій:

- здійснення виховного впливу на учнів;
- авторитарна самопрезентація педагога;
- організація взаємодії на уроці і поза ним;
- створення умов для обміну ставленнями, переживаннями;
- допомога самоутвердженню школяра в колективі.

16. У чому полягає суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків?

- У нерівності психологічних позицій учителя та учня;
- у взаємній гуманістичній спрямованості;
- в активності педагога та учнів;
- у взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань один одного;
- у готовності до прийняття аргументів співрозмовника;
- у взаємодії зі співрозмовником.

17. Якими ознаками характеризується функційно-рольове спілкування педагога?

- Головна мета – розвиток особистості учнів;
- функційно-рольове спілкування є суто діловим, стандартизованим;
- спілкування обмежене вимогами рольових позицій учасників;
- особисті мотиви, ставлення педагога й учня не враховуються і не виявляються.

18. Якими ознаками характеризується особистісно зорієнтоване спілкування?

- Головна мета полягає в забезпеченні виконання певних дій;
- особистісно зорієнтоване спілкування є складною психологічною взаємодією;

– передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів.

19. Які риси характерні для вчителя, налаштованого на особистісно зорієнтоване спілкування з дітьми?

- Відкритість;
- справедливість;
- авторитарність;
- довіра до дітей;
- визнання їхньої неповторності, гідності.

20. Які риси характерні для вчителя, налаштованого на особистісно зорієнтоване спілкування з дітьми?

- зацікавленість життям учнів;
- увага до їхніх проблем;
- лібералізм;
- емпатійне розуміння.

21. Що таке емпатія?

- Готовність завжди допомогти учням;
- здатність відчувати внутрішній світ дитини;
- здатність бачити поведінку учня його ж очима;
- створення для дітей можливостей висловлювати свої думки і почуття.

22. Які дії здійснює педагог на етапі моделювання майбутнього спілкування?

- Прогнозування змісту спілкування;
- планування структури спілкування;
- прогнозування засобів спілкування;
- прогнозування можливих способів комунікації;
- прогнозування сприймання співрозмовником змісту взаємодії.

23. Які компоненти зумовлюють зміст спілкування?

- Аналіз стану співрозмовника;
- аналіз ситуації спілкування;
- формування мети взаємодії;
- обмін інформацією.

24. З яких етапів складається структура процесу професійно-педагогічного спілкування?

- Прогностичний етап;
- «комунікативна атака»;
- етап керування спілкуванням;
- етап самокоригування;
- етап самовиховання.

25. Які особливості спілкування відображаються в стилі спілкування?

- Комунікативні можливості вчителя;
- характер взаємовідносин педагога й вихованців;
- творча індивідуальність педагога;
- особливості учнівського колективу.

26. Від яких особистісних якостей педагога залежить стиль педагогічного спілкування?

- Від ставлення вчителя до дітей;
- від володіння організаторською технікою;
- від ситуації спілкування.

27. Яким може бути ставлення вчителя до дітей?

- Активно-позитивним;
- пасивно-позитивним;
- позитивно-негативним;
- ситуативно-негативним;
- стійким негативним.

28. Які ознаки характерні для активно-позитивного ставлення педагога до дітей?

- Надання допомоги учням;
- вимогливість у поєднанні із зацікавленістю в учнях;
- брак емоційності;
- взаємодовіра;
- розкутість;
- комунікабельність.

29. Які ознаки характерні для пасивно-позитивного ставлення педагога до дітей?

- Суто ділові стосунки;
- сухий, офіційний тон;
- збіднене спілкування;
- неформальне спілкування;
- гальмування творчого розвитку вихованців.

30. Які ознаки характерні для негативного ставлення педагога до дітей?

- Ставлення залежить від зміни настрою вчителя;
- ставлення породжує в дітей недовіру, замкнутість;
- взаємодовіра;
- лицемірство;
- брутальність.

31. Загальний стиль спілкування педагога може бути:

- авторитарним;

- демократичним;
- опозиційним;
- ліберальним.

32. Стиль спілкування визначає такі типи вчителів:

- «проактивний»;
- «малоактивний»;
- «реактивний»;
- «надактивний».

33. Які стилі педагогічного спілкування пропонує розрізняти В. Кан-Калік залежно від продуктивності їхнього виховного впливу?

- Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю;
- спілкування на основі товариської прихильності;
- спілкування-дистанція;
- спілкування-тиск;
- спілкування-залякування;
- спілкування-загравання.

34. Якими шляхами може формуватись у майбутніх учителів псевдостиль педагогічного спілкування?

- Стихійно;
- шляхом наслідування;
- шляхом самоосвіти.

35. Які причини виникнення педагогічних конфліктів між учителем та учнями?

- Нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів;
- намагання вчителя будь-якими способами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня;
- оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості;
- об'єктивність учителя в оцінюванні знань учнів;
- намагання суворо покарати учня;
- нездатність до самоконтролю.

36. Які причини виникнення педагогічних конфліктів між учителем та учнями?

- Невміння педагога спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей;
- брак педагогічних здібностей;
- незадовільна організація роботи в педагогічному колективі;
- демократичний стиль спілкування з учнями;
- застосування покарання без урахування позиції учнів;

– суб'єктивізм учителя в сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви.

37. Які риси свідчать про нездатність учителя до самоконтролю?

- Роздратованість;
- брутальність;
- комунікабельність;
- нетактовність;
- грубість;
- самовдоволеність;
- безпорадність.

38. Які риси притаманні вчителям, що конфліктують з учнями?

- Гнучке мислення;
- стереотипність оцінок;
- шаблонний підхід до запитів та інтересів учнів;
- нездатність розуміти об'єктивність вимог учнів;
- недовіра до учнів;
- підозріливість.

39. Які наслідки помилок учителя при вирішенні конфліктів з учнями?

- Порушення системи взаємин між учителем та учнями;
- психологічне травмування учнів;
- недовіра дітей до педагога;
- глибокий стресовий стан педагога;
- задоволення вчителя своєю працею.

40. Які стереотипи педагогічної поведінки стимулюють розвиток конфліктів?

- Емоційні спалахи;
- взаємодовіра;
- дратівливість через дрібниці;
- відкритий розподіл учнів за симпатіями;
- залякування, вимоги у формі погроз.

41. Які стереотипи педагогічної поведінки стимулюють розвиток конфліктів?

- Надмірна фіксація уваги на недоліках учнів;
- привселюдні образи;
- опора на ініціативу класу;
- втручання у світ особистих стосунків хлопців і дівчат;
- негативна оцінка інших учителів у присутності учнів.

42. Динаміка конфлікту складається з таких основних стадій:

- наростання;

- розгоряння;
- реалізація;
- згасання.

43. Які існують стилі поведінки педагога в конфліктній ситуації?

- Конкуренція, прагнення бути в центрі ситуації;
- уникнення;
- загострення;
- пристосування;
- співробітництво;
- компроміс.

КОРОТКА ВІДПОВІДЬ

1. Яким терміном можна позначити бажання особистості знаходитись у суспільстві, серед інших людей?

- Соціальна спорідненість;
- соціальний зв'язок;
- суспільні взаємозв'язки.

2. Яким терміном можна позначити бажання приносити радість людям, з якими особистість спілкується?

- Альтруїзм;
- альтруїстичні тенденції;
- альтруїстична спрямованість.

3. Вербальними засобами реалізації змісту спілкування є:

- мова;
- мовні засоби;
- мовлення;
- мовленнєві засоби.

4. Система способів та прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога й вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин, – це:

- професійно-педагогічне спілкування;
- педагогічне спілкування;
- професійне спілкування вчителя.

5. Усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, – це:

- стиль педагогічного спілкування;
- стиль професійно-педагогічного спілкування;
- стиль спілкування вчителя.

6. Який стиль спілкування педагога з учнями характеризується тим, що вчитель сам ставить мету, вирішує всі питання, не враховуючи думку дітей, суворо контролює учнів?

- Авторитарний;
- диктаторський;
- командний.

7. Який стиль спілкування педагога з учнями характеризується тим, що педагог прагне не брати на себе відповідальність, намагається самоусунутися від керівництва колективом школярів, обмежується виконанням лише викладацької функції?

- Ліберальний;
- поблажливий;
- анархічний.

8. Яку назву має початок конфлікту, коли ще немає відкритого протистояння, а наявне лише невдоволення учнів?

- Інцидент;
- непорозуміння;
- сварка.

9. Як називаються ворожі стосунки між педагогом та учнями; ситуація, в якій кожна зі сторін намагається зайняти позицію, несумісну з інтересами іншої сторони?

- Конфлікт;
- суперництво;
- протистояння.

АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ТИП ЗАПИТАННЯ

1. Чи слід розмежовувати поняття «спілкування» і «комунікація»?

- Так
- Ні

2. Чи є поняття «спілкування» ширшим від поняття «комунікація»?

- Так
- Ні

3. Чи можна вважати спілкування процесом взаємодії особистостей?

- Так
- Ні

4. Чи відбувається в процесі спілкування взаємовплив людей один на одного?

- Так
- Ні

5. Чи вичерпним є твердження, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнем?

Так

Ні

6. Чи сприяє суб'єкт-об'єктний характер педагогічних стосунків активній участі учнів у спілкуванні?

Так

Ні

7. Чи сприяє суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків активній участі учнів у спілкуванні?

Так

Ні

8. Чи виявляється емпатія у відкритості та співчутті педагога?

Так

Ні

9. Чи відчуває вчитель потребу в неформальному спілкуванні за активно-позитивного ставлення до учнів?

Так

Ні

10. Чи виявляється пасивно-позитивне ставлення вчителя до учнів у суто ділових офіційних стосунках з дітьми?

Так

Ні

11. Чи визначає ставлення педагога до дитини загальний стиль його спілкування?

Так

Ні

12. Чи може призвести авторитарний стиль спілкування педагога у випадку протидії школярів владному тиску вчителя до конфронтації?

Так

Ні

13. Чи може бути дистанція у спілкуванні вчителя з учнями підставою педагогічного авторитету?

Так

Ні

ЗАПИТАННЯ НА ЗІСТАВЛЕННЯ

1. Дайте відповіді на запитання.

