

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**ПОГОДЖЕНО**

**ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ**

**Декан гуманітарно-педагогічного  
факультету**

**Завідувача кафедри  
педагогіки**

\_\_\_\_\_ І.М. Савицька

\_\_\_\_\_ Р.В. Сопівник

«10» Листопада 2024 р.

«12» Листопада 2024 р.

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

**на тему: «ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ  
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ»**

Спеціальність:

011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма:

«Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми:  
освіті»

«інформаційно-комунікаційні технології в

**Гарант освітньої програми** \_\_\_