Яким терміном позначається складний, багатоплановий процес установалення контактів між людьми, породжений потребами в спільній діяльності?

Яким терміном позначається взаємодія систем, у ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе певну інформацію?

Який із двох означених вище термінів вужчий?

2. Дайте відповіді на запитання.

Який аспект спілкування становить обмін інформацією?

Який аспект спілкування представляє організація взаємодії між індивідами, що вступають у спілкування?

Який аспект спілкування представляє сприймання людини людиною?

3. Дайте відповіді на запитання.

Через які вербальні засоби реалізується зміст спілкування?

Через які невербальні засоби реалізується зміст спілкування?

Які основні аспекти виділяють у спілкуванні?

4. Дайте відповіді на запитання.

До якого виду спілкування відносяться лекція, розповідь, виступ?

До якого виду відноситься спілкування, що безпосередньо обслуговує колективну працю?

До якого виду відноситься спілкування однієї особистості з іншою?

5. Дайте відповіді на запитання.

Який компонент уміння спілкуватися виявляється в здатності відчувати задоволення від процесу спілкування, володінні комунікативними вміннями й навичками?

Який компонент уміння спілкуватися виявляється в бажанні знаходитись у суспільстві, серед інших людей?

Який компонент уміння спілкуватися виявляється в бажанні приносити радість людям?

6. Дайте відповіді на запитання.

Яким терміном позначається в педагогіці система способів та прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога й вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин?

Яким є педагогічне спілкування при суб'єкт-суб'єктному характері педагогічних стосунків?

Яким є педагогічне спілкування при суб'єкт-об'єктному характері педагогічних стосунків?

7. Дайте відповіді на запитання.

Про яку ознаку педагогічного спілкування свідчить здатність бачити і розуміти співрозмовника?

Про яку ознаку педагогічного спілкування свідчить відсутність домінування педагога в спілкуванні, визнання права учня на власну думку, позицію?

Про яку ознаку педагогічного спілкування свідчить взаємна довіра, коли партнери розуміють, поділяють почуття одне одного, співпереживають?

8. Дайте відповіді на запитання.

Про яку ознаку педагогічного спілкування свідчить відхід учителя від суто рольової позиції?

Про яку рису педагога свідчить його здатність бачити поведінку учня його ж очима, відчувати його внутрішній світ?

На який тип спілкування налаштований учитель, що характеризується відкритістю, довірою до дітей, визнанням їх неповторності, гідності, увагою до їхніх проблем?

9. Дайте відповіді на запитання.

Який етап структури спілкування включає моделювання педагогом майбутнього спілкування?

Який етап структури спілкування передбачає завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту?

Який етап структури спілкування передбачає свідому і цілеспрямовану організацію взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети?

Який етап структури спілкування передбачає порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування?

10. Дайте відповіді на запитання.

Яким терміном позначається підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними, що має невербальний характер?

Яким терміном позначається цільове свідоме «зараження» однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації?

Яким терміном позначається усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда?

Яким терміном позначається засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею?

11. Дайте відповіді на запитання.

За якого стилю спілкування вчитель сам вирішує всі питання життєдіяльності класу, суворо контролює виконання будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати?

Який стиль спілкування характеризується прагненням педагога не брати на себе відповідальність, реалізувати тактику невторчання, в основі якої лежить байдужість і незацікавленість проблемами шкільного життя?

За якого стилю спілкування вчитель зорієнтований на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних завдань, опору на ініціативу класу?

12. Дайте відповіді на запитання.

Як називають тип учителя, який є ініціативним в організації спілкування, індивідуалізує свої контакти з вихованцями, знає, чого хоче, розуміє, що в його поведінці сприяє досягненню мети?

Як називають тип учителя, у якого розпливчасті цілі та відкрито пристосувальна поведінка, а вихованці диктують характер його спілкування з класом?

Як називають тип учителя, який схильний до гіпертрофованих оцінок своїх учнів і вибудовування нереальних моделей спілкування?

13. Дайте відповіді на запитання.

Як називається стійка схильність людини до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша потреба?

Як називається стиль педагогічного спілкування, що враховує особливості психофізичного апарату педагога, через який здійснюється трансляція його особистості дітям?

Який стиль педагогічного спілкування виявляється у виробленні помилкових, хибних індивідуальних прийомів і способів роботи, що не забезпечують високі результати діяльності і затримують розвиток здібностей дітей?

Додаток Ж

Приклади комунікативних тренінгів, вправ, ситуацій, комунікативно спрямованих занять для підвищення рівня сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Додаток Ж.1

Тренінг «Правила роботи в групі»¹

Мета: визначення принципів роботи в групі; створення атмосфери захищеності; усвідомлення особливостей спілкування в групі, сприяння організації сприятливого навчально-комунікативного простору для особистісного розвитку студентів.

Викладач пропонує групі перелік правил – принципів роботи в групі:

1. *Спілкування на основі довіри.* Важливо, щоб учасники максимально довіряли один одному. Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звертання один до одного. Це психологічно ставить усіх у рівні позиції.

2. *Спілкування за принципом «тут і тепер».* Важливо вміти говорити про свої актуальні почуття і думки. Розвинена рефлексія допомагає людині бути самокритичною, краще пізнавати себе і власні особистісні особливості, а також розуміти стан інших членів тренінгової групи. Тому під час занять усі говорять лише про те, що турбує їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними в групі.

3. *«Я»-висловлювання.* Для більш відвертого спілкування під час занять варто відмовитися від безособового мовлення, яке допомагає приховувати власну позицію і таким чином уникати її усвідомлення. Тому замінюємо висловлювання

типу: «Більшість людей вважає, що...» – на: «Я вважаю, що...» тощо. Правило передбачає також відмову від безадресних суджень про інших.

4. *Щирість спілкування.* Члени групи повинні спробувати відкинути всі ролі

¹ *Адаптований варіант за:* Барна М. В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів / М. В. Барна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 50–66.

і бути самими собою. Слід намагатися говорити лише про те, що відчуваємо і думаємо з приводу того, що відбувається в групі. Якщо немає бажання висловитися щиро і відверто, краще промовчати. Це правило означає відверте висловлювання своїх почуттів стосовно дій інших учасників і самого себе. Той, хто дає оцінку, повинен проявити толерантність до іншого.

5. *Конфіденційність.* Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується. Ми впевнені в тому, що ніхто не розповість про переживання людини, про те, чим вона поділилася. Це допомагає нам бути щирими, сприяє саморозкриттю. Ми довіряємо один одному і групі в цілому.

6. *Активність, відповідальність кожного за результати роботи в групі.* Це норма поведінки, відповідно до якої ми в будь-яку хвилину реально включені в роботу. Активно дивимось, слухаємо, відчуваємо партнера і групу в цілому. Необхідно пам'ятати, що ефективність роботи тренінгової групи залежить від внеску кожного її члена та необхідності працювати не тільки для себе, на вирішення власних проблем, а й для інших, оскільки допомога іншому є способом пізнати себе.

7. *Правило «СТОП!».* Той член групи, який не хоче відповідати на будь-яке запитання, брати участь у будь-якій грі, процедурі з причини небажання бути щирим або неготовності до відвертої розмови, має право сказати «Стоп» і таким чином виключити себе з участі в процедурі. Проте це правило бажано використовувати якомога рідше, оскільки воно обмежує людину в пізнанні себе.

8. *Повага до того, хто говорить.* Коли висловлюється хтось із учасників, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він бажає. Не

критикуємо і визнаємо право на висловлення власної думки. Правило передбачає неможливість переривати того, хто говорить.

9. *Заборона безпосередніх оцінок людини.* Під час обговорення того, що відбувається, ми оцінюємо не учасника, а лише його дії і поведінку. Ми не використовуємо висловлювання типу: «Ти мені не подобаєшся», а говоримо: «Мені не подобається твоя манера спілкування».

Цей перелік може бути доповнений правилами, які визначають самі учасники тренінгової групи.

Тренінг комунікативно-стратегічних умінь майбутніх учителів початкових класів

Мета: розвиток умінь спостерігати за співрозмовником, розуміти його психологічний стан, здатності правильно трактувати невербальні засоби спілкування; налагодження довірливих стосунків у групі; розвиток здатності майбутніх педагогів до діалогічної взаємодії, умінь емпатії, рефлексії; засвоєння моделей ефективного безконфліктного спілкування.

Хід тренінгового заняття.

1. *Привітання, спостереження за емоційним станом учасників тренінгової групи (4-6 хв.).* Студенти вітаються один з одним, водночас уважно спостерігаючи за поведінкою співрозмовника, його мімікою, жестами. Після привітання висловлюють свою думку про емоційний стан кожного з учасників групи.

2. *Вступна частина (8-10 хв.).* Викладач пропонує студентам відповісти на запитання: «Чи виникають у Вас труднощі в налагодженні комунікативної взаємодії з товаришами по групі, викладачами? Які причини цих труднощів? Яких комунікативних умінь Вам бракує?» Розкриває завдання тренінгу, коротко характеризує комунікативні вміння, які будуть удосконалюватися в процесі заняття, їх значення для майбутньої професійної діяльності в початковій школі.

3. *Вправа «Співрозмовник і слухач».*

Мета: формування умінь емпатійного слухання, розуміння внутрішнього стану співрозмовника, його невербального мовлення.

Учасники працюють у парах. По черзі вони розповідають один одному про свій стан на даний момент (проблеми, труднощі, конфлікт із близькими, незадоволеність собою тощо). «Слухач» мовчки вислуховує розповідь, спостерігаючи за всіма невербальними проявами «співрозмовника» і фіксуючи їх у пам'яті (насуплювання брів, зміна виразу обличчя, рухи очей тощо). Після цього він дає повний аналіз почутого та зафіксованого під час розповіді.

Рефлексія: учасники відповідають на запитання: «Що цікавого ви помітили під час виконання вправи? З якими труднощами зіткнулись?».

4. Вправа «Впізнай казкового героя».

Мета: розвиток умінь діалогічної взаємодії в парі; спілкування в групі; рефлексивних умінь.

Учасники розпочинають роботу в парах. Кожен із них визначає казкового героя чи літературного персонажа, який найповніше відображає індивідуальні риси та особливості партнера. Ім'я персонажа записується на картку і віддається викладачу. Після цього імена казкових героїв у випадковій послідовності отримують усі учасники групи, по черзі називають їх і спільно виділяють найхарактерніші риси, властиві для героїв, за якими група вгадує учасника.

Рефлексія: «Розкажіть про враження від вправи. Чи доречно вибрані казкові персонажі? Які способи роботи в парі виявилися найбільш ефективними?»

5. Дидактична гра «Знайди вихід із конфлікту».

Мета: актуалізація знань студентів про застосування емпатійних умінь та навичок у процесі взаємодії зі співрозмовником; закріплення навичок емпатії, вміння поставити себе на місце іншої людини, збагнути її стан та переживання; пошук і засвоєння нових моделей ефективного безконфліктного спілкування.

На початку гри викладач актуалізує знання студентів за допомогою низки запитань: «Що таке конфлікт? Назвіть його ознаки. Які причини виникнення конфлікту? Як повинен діяти вчитель під час конфлікту? З'ясуйте значення емпатії у конфлікті».

Далі учасники діляться на мікрогрупи. Кожній дається на вибір певна конфліктна ситуація або ж учасники обирають свій варіант. За допомогою

пантоміміки члени групи повинні відобразити два варіанти виходу з конфлікту: деструктивний чи конструктивний. Після презентації пантомім відбувається обговорення в групі.

Р ефлексія: відповідь на запитання «Які почуття та переживання виникали під час гри? З якими труднощами ви зіткнулись? Який досвід здобули?»

б. Підсумок заняття. Аналіз ефективності проведеного тренінгу.

Додаток Ж.2

Приклади вправ комунікативного характеру з сучасної української мови (розділ «Синтаксис: словосполучення і просте речення»)

1. Вправа «Коло ідей» (інтерактивна технологія кооперативного навчання).

Мета: вирішення суперечливих питань, створення списку ідей, залучення всіх студентів до обговорення завдання.

Завдання:

1. Чому подані поєднання слів не становлять синтаксичні словосполучення?

- а) більш вірний, буду читати, хай переможе;
- б) батько й син, віримо і сподіваємось;
- в) край вікна, довкола столу, поблизу села;
- г) збити з пантелику, на пари з уст, дати драла.

2. Вправа «Акваріум» (інтерактивна технологія кооперативного навчання).

Мета: розвиток навичок спілкування в групі, вмінь висловлюватися, переконувати, вести дискусію, здійснювати аналіз та обговорення навчального матеріалу з метою його осмислення, закріплення і засвоєння.

Проблемні питання для обговорення:

1. Чому в синтаксисі словосполученням вважається поєднання слів, пов'язаних підрядним зв'язком?
2. Чи може словосполучення «тихий вечір» бути реченням? Доведіть свою думку.
3. Чим відрізняється словосполучення від речення?

3. Вправа «Міні-диспут» (інтерактивна технологія опрацювання дискусійних питань).

Мета: розвиток критичного мислення студентів; умінь визначати та відстоювати власну позицію; умінь публічного виступу та дискутування.

Тема диспуту: Співвідношення між реченням і судженням.

Завдання:

1. Знайдіть спільні та відмінні ознаки речення і судження.
2. Доведіть, що це одиниці різних змістових рівнів.

4. Комунікативно-ситуаційна вправа. На практичному занятті з української мови виникла суперечка між студентками Оксаною М. та Іриною Т. Оксана М. стверджувала, що неповні речення можна вважати односкладними, оскільки вони короткі, часто не містять одного з головних членів, вживаються переважно в діалогах. Їй заперечила Ірина Т., яка вважала, що невеликий обсяг речення і його використання в діалогах не є суттєвими ознаками односкладних речень.

Завдання:

1. У чому полягає суть проблеми, що виникла на занятті?
2. Чи правильно міркує студентка Оксана М.? Які факти, наведені нею, є важливими, а які – другорядними? Наведіть власні аргументи, що підтверджують або заперечують її точку зору. Підтвердіть прикладами речень.
3. Чи переконливі аргументи навела студентка Ірина Т.? Доведіть їх правильність чи хибність. Підтвердіть прикладами речень.
4. Якого висновку ви дійшли? Чи існують інші шляхи розв'язання проблеми?

5. Вправа «Сенкан».

Завдання:

1. Дайте визначення речення у вигляді вірша-сенкану.
2. Об'єднайтесь у пари. Виберіть більш вдалий варіант з двох віршів або складіть один спільний.
3. Об'єднайтесь у групи (4-6 осіб), обговоріть вірші, складені в парах, оберіть найбільш вдалий варіант.

4. Представте вибрані в групах варіанти сенкану. Який із віршів найбільш повно і точно відобразив сутність речення?

6. Вправа «Трихвилинне есе».

Завдання:

1. Прочитайте текст. Упродовж 3 хв. напишіть усе, що спаде вам на думку щодо прочитаного твору.
2. Прочитайте свої есе для всієї студентської групи.
3. Обговоріть висловлені в есе думки щодо прочитаного твору, не використовуючи критичних зауважень. Доведіть важливість кожної думки.

Додаток Ж.3

Комунікативні ситуації

Ситуація 1. Ви працюєте вчителем першого класу. Вам необхідно провести перші батьківські збори. Підготуйте власний виступ на зборах. Продумайте запитання батьків та Ваші відповіді на них.

Ситуація 2. На уроці читання в четвертому класі вчитель оголошує тему – робота над казкою «Мудра дівчина». Учень Андрій М. піднімає руку і каже: «Казки – це нецікаво. Ми ж уже не маленькі». Як би ви відповіли учневі? Які комунікативні стратегії і тактики використали б?

Ситуація 3. Мати учня третього класу Сашка Р. скаржиться вчителю на те, що її син не любить читати книжки. Які методичні поради ви дали б батькам щодо способів залучення дітей до читання?

Ситуація 4. Уявіть, що вам запропоновано організувати для молодших школярів «Студію акторської майстерності». Складіть проект роботи студії. Детально опишіть свою майбутню діяльність. Які комунікативні вміння молодших школярів формуватимете в студії?

Ситуація 5. Учитель початкових класів планує проведення з молодшими школярами дидактичної гри «Вмілі диктори». Розробіть мету, завдання, зміст гри. Проведіть гру в студентській аудиторії. Усно проаналізуйте її хід та результати.

Ситуація 6. Третьюкласник Сергій К. ударив свою однокласницю Олю С. підручником по голові на очах у вчительки та мами дівчинки, яка прийшла забирати дочку зі школи. Оля розплакалася. Мати обурена, вимагає суворо покарати хлопця. Опишіть свої дії в цій ситуації. Які комунікативні стратегії використаєте, щоб заспокоїти дівчинку та її маму? Письмово розкрийте зміст бесіди з Сергієм К.

Ситуація 7. Другокласник Петрик Р. відмовляється після уроків прибирати в класі, оскільки вдома батько каже йому, що прибирання – «не чоловіча справа». Використовуючи аргументовану комунікативну стратегію та відповідні тактики, переконайте учня в протилежному.

Додаток Ж.4

Форми комунікативно спрямованих занять зі студентами

Зразок проведення практичного заняття у формі дебатів

Навчальна дисципліна «Культура і техніка мовлення».

1. Студенти обирають головуючого дебатів, який повідомляє про тривалість виступів, призначає секретаря, що облікує доповідачів та веде короткий запис змісту повідомлень.

2. Головуючий визначає основну тезу дебатів:

«Хороший учитель скупий на слова» (А. Дістервег)

3. Студенти поділяються на три групи:

- а) пропозиція – ті, хто підтримує тезу;
- б) опозиція – ті, хто проти;
- в) ті, хто не визначилися.

4. Головуючий повідомляє присутніх про порядок проведення дебатів.

5. Хід дебатів. Група пропозиції висуває такі аргументи:

- а) лаконічність мовлення вчителя початкових класів пов'язана з віковими особливостями молодших школярів;
- б) мистецтвом спілкування володіє вчитель, який більше слухає, ніж говорить;

в) для міцного засвоєння учнями навчального матеріалу важливо коротко і чітко подати головне в ньому.

Перший доповідач наводить ці аргументи на підтвердження тези, тлумачить їх.

Група опозиції висуває контраргументи:

а) молодші школярі потребують більш інтенсивного спілкування з учителем, ніж учні середніх і старших класів;

б) для учнів початкових класів важливо, щоб учитель не тільки вислухав, але й підтримав, заспокоїв;

в) перш ніж визначити головне в навчальному матеріалі, його треба належним чином викласти, пояснити.

Представник опозиції наводить три протилежних аргументи і стисло характеризує їх. Наступний промовець зупиняється на першому аргументі та критикує перше твердження опозиції. Так само обговорюються інші аргументи. Останні два доповідачі підсумовують усі доводи обох сторін та їх критику.

6. Головуючий організовує голосування на підтримку тези.

7. Заключне слово головуючого або викладача.

Рольова гра «Засідання методичного об'єднання вчителів початкових класів»

Навчальна дисципліна – спецкурс «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів».

Форма проведення – «круглий стіл».

Тема: «Комунікативні стратегії і тактики вчителя початкових класів».

Хід рольової гри.

1. Студенти поділяються на групи для підготовки методичного об'єднання.

2. Члени першої групи (7 студентів) розподіляють ролі: «директор», «заступник директора з навчально-виховної роботи», «керівник методоб'єднання», «вчителі початкових класів».

3. Друга група (3–4 студенти) здійснює експертизу проведення методоб'єднання та його оцінювання.

4. «Директор», «заступник директора з навчально-виховної роботи» та «керівник методоб'єднання» розробляють план засідання відповідно до наданого зразка; розподіляють питання для «круглого столу».

Орієнтовний перелік питань:

- зміст та структура комунікативних стратегій учителя початкових класів;
- класифікація комунікативних стратегій учителя початкових класів;
- особливості комунікативно-стратегічної діяльності вчителя початкових класів;
- роль комунікативних стратегій учителя у формуванні комунікативної компетенції молодших школярів;
- методика й технології організації розвивального комунікативного середовища в початковій школі.

5. Проведення гри:

- а) «керівник методоб'єднання» знайомить присутніх із планом засідання;
- б) обирається робоча група з незайнятих студентів для підготовки рішення методоб'єднання;
- в) дискусія з проблеми використання вчителем початкових класів комунікативних стратегій і тактик у процесі навчально-виховної діяльності;
- г) представлення робочою групою рішення та його обговорення.

6. Завершення гри. Члени експертної групи підводять підсумок та оцінювання заняття.

Ділова імітаційна гра (мікрвикладання)

Навчальний предмет – «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Тема: «Мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні».

Мета: створити сприятливе середовище для формування комунікативно-стратегічних умінь майбутніх учителів початкових класів; забезпечити актуалізацію знань студентів з української мови; формувати в майбутніх учителів досвід викладацької діяльності, вміння приймати адекватні рішення в

незапланованих комунікативних ситуаціях, швидко реагувати на неочікувані випадки та запитання; забезпечити інтерактивний характер професійної підготовки.

Хід заняття:

1. Вступна частина (повідомлення теми, мети, завдань заняття).
2. Визначення питання, яке пропонується студентам для мікрвикладання.
3. Актуалізація знань студентів із запропонованої проблеми.
4. Проведення студентом міні-заняття (до 10 хв.). Інші студенти ведуть короткі записи або знімають заняття на відео.
5. Аналіз та оцінювання умінь студента, що здійснював мікрвикладання, за схемою-алгоритмом.

Правила аналізу міні-заняття:

- а) висловлюватися коротко й точно;
- б) спочатку відзначати позитивні риси, потім – негативні;
- в) дотримуватися принципів взаємоповаги й толерантності;
- г) запропонувати власні шляхи усунення недоліків у діях студента.

Правила сприймання критичних зауважень:

- а) уважно вислухати опонента, не перебиваючи його;
- б) сприймати зауваження як бажання допомогти (вказати, які з них видаються конструктивними, не вступати в суперечку);
- в) враховувати висловлені зауваження і пропозиції під час наступних імітаційних ігор.

6. Висновки викладача щодо набутих студентами вмінь та участі в обговоренні.

Додаток 3

Робота студентської проблемної групи

Назва проблемної групи: «Формування комунікативних умінь молодших школярів»

Період роботи проблемної групи: 2014-15 н.р.

Мета роботи проблемної групи: поглиблене вивчення проблеми формування комунікативних умінь учнів початкових класів; проведення наукових мікродосліджень у початковій школі; аналіз отриманих експериментальних даних; участь у студентських наукових конференціях; підготовка до друку статей за темами виступів на конференціях; підготовка випускної роботи.

План роботи проблемної групи на 2014-15 н.р.:

1. Організація дослідницької діяльності студентів проблемної групи.
2. Виступи на кафедральному науково-методичному семінарі.
3. Виступи на студентських наукових конференціях.
4. Підготовка наукових публікації за результатами досліджень проблемної групи.

Кількість студентів: 11.

Зв'язок з науково-дослідними темами: наукова тема кафедри теорії та методики початкової освіти «Розвиток особистості молодшого школяра в умовах гірської школи».

Матеріальне забезпечення. Бібліотека Педагогічного інституту та університету (літературні джерела), обладнання наукової лабораторії кафедри.

Теми наукових досліджень студентів

1. Ольга Б. Роль групових форм роботи в розвитку комунікативної культури молодших школярів.
2. Соломія В. Розвиток культури спілкування молодших школярів на основі системи сюжетно-рольових вправ.
3. Вікторія Г. Навчальне співробітництво вчителя й учнів у процесі розвивального навчання.
4. Любов Г. Особливості спілкування молодших школярів у традиційній системі навчання.
5. Ірина З. Конструктивні і деструктивні ознаки спілкування молодших школярів.
6. Надія З. Формування комунікативних умінь першокласників у процесі проектної діяльності.
7. Зоряна К. Вміння слухати як складник культури спілкування молодшого школяра.
8. Інна К. Культура спілкування молодших школярів як основа успішної адаптації в шкільному колективі.
9. Оксана П. Формування соціально-комунікативної активності молодших школярів.
10. Марія Р. Формування готовності молодших школярів до спілкування.
11. Наталія Д. Технології формування комунікативної компетенції молодших школярів.

Випускні роботи:

1. Надія З. Формування комунікативних умінь першокласників у процесі проектної діяльності.

Участь у наукових конференціях:

1. Участь членів наукової проблемної групи у звітній студентській конференції ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
2. Участь у студентській науково-практичній Інтернет-конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи» (2015 р.).

Студентами проблемної групи підготовлено 3 наукові публікації:

1. Зварич Н. Формування комунікативних умінь першокласників у процесі проектної діяльності / Н.Зварич // Розвиток особистості молодшого школяра:

сучасні реалії та перспективи. Матеріали студентської науково-практичної Інтернет-конференції. 6-7 травня 2015 р. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 35-37.

2. Рубель М. Формування готовності молодших школярів до спілкування / М. Рубель // Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи. Матеріали студентської науково-практичної Інтернет-конференції. 6-7 травня 2015 р. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 78-80.

3. Бойчук О. Роль групових форм роботи в розвитку комунікативної культури молодших школярів / О. Бойчук // Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи. Матеріали студентської науково-практичної Інтернет-конференції. 6-7 травня 2015 р. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 153-154.

Додаток И

Навчальний спецкурс

«Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів»

для студентів спеціальності 6.010102 «Початкова освіта»

(ОКР «Бакалавр»)

№ п/п	Теми курсу	Усього годин	Аудиторні заняття		Самостійна робота
			Лекції	Практичні заняття	
Модуль 1. Теоретико-методологічні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів					
1.	Генеza та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	8	2	2	4
2.	Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	6	2	2	2
3.	Комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів	8	2	2	4
Модуль 2. Методико-технологічне забезпечення формування					

комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів					
4.	Методичні підходи до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	10	2	2	6
5.	Технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	12	2	4	6
6.	Діагностика сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	10	2	2	6
Всього годин		54	12	14	28

ПРОГРАМА

навчального спецкурсу «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів»

Змістовий модуль 1

Теоретико-методологічні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Тема 1. Генеза та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Етапи становлення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Теоретико-педагогічні аспекти проблеми. Основні методологічні підходи до проблеми. Комунікативно-діяльнісний підхід як методологічна основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Структурна модель комунікативно-стратегічної компетентності як діяльнісного явища. Структура комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Особистісно-прагматичний підхід як основа самореалізації майбутнього вчителя в комунікативно-стратегічній діяльності. Компетентнісний підхід у

підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. Умови реалізації компетентнісного підходу в процесі лінгвістичної освіти студентів. Культурологічний підхід до формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів ВПНЗ. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів як складник їхньої педагогічної культури. Лінгвістичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності.

Ключові поняття: комунікативно-стратегічна компетентність, комунікативно-діяльнісний підхід, особистісно-прагматичний підхід, компетентнісний підхід, культурологічний підхід.

Тема 2. Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Комунікативна компетентність як системне явище. Моделі комунікативної компетентності. Стратегічність змісту комунікативної компетентності. Місце стратегічної компетентності в структурі комунікативної компетентності. Наукові підходи до визначення поняття «стратегічна компетентність». Зміст поняття «комунікативно-стратегічна компетентність». Структура комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Система компетенцій у складі комунікативно-стратегічної компетентності. Функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові поняття: комунікативна компетентність, стратегічна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, структура комунікативно-стратегічної компетентності, комунікативно-стратегічні компетенції, функції комунікативно-стратегічної компетентності.

Тема 3. Комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів

Загальнодержавні підходи до комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Галузевий

стандарт вищої школи, Концепція педагогічної освіти, Концепція початкового навчання рідної мови). Зміст комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до Галузевого стандарту вищої школи. Специфіка професійної комунікативної діяльності вчителя початкових класів. Наукові аспекти дослідження мовної (комунікативної) особистості. Чинники формування мовної (комунікативної) особистості. Типи мовних (комунікативних) особистостей. Характеристика комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів. Комунікабельність майбутнього вчителя початкових класів. Толерантність як визначальна риса комунікативної особистості вчителя. Індивідуальний стиль спілкування майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові поняття: мовна особистість, комунікативна особистість, тип мовної (комунікативної) особистості, комунікабельність, толерантність, індивідуальний стиль спілкування.

Змістовий модуль 2

Методико-технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Тема 4. Методичні підходи до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Закономірності та принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Форми організації комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Групова (кооперативна) форма роботи як модель організації навчальної діяльності студентів. Методи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Активні соціально спрямовані (інтерактивні) методи формування комунікативно-стратегічних умінь студентів. Кейс-метод (метод ситуаційних вправ). Засоби формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів ВПНЗ.

Ключові поняття: закономірності, принципи, форми, методи, засоби організації навчальної діяльності, групова форма роботи, інтерактивні методи.

Тема 5. Технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Середовищне спрямування діяльності ВПНЗ як інтегрована умова ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки студентів. Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, її особливості. Основні характеристики навчально-педагогічного дискурсу. Особливості організації дискурсивного заняття. Ідея трансдисциплінарності в умовах упровадження компетентнісного підходу в освіті. Трансдисциплінарність як сучасний принцип організації наукового знання. Трансдисциплінарність як специфічна особливість педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Реалізація принципу трансдисциплінарності в процесі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Система комунікативних понять «навігаційного» характеру. Використання технологій проблемного, розвивального, дослідницького навчання, розвитку критичного мислення в процесі формування комунікативно-стратегічної компетентності. Когнітивно-гіпертекстова технологія формування комунікативно-стратегічної компетентності. Дискурсивна технологія організації комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові поняття: розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище, трансдисциплінарність, дискурсивно-трансдисциплінарна організація навчання, дискурсивне заняття, комунікативні поняття «навігаційного» характеру, технології формування комунікативно-стратегічної компетентності.

Тема 6. Діагностика сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Сформованість комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, її критерії та показники. Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності. Діагностування рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Уміння рефлексії та самодіагностування студентами комунікативно-стратегічної компетентності. Методи контролю, самоконтролю та взаємоконтролю комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Метод педагогічного консилиуму. Методики експертної оцінки вербальної та невербальної комунікації. Технологія педагогічного портфоліо.

Ключові поняття: сформованість комунікативно-стратегічної компетентності; критерії, показники, рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності; діагностування, рефлексія, самодіагностування, самоконтроль, взаємоконтроль; діагностичні методики і технології.

ПЛАН ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Практичне заняття № 1

Тема: Теоретичні аспекти проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

План

1. Становлення та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.
2. Методологічні підходи до проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.
3. Лінгвістичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Взаємозв'язок комунікативно-діяльнісного та особистісного підходів у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Феномен комунікації у сфері професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проблема педагогічного спілкування вчителя початкових класів з молодшими школярами.

Практичне завдання

Розробити і презентувати власну модель комунікативної компетентності вчителя початкових класів.

Практичне заняття № 2

Тема: Сутність феномена «комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів»

План

1. Зміст поняття «комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів».
2. Структурні компоненти комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.
3. Компетенції у складі комунікативно-стратегічної компетентності.
4. Функції комунікативно-стратегічної компетентності.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Кроскультурна компетенція вчителя початкових класів.

Гуманістична спрямованість комунікації вчителя початкових класів з учнями.

Комунікативна культура вчителя як ознака професіоналізму і педагогічної майстерності.

Практичне завдання

Розробити і презентувати «Комунікативний кодекс учителя початкових класів».

Практичне заняття № 3

Тема: Специфіка комунікативної особистості вчителя початкових класів

План

1. Нормативно-правова база комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.
2. Поняття мовної (комунікативної) особистості в лінгводидактиці.
3. Типи мовних (комунікативних) особистостей.
4. Професійно значущі якості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.
5. Чинники формування комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.
6. Індивідуальний стиль комунікативної взаємодії вчителя початкових класів з учнями.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Проблема конфліктів у спілкуванні педагога з учнями.

Толерантність як провідна риса комунікативної особистості вчителя початкових класів.

Комунікабельність учителя початкових класів як запорука успішної професійної діяльності.

Комунікативні вміння як чинник розвитку особистості майбутнього вчителя.

Практичне завдання

Скласти та презентувати програму самовдосконалення комунікативних якостей.

Практичне заняття № 4

Тема: Методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

План

1. Закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

2. Принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів початкової школи.
3. Форми організації комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.
4. Методи формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів.
5. Засоби формування комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Лінгводидактичні принципи навчання мови, їх характеристика.

Комунікативне спрямування навчання мови як провідний лінгводидактичний принцип.

Реалізація принципу демократизації спілкування в початковій школі.

Діалогізація навчання як принцип ефективного формування комунікативних умінь молодших школярів.

Практичне завдання

Скласти таблицю «Взаємозв'язок закономірностей та принципів формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів».

Практичне заняття № 5-6

Тема: Технології формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

План

1. Середовищний підхід у професійній комунікативній підготовці майбутнього вчителя.
2. Використання технології розвивального навчання в підготовці студентів до професійного спілкування.
3. Використання кейс-методу як елемента технології проблемного навчання.
4. Значення дослідницького навчання у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

5. Розвиток критичного мислення студентів у процесі комунікативної підготовки.
6. Діалогова та дискурсивна технології у фаховій комунікативній підготовці майбутніх учителів.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Гуманістична спрямованість сучасних освітніх технологій.

Особистісно-розвивальне навчання як основа формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Технологія організації групової комунікативної діяльності студентів.

Комунікативна підготовка майбутніх учителів у процесі реалізації навчальних проектів.

Інформаційна культура майбутнього вчителя початкових класів.

Практичне завдання

1. Розробити та презентувати у рольовій грі бесіду з молодшими школярами навчального чи виховного спрямування із застосуванням технології розвивального навчання.
2. У процесі власних спостережень у початковій школі зафіксувати зміст 2-3 комунікативних ситуацій проблемного характеру.

Практичне заняття № 7

Тема: Діагностування рівнів сформованості
комунікативно-стратегічної компетентності студентів

План

1. Критерії та показники рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.
2. Методи самоконтролю та взаємоконтролю комунікативно-стратегічної діяльності.
3. Методики мікродослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Аналіз отриманих даних.
4. Рефлексія комунікативно-стратегічної компетентності.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Використання педагогічних методів дослідження з метою виявлення динаміки комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів.

Роль самоконтролю та самооцінки в професійній підготовці майбутнього вчителя.

Рефлексивна культура майбутнього вчителя початкових класів як чинник розвитку його комунікативної компетентності.

Практичне завдання

Здійснити самодіагностику комунікативних умінь за однією з діагностичних методик на вибір (В. Синявського та Б. Федоришина; Ч. Спілбергера; В. Ряховського; М. Снайдера та ін.).

Додаток К

ТЕМАТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОЕКТІВ

1. Проект-дослідження «Еволюція ідей комунікативного підходу в педагогічній освіті».
2. Розроблення сценарію рольової гри «Долаємо конфлікти в спілкуванні».
3. Ігрова імітація педагогічних стосунків «Етикет комунікативної взаємодії в початковій школі».
4. Розроблення сценарію виховного заходу «Культура міжособистісних стосунків».
5. Розроблення комунікативних ситуацій з теми «Гумор як складник культури спілкування».
6. Сценарій літературного вечора «Той мурує, той руйнує...» (мистецтво слова)»
7. Презентація «Стилі комунікативної поведінки вчителя початкових класів».
8. Обігрування ситуацій з теми «Антикультура спілкування вчителя з учнями».
9. Ілюстрації-портрети «Тактовний учитель початкових класів».
10. Проект-подорож «У країні Культури Спілкування».
11. Розроблення тренінгу «Вчимося дискутувати».
12. Укладання словника афоризмів «Говорить учитель».

13. Підготовка круглого столу з теми «Мистецтво диспуту як ознака комунікативної культури».
14. Підготовка наукової конференції «Комунікативна особистість учителя початкових класів: шляхи формування».
15. Підготовка телепередачі «Сила особистості вчителя».
16. Підготовка стінної газети «За чистоту рідної мови».
17. Підготовка дискусії з теми «Початкова школа через призму сучасності».
18. Розроблення проекту початкової освіти 2020 року «Школа моєї мрії».
19. Розроблення тренінгу «Відкрий свої почуття».
20. Підготовка звітної конференції з педагогічної практики «Я – вчитель».
21. Мистецька світлиця «Таємниці слова».
22. Розроблення тренінгу «Відкрий свої почуття».

Додаток Л

**Індивідуальні навчально-дослідні завдання для студентів-практикантів
із комунікативних проблем**

1. Підготувати реферативну роботу з елементами наукового дослідження на тему «Культура спілкування вчителя початкових класів як ознака педагогічної майстерності».
2. Дібрати психолого-педагогічну та методичну літературу з теми «Самоосвіта і самовиховання – шлях до підвищення рівня комунікативної культури майбутнього вчителя», здійснити її анотування.
3. Провести мікродослідження проблеми «Особливості використання діалогічних стратегій у початковій школі», підготувати виступ на студентській науковій конференції.
4. Підготувати інформаційне повідомлення на тему «Комунікативні стратегії і тактики виходу з конфліктної ситуації в початковій школі».
5. Скласти методичні рекомендації для студентів та вчителів початкових класів із проблеми «Використання комунікативних стратегій емоційного впливу на молодшого школяра».

6. Здійснити емпіричне дослідження (анкетування, інтерв'ювання, експериментальна бесіда) з проблеми «Особистісний вплив учителя початкових класів на характер спілкування з молодшими школярами».
7. Здійснити пошук і збір довідкового навчального матеріалу з теми «Стратегії і тактики колективного обговорення проблеми з молодшими школярами».
8. Розробити дидактичні матеріали (ігри, вправи, наочність, конспекти виховних заходів, віршовані тексти тощо) з теми «Стратегії і тактики регулювання комунікативної поведінки молодших школярів».
9. Дослідити практичні ситуації використання вчителем початкових класів комунікативних стратегій і тактик під час проведення індивідуальної бесіди з учнем, підготувати науковий звіт.
10. Підготувати наукову статтю на тему «Використання комунікативних стратегій кооперації в процесі навчально-виховної роботи з молодшими школярами».

Додаток М

Методики вивчення комунікативних якостей майбутніх учителів початкових класів

Додаток М.1

Виявлення та оцінка комунікативних і організаторських схильностей майбутніх педагогів (методика КОС В. Синявського та Б. Федоришина) ¹

Методика допомагає виявити комунікативні й організаторські схильності особистості (вміння чітко та швидко налагоджувати ділові й товариські контакти з людьми, бажання розширювати контакти, участь у групових заходах, уміння впливати на людей тощо).

Інструкція. Перед вами 40 запитань, на кожне з яких потрібно дати відповідь «так» або «ні».

Час виконання - 10-15 хвилин.

Текстовий матеріал:

1. Чи є у вас потреба в спілкуванні та знайомстві з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди вам важко зорієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?

5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
7. Чи правда, що вам приємніше і простіше проводити час за книжками або за якимось іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за вас?
10. Чи любите ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри і розваги?
11. Чи важко вам входити в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?

¹ *Адаптований варіант за:* Лемак М. В., Петрище Ю. В. Психологу для роботи : діагностичні методики. Методичне видання. Збірник / М. В. Лемак, Ю. В. Петрище. – Ужгород : Видавництво А. Гаркуші, 2012. – 616 с.

13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви, щоб ваші товариші діяли згідно з вашою думкою?
15. Чи важко вам адаптуватися в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас оточуючі, чи виникає у вас бажання побути наодинці?
20. Чи правда, що ви, як правило, погано орієнтуєтесь в незнайомих для вас умовах?
21. Чи подобається вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у вас відчуття дискомфорту, якщо не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко вам проявити ініціативу, щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що ви втомлюєтесь від постійного спілкування з друзями?
25. Чи подобається вам брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які зачіпають інтереси ваших друзів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?

28. Чи правда, що ви не прагнете до того, щоб довести правильність своїх дій чи слів?
29. Чи вважаєте ви, що вам неважко внести пожвавлення в незнайоме товариство?
30. Чи брали ви участь у громадському житті школи?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо його не зразу прийняли друзі?
33. Чи відчуваєте ви себе комфортно в незнайомій компанії?
34. Чи охоче ви організуєте вечірку для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви губитеся, коли треба говорити перед великою кількістю людей?
36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. У вас багато друзів?
38. Чи часто ви буваєте в центрі уваги своїх друзів?
39. Ви відчуваєте дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх друзів?

Ключ до тесту

Комунікативні схильності:

«так» - 1, 5, 9,13,17,21,29,33,37;

«ні»-3, 7, 11, 15, 19, 23,27,31,35, 39.

Організаторські схильності:

«так» - 2, 6,10,14, 18,22,26, 30, 34, 38;

«ні» - 4, 8,12,16,20,24,28,32,36,40.

Обробка результатів

Коефіцієнт комунікативних або організаторських схильностей (К) - це відношення кількості відповідей, що збігаються з ключем, до числа 20:

$$K = x/20.$$

Показники, отримані за даною методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень комунікативних чи організаторських схильностей, близькі до 0 - про низький рівень. Оцінний коефіцієнт К - це первинна кількісна характеристика матеріалів дослідження. Для якісного оцінювання результатів дослідження використовуються шкали оцінок, у яких тому чи тому діапазону К відповідає визначена оцінка.

Шкала оцінок комунікативних схильностей

Коефіцієнт	0,10-0,45	0,46-0,55	0,56-0,65	0,66-0,75	0,76-1
------------	-----------	-----------	-----------	-----------	--------

К					
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

Шкала оцінок організаторських схильностей

Коефіцієнт	0,20-0,55	0,56-0,65	0,66-0,70	0,71-0,80	0,81-1
К					
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

Інтерпретація результатів

- Якщо ви отримали оцінку «1», то вам властивий низький рівень схильностей до комунікативної та організаторської діяльності.
- У тих, хто отримав оцінку «2», розвиток комунікативних та організаторських схильностей на рівні нижче середнього. Ви не прагнете до спілкування, відчуваєте себе скуто в новій компанії, у вільний час любите бути на самоті, обмежуєте свої знайомства, відчуваєте труднощі при встановленні контактів з людьми і, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуєтесь в незнайомій ситуації, не відстоюєте свою думку, важко переживаєте образи. Не проявляєте ініціативу в громадській діяльності, у багатьох справах уникаєте прийняття самостійних рішень.
- Якщо ви отримали оцінку «3», то вам притаманний середній рівень комунікативних та організаторських схильностей. Ви прагнете до контакту з людьми, не обмежуєте коло своїх знайомств, відстоюєте свою думку, плануєте роботу. Однак «потенціал» цих схильностей не відрізняється високою стійкістю. Вам необхідно серйозно зайнятися формуванням і розвитком комунікативних та організаторських схильностей.

- Якщо ви отримали оцінку «4», то вас можна віднести до групи людей з високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей. Ви не губитеся в новій ситуації, швидко знаходите друзів, постійно намагаєтеся розширити коло знайомих, займаєтеся громадською діяльністю, допомагаєте близьким, друзям, виявляєте ініціативу в спілкуванні, із задоволенням берете участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення в екстремальній ситуації.

- Якщо ви отримали оцінку «5», то вас можна віднести до групи людей з найбільш високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей, вам притаманні швидка орієнтація в складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі. Ви ініціативні, приймаєте самостійні рішення, відстоюєте свою думку. Ви легко почуваете себе в незнайомій компанії, полюбляєте і вмієте організовувати різноманітні ігри, колективні справи.

При інтерпретації отриманих даних слід пам'ятати, що вони лише констатують наявний рівень комунікативних та організаторських схильностей у даний період розвитку особистості. Якщо результати тестування виявилися невисокими, то це зовсім не означає, що таких схильностей потенційно у вас немає. Просто не були створені умови для їх виявлення та розвитку або у вас не було нагальної потреби отримати відповідні вміння.

Додаток М.2

Методика вивчення комунікативності майбутнього вчителя (тест В.Ф. Ряховського)²

Інструкція. Вашій увазі пропонується кілька простих запитань. Відповідайте швидко, однозначно: «так», «ні», «іноді».

1. У вас призначена звичайна зустріч. Чи вибиває вас очікування на неї з колії?
2. Чи викликає у вас сум'яття й незадоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на нараді, зборах чи іншому заході?
3. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря до останнього моменту?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження до міста, де ви ніколи не бували. Чи докладете максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з кимось?

6. Чи дратуєтесь, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання)?
7. Чи вірите ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи посоромитесь нагадати знайомому, що він забув повернути вам гроші, які позичив кілька місяців тому?
9. У ресторані чи в їдальні вам подали неякісне блюдо. Чи промовчите, лише роздратовано відсунувши тарілку?
10. Опинившись один на один із незнайомою людиною, ви не вступите з нею в бесіду й будете дратуватись, якщо першим заговорить вона. Чи це так?
11. У вас викликає жах будь-яка довга черга, де б вона не була (в магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи відмовитесь від свого наміру, чи станете у «хвіст» черги і будете нудитись у чеканні?
12. Чи боїтеся брати участь у якій-небудь комісії з розгляду конфліктних ситуацій?

² *Адаптований варіант за:* Журавлев А. Л. Роль общительности личности в руководстве коллективом / А. Л. Журавлев // Психологические исследования общения. – М. : Наука, 1985. – С. 179–192.

13. У вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки здобутків літератури, мистецтва, культури, і ніяких чужих думок на цей рахунок ви не сприймаєте. Це так?
14. Почувши де-небудь помилкову точку зору з добре відомого вам питання, чи ви промовчите й не вступите в суперечку?
15. Чи викликає у вас незадоволення прохання допомогти розібратись у тому чи іншому питанні або навчальній темі?
16. Чи охочіше ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

Оцінка відповідей: «Так» - 2 бали, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 балів.

Отримані бали сумуються, і за класифікатором визначається, до якої категорії людей відноситься тестований.

КЛАСИФІКАЦІЯ ДО ТЕСТУ

30-32 бали. Ви некомунікабельні, і в цьому ваша біда, тому що страждаєте від цього найбільше ви самі. Але й близьким вам людям нелегко. На вас неможливо покластися у справі, що вимагає групових зусиль. Намагайтесь бути більш комунікабельним, контролюйте себе.

25-29 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, тому у вас мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не викликають у вас паніку, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки незадоволенням: ви можете змінити ці особливості характеру.

19-24 бали. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою точку зору без запалу. Без неприємних переживань ідете на зустріч із новими людьми. Водночас не любите гучних компаній; екстравагантні витівки та багатослівність викликають у вас роздратування.

9-13 балів. Ви досить товариські (часом, можливо, навіть занадто), цікаві, говіркі, любите висловлюватися з різних питань, що викликає роздратування оточуючих. Охоче знайомитесь з новими людьми. Любите бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, розлютитесь, але швидко відходите. Чого вам не вистачає, так це посидючості, терпіння й відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви можете себе примусити не відступати.

4-8 бали. Ви, здається, «свій хлопець». Товариськість зашкалює, ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати нудьгу. Охоче берете слово з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Усюди почуваетесь у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї причини керівники та колеги ставляться до вас із деяким побоюванням і сумнівами. Замисліться над цими фактами.

3 бали й менше. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь у справи, що не мають до вас ніякого

відношення. Беретеся обговорювати проблеми, в яких зовсім не компетентні. Часто спричиняєте різного роду конфлікти у вашому оточенні. Запальні, вразливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для вас. Людям – і на роботі, і вдома, і взагалі всюди – важко з вами. Так, вам треба попрацювати над собою та своїм характером! Насамперед, виховуйте в собі терплячість і стриманість, шанобливо ставтеся до людей, нарешті, подумайте про своє здоров'я: такий стиль життя не минає без наслідків.

Додаток Н

Тематика курсових робіт з педагогіки

1. Виховне значення культури спілкування вчителів початкових класів.
2. Особливості педагогічних конфліктів та шляхи їх розв'язання.
3. Професійно-педагогічне спілкування як засіб педагогічної взаємодії.
4. Особливості педагогічної взаємодії в умовах початкової школи.
5. Роль комунікативних здібностей у роботі вчителя початкових класів.
6. Формування діалогічного спілкування молодших школярів.
7. Сучасні концепції спілкування в контексті досліджень гуманістичної педагогіки.
8. Формування індивідуального стилю спілкування вчителя початкових класів.
9. Роль гумору в педагогічному спілкуванні.

10. Система роботи школи з виховання культури міжособистісного спілкування школярів.
11. Формування готовності вчителя до особистісно зорієнтованого спілкування в початковій школі.
12. Інтерактивні технології організації педагогічного спілкування в початковій школі.
13. Успішна комунікація як ефективний інструмент профілактики негативних явищ у середовищі початкової школи.
14. Формування комунікативної компетентності молодших школярів.
15. Роль діяльності і спілкування в розвитку особистості молодшого школяра.
16. Формування комунікативних умінь молодших школярів на міжпредметній основі.
17. Способи організації навчального діалогу в початковій школі.
18. Способи організації міжособистісного спілкування в початковій школі.
19. Шляхи формування мовленнєвої культури майбутнього вчителя початкових класів.
20. Стили педагогічного спілкування.
21. Вплив розвивально-ігрового середовища на розвиток комунікативної культури молодших школярів.
22. Використання новітніх педагогічних технологій у формуванні комунікативної культури молодших школярів.
23. Розвиток комунікативних умінь молодших школярів у процесі словесної творчості.
24. Творчі ігри як фактор формування комунікативної культури молодших школярів.
25. Толерантне спілкування як основа особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу в початковій школі.
26. Розвиток комунікативних здібностей молодших школярів.
27. Міжпредметні зв'язки як засіб розвитку комунікативних умінь молодших школярів.

28. Роль словесних методів навчання у формуванні мовленнєвої культури молодших школярів.

29. Наочність як засіб розвитку комунікативних умінь молодших школярів.

30. Формування особистості молодшого школяра в процесі спілкування.

Тематика курсових робіт з методики навчання української мови

1. Зв'язне мовлення молодших школярів та шляхи його розвитку.

2. Методи і прийоми формування культури мовлення молодших школярів.

3. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів засобами усної народної творчості.

4. Розвиток комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

5. Розвиток логічного мислення молодших школярів у контексті формування мовленнєвої культури.

6. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови.

7. Текст як основа розвитку мовленнєвих умінь учнів початкових класів.

8. Формування емоційно-образної виразності мовлення учнів початкових класів на уроках читання.

9. Формування комунікативних умінь молодших школярів у процесі вивчення частин мови.

10. Формування комунікативних умінь школярів засобами ігрових технологій на уроках української мови.

11. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на міжпредметній основі.

12. Шляхи попередження та подолання стилістичних помилок у мовленні молодших школярів.

13. Роль словесних методів у підвищенні культури мовлення учнів початкових класів.

14. Когнітивний підхід до навчання української мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетенції молодших школярів.

15. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку комунікативних умінь молодших школярів.
16. Система творчих вправ як засіб формування мовленнєвої культури молодших школярів.
17. Метод бесіди на уроках рідної мови як засіб удосконалення зв'язного мовлення молодших школярів.
18. Шляхи подолання діалектизмів у мовленні учнів початкових класів.
19. Реалізація мовленнєвої змістової лінії навчання української мови в початкових класах.
20. Реалізація діяльнісної змістової лінії навчання української мови в початкових класах.
21. Формування мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів на синтаксичній основі.
22. Розвиток діалогічного мовлення як один із аспектів формування мовленнєвої компетенції учнів початкових класів.
23. Методика формування монологічного мовлення молодших школярів на уроках рідної мови.
24. Формування в учнів початкових класів поняття про типи мовлення.
25. Формування в учнів початкових класів поняття про структуру тексту.
26. Особливості методики навчання молодших школярів будувати твори-міркування.
27. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів.
28. Мовленнєва ситуація як засіб розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів.
29. Розвиток в учнів початкових класів текстоутворювальних навичок на уроках рідної мови.
30. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь молодших школярів.

Додаток П

**Вправи та завдання для формування рефлексивних умінь майбутніх учителів
початкових класів**

Теми міні-творів та есе

1. Портрет справжнього вчителя.
2. Портрет «неефективного» вчителя.
3. Мої комунікативні вміння.
4. Чому я обрав професію вчителя початкових класів?
5. Чи вмію я спілкуватися?
6. Мої сьогоднішні навчальні успіхи.
7. Що мені дало сьогоднішнє заняття?
8. Чому мені подобається професія вчителя?
9. Що розчаровує мене у вчительській професії?
10. Яким учителем я буду?

Вправа «Постав собі запитання»

Студентам пропонується після закінчення заняття поставити собі питання:

1. Як я працював на занятті?
2. Чого я навчився?
3. Що не зміг (не захотів, не встиг) зробити?
4. У чому причина моїх успіхів?
5. У чому причина моїх невдач?
6. Що було б, якби я доклав більше зусиль на занятті?
7. Як я можу застосувати знання, одержані на занятті?

Вправа «Рефлексія мого внутрішнього стану»

Студентам пропонується висловити уявлення про свій внутрішній стан на даний момент у будь-якій формі (словесній, мовою жестів, мовою малюнку тощо).

Вправа «Я очима інших»

Студентам пропонується: а) у вигляді схеми, малюнка, вірша, прислів'я тощо зобразити себе «очима інших»; б) обговорити зображення в групі.

Міні-проект «Я – майбутній учитель»

Студентам пропонується:

- а) на аркуші паперу зобразити себе в ролі вчителя;
- б) обговорити зображення в групі за запитаннями:
 1. Що можна сказати про зображення вчителя?
 2. Що можна сказати про автора зображення?
 3. Що вам хотілося б змінити в зображенні чи додати до нього?

Вправа «Візуалізація»

Студентам пропонується обрати рослину (дерево), що найкраще передає їхні особистісні риси, та пояснити свій вибір.

Вправа «Зніми маску»

Студентам пропонуються картки з незакінченими реченнями, які треба завершити, попередньо не обдумуючи. Основна вимога до завершення висловлювання – його щирість. Якщо, на думку інших учасників, висловлювання не було щирим, студент бере ще одну картку.

Приклади незавершених речень:

Мені не подобається в інших людях.....

Мені дуже хотілося б.....

Я дратуюся, коли.....

Інші люди не розуміють, що я.....

Я не розумію, як інші можуть.....

Мені подобається.....

Рольова гра «Розпродаж комунікативних якостей»

Мета: формування в студентів умінь самоаналізу власних комунікативних якостей.

Хід гри. Один із студентів виступає в ролі продавця. Товари в магазині – це комунікативні якості (комунікабельність, щирість, культура мовлення, врівноваженість тощо). Студенти записують на картках свої позитивні і негативні комунікативні якості. «Торгуючись», учасники позбуваються небажаних рис та «купають» ті, яких їм не вистачає.

Після закінчення гри відбувається обговорення та підводяться підсумки.

Додаток Р

Таблиця Р.1

Результати оцінювання рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за когнітивно-мовленнєвим критерієм (формувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами ЕГ n	$X_i \cdot n$	К-сть завдань, виконаних студентами КГ n	$X_i \cdot n$
35-39	37	62	2294	2	74
27-34	30,5	195	5947,5	29	884,5
15-26	20,5	87	1783,5	178	3649
0-14	7	16	112	151	1057
		360	10137 28,16	360	5664,5 15,73

Таблиця Р.2

Результати оцінювання рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за діяльнісно-стратегічним критерієм (формувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами ЕГ n	$X_i \cdot n$	К-сть завдань, виконаних студентами КГ n	$X_i \cdot n$
35-39	37	68	2516	4	148
27-34	30,5	186	5673	56	1708
15-26	20,5	84	1722	163	3341,5
0-14	7	22	154	137	959
		360	10065 27,95	360	61565 17,1

Таблиця Р.3

Результати оцінювання рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за креативно-продуктивним критерієм (формувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами ЕГ n	$X_i \cdot n$	К-сть завдань, виконаних студентами КГ n	$X_i \cdot n$
35-39	37	41	1517	3	111
27-34	30,5	135	4117,5	27	823,5
15-26	20,5	76	1558	134	2747
0-14	7	18	126	106	742
		270	7318,5 27,1	270	4423,5 16,38

Таблиця Р.4

Результати оцінювання рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за рефлексивно-

оцінним критерієм (формувальний експеримент)

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами ЕГ n	X_i n	К-сть завдань, виконаних студентами КГ n	X_i n
35-39	37	35	1295	5	185
27-34	30,5	94	2867	16	488
15-26	20,5	42	861	98	2009
0-14	7	9	63	61	427
		180	5086 28,26	180	3109 17,27

Додаток С

Таблиця С.1

Порівняльна таблиця рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі (за критерієм Пірсона)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Pochatk.sta) Chi-Square = ,1691729 df = 3 p = 0,982405			
	observed ЕГ_К	expected КГ_К	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	8,00000	7,00000	1,00000	0,142857
C: 3	45,00000	45,00000	0,00000	0,000000
C: 4	37,00000	38,00000	-1,00000	0,026316
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,169173

Таблиця С.2

Порівняльна таблиця рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп на прикінцевому етапі (за критерієм Пірсона)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Pochatk.sta) Chi-Square = 398,6143 df = 3 p = 0,000001			
	observed ЕГ_П	expected КГ_П	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	16,00000	1,00000	15,0000	225,0000
C: 2	47,00000	10,00000	37,0000	136,9000
C: 3	22,00000	44,00000	-22,0000	11,0000
C: 4	5,00000	35,00000	-30,0000	25,7143
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	398,6143

Таблиця С.3

Порівняльна таблиця рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів експериментальної групи на констатувальному та прикінцевому етапах (за критерієм Пірсона)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Pochatk.sta) Chi-Square = 277,2072 df = 3 p = 0,000001			
	observed ЕГ_К	expected ЕГ_П	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	16,00000	-16,0000	16,0000
C: 2	8,00000	47,00000	-39,0000	32,3617
C: 3	45,00000	22,00000	23,0000	24,0455
C: 4	37,00000	5,00000	32,0000	204,8000
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	277,2072

Таблиця С.4

Порівняльна таблиця рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів контрольної групи на констатувальному та прикінцевому етапах (за критерієм Пірсона)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Pochatk.sta) Chi-Square = 2,179870 df = 3 p = 0,535925			
	observed КГ К	expected КГ П	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	1,00000	-1,00000	1,000000
C: 2	7,00000	10,00000	-3,00000	0,900000
C: 3	45,00000	44,00000	1,00000	0,022727
C: 4	38,00000	35,00000	3,00000	0,257143
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	2,179870

Додаток Т

**Порівняльні таблиці показників сформованості комунікативно-стратегічної
компетентності студентів експериментальної та контрольної груп
на констатувальному етапі**

Таблиця Т.1

Когнітивно-мовленнєвий критерій (показник 1)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,1613757 df = 3 p = 0,983570			
	observed КМ1 ЕГ	expected КМ1 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	6,00000	7,00000	-1,00000	0,142857
C: 3	55,00000	54,00000	1,00000	0,018519
C: 4	29,00000	29,00000	0,00000	0,000000
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,161376

Таблиця Т.2

Когнітивно-мовленнєвий критерій (показник 2)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,2401884 df = 3 p = 0,970855			
	observed КМ2 ЕГ	expected КМ2 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	12,00000	13,00000	-1,00000	0,076923
C: 3	48,00000	49,00000	-1,00000	0,020408

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,2401884 df = 3 p =0 ,970855			
	observed KM2 EГ	expected KM2 KГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 4	30,00000	28,00000	2,00000	0,142857
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,240188

Таблиця Т.3

Когнітивно-мовленнєвий критерій (показник 3)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,3583333 df = 3 p = 0,948709			
	observed KM3 EГ	expected KM3 KГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	2,00000	3,00000	-1,00000	0,333333
C: 3	41,00000	40,00000	1,00000	0,025000
C: 4	47,00000	47,00000	0,00000	0,000000
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,358333

Таблиця Т.4

Когнітивно-мовленнєвий критерій (показник 4)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = 1,104747 df = 3 p = 0,775928			
	observed KM4 EГ	expected KM4 KГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	2,00000	1,00000	1,00000	1,000000
C: 3	39,00000	38,00000	1,00000	0,026316
C: 4	49,00000	51,00000	-2,00000	0,078431
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	1,104747

Таблиця Т.5

Дяльнісно-стратегічний критерій (показник 1)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,6243252 df = 3 p = 0,890842			
	observed ДС1 EГ	expected ДС1 KГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	30,00000	32,00000	-2,00000	0,125000
C: 3	38,00000	39,00000	-1,00000	0,025641
C: 4	22,00000	19,00000	3,00000	0,473684
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,624325

Таблиця Т.6

Дяльнісно-стратегічний критерій (показник 2)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,2103896 df = 3 p = 0,975895			
	observed ДС2 ЕГ	expected ДС2 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	12,00000	11,00000	1,00000	0,090909
C: 3	36,00000	35,00000	1,00000	0,028571
C: 4	42,00000	44,00000	-2,00000	0,090909
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,210390

Таблиця Т.7

Діяльнісно-стратегічний критерій (показник 3)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,2212766 df = 3 p =0 ,974084			
	observed ДС3 ЕГ	expected ДС3 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	4,00000	5,00000	-1,00000	0,200000
C: 3	48,00000	47,00000	1,00000	0,021277
C: 4	38,00000	38,00000	0,00000	0,000000
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,221277

Таблиця Т.8

Діяльнісно-стратегічний критерій (показник 4)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,0466125 df = 3 p = 0,997361			
	observed ДС4 ЕГ	expected ДС4 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	4,00000	4,00000	0,00000	0,000000
C: 3	46,00000	45,00000	1,00000	0,022222
C: 4	40,00000	41,00000	-1,00000	0,024390
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,046612

Таблиця Т.9

Креативно-продуктивний критерій (показник 1)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,3315193 df = 3 p = 0,953995			
	observed КП1 ЕГ	expected КП1 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	6,00000	5,00000	1,00000	0,200000
C: 3	50,00000	49,00000	1,00000	0,020408
C: 4	34,00000	36,00000	-2,00000	0,111111
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,331519

Таблиця Т.10

Креативно-продуктивний критерій (показник 2)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,0445324 df = 3 p =0,997534			
	observed КП2_ЕГ	expected КП2_КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 3	44,00000	43,00000	1,00000	0,023256
C: 4	46,00000	47,00000	-1,00000	0,021277
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,044532

Таблиця Т.11

Креативно-продуктивний критерій (показник 3)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,0852273 df = 3 p =0,993549			
	observed КП3_ЕГ	expected КП3_КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	15,00000	16,00000	-1,00000	0,062500
C: 3	45,00000	44,00000	1,00000	0,022727
C: 4	30,00000	30,00000	0,00000	0,000000
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,085227

Таблиця Т.12

Рефлексивно-оцінний критерій (показник 1)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,3265398 df = 3 p = 0,954962			
	observed PO1_ЕГ	expected PO1_КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	4,00000	5,00000	-1,00000	0,200000
C: 3	46,00000	47,00000	-1,00000	0,021277
C: 4	40,00000	38,00000	2,00000	0,105263
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,326540

Таблиця Т.13

Рефлексивно-оцінний критерій (показник 2)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Konstatuvalnyy.sta) Chi-Square = ,2133333 df = 3 p = 0,975409			
	observed PO2_ЕГ	expected PO2_КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	9,00000	10,00000	-1,00000	0,100000
C: 3	52,00000	50,00000	2,00000	0,080000
C: 4	29,00000	30,00000	-1,00000	0,033333
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,213333

Додаток У

Порівняльні таблиці показників сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп на прикінцевому етапі

Таблиця У.1

Когнітивно-мовленнєвий критерій (показник 1)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 530,8096 df = 3 p = 0,000001			
	observed KM1_EГ	expected KM1_KГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	17,00000	1,00000	16,0000	256,0000
C: 2	51,00000	8,00000	43,0000	231,1250
C: 3	18,00000	53,00000	-35,0000	23,1132
C: 4	4,00000	28,00000	-24,0000	20,5714
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	530,8096

Таблиця У.2

Когнітивно-мовленнєвий критерій (показник 2)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 459,6399 df = 3 p = 0,000001			
	observed KM2 ЕГ	expected KM2 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	20,00000	1,00000	19,0000	361,0000
C: 2	44,00000	14,00000	30,0000	64,2857
C: 3	23,00000	48,00000	-25,0000	13,0208
C: 4	3,00000	27,00000	-24,0000	21,3333
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	459,6399

Таблиця У.3

Когнітивно-мовленнєвий критерій (показник 3)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 598,6978 df = 3 p = 0,000001			
	observed KM3 ЕГ	expected KM3 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	13,00000	0,00000	13,0000	0,0000
C: 2	51,00000	4,00000	47,0000	552,2500
C: 3	22,00000	40,00000	-18,0000	8,1000
C: 4	4,00000	46,00000	-42,0000	38,3478
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	598,6978

Таблиця У.4

Когнітивно-мовленнєвий критерій (показник 4)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 750,4009 df = 3 p = 0,000001			
	observed KM4 ЕГ	expected KM4 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	12,00000	0,00000	12,0000	0,0000
C: 2	49,00000	3,00000	46,0000	705,3333
C: 3	24,00000	37,00000	-13,0000	4,5676
C: 4	5,00000	50,00000	-45,0000	40,5000
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	750,4009

Таблиця У.5

Діяльнісно-стратегічний критерій (показник 1)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 124,3175 df = 3 p = 0,000001			
	observed ДС1 ЕГ	expected ДС1 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	24,00000	4,00000	20,0000	100,0000
C: 2	44,00000	33,00000	11,0000	3,6667
C: 3	20,00000	35,00000	-15,0000	6,4286
C: 4	2,00000	18,00000	-16,0000	14,2222
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	124,3175

Таблиця У.6

Діяльнісно-стратегічний критерій (показник 2)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Formuvalnyu.sta) Chi-Square = 141,9405 df = 3 p = 0,000001			
	observed ДС2 ЕГ	expected ДС2 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	19,00000	0,00000	19,0000	0,0000
C: 2	47,00000	12,00000	35,0000	102,0833
C: 3	18,00000	36,00000	-18,0000	9,0000
C: 4	6,00000	42,00000	-36,0000	30,8571
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	141,9405

Таблиця У.7

Діяльнісно-стратегічний критерій (показник 3)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Formuvalnyu.sta) Chi-Square = 330,5796 df = 3 p = 0,000001			
	observed ДС3 ЕГ	expected ДС3 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	12,00000	0,00000	12,0000	0,0000
C: 2	48,00000	6,00000	42,0000	294,0000
C: 3	23,00000	47,00000	-24,0000	12,2553
C: 4	7,00000	37,00000	-30,0000	24,3243
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	330,5796

Таблиця У.8

Діяльнісно-стратегічний критерій (показник 4)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Formuvalnyu.sta) Chi-Square = 390,7806 df = 3 p = 0,000001			
	observed ДС4 ЕГ	expected ДС4 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	13,00000	0,00000	13,0000	0,0000
C: 2	47,00000	5,00000	42,0000	352,8000
C: 3	23,00000	45,00000	-22,0000	10,7556
C: 4	7,00000	40,00000	-33,0000	27,2250
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	390,7806

Таблиця У.9

Креативно-продуктивний критерій (показник 1)

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Formuvalnyu.sta) Chi-Square = 301,4912 df = 3 p = 0,000001			
	observed КП1 ЕГ	expected КП1 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	12,00000	0,00000	12,0000	0,0000
C: 2	46,00000	6,00000	40,0000	266,6667
C: 3	26,00000	49,00000	-23,0000	10,7959
C: 4	6,00000	35,00000	-29,0000	24,0286
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	301,4912

Таблиця У.10

Креативно-продуктивний критерій (показник 2)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 437,6744 df = 3 p = 0,000001			
	observed КП2 ЕГ	expected КП2 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	14,00000	0,00000	14,0000	0,0000
C: 2	44,00000	4,00000	40,0000	400,0000
C: 3	25,00000	43,00000	-18,0000	7,5349
C: 4	7,00000	43,00000	-36,0000	30,1395
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	437,6744

Таблиця У.11

Креативно-продуктивний критерій (показник 3)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 119,8915 df = 3 p = 0,000001			
	observed КП3 ЕГ	expected КП3 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	15,00000	3,00000	12,0000	48,0000
C: 2	45,00000	17,00000	28,0000	46,1176
C: 3	25,00000	42,00000	-17,0000	6,8810
C: 4	5,00000	28,00000	-23,0000	18,8929
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	119,8915

Таблиця У.12

Рефлексивно-оцінний критерій (показник 1)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 417,6279 df = 3 p = 0,000001			
	observed PO1 ЕГ	expected PO1 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	17,00000	2,00000	15,0000	112,5000
C: 2	46,00000	6,00000	40,0000	266,6667
C: 3	22,00000	50,00000	-28,0000	15,6800
C: 4	5,00000	32,00000	-27,0000	22,7813
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	417,6279

Таблиця У.13

Рефлексивно-оцінний критерій (показник 2)

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta) Chi-Square = 257,2851 df = 3 p = 0,000001			
	observed PO2 ЕГ	expected PO2 КГ	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	18,00000	3,00000	15,0000	75,0000
C: 2	48,00000	10,00000	38,0000	144,4000
C: 3	20,00000	48,00000	-28,0000	16,3333
C: 4	4,00000	29,00000	-25,0000	21,5517

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Formuvalnyy.sta)			
	Chi-Square = 257,2851 df = 3 p = 0,000001			
	observed PO2 EΓ	expected PO2 KΓ	O - E	(O-E)**2 /E
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	257,2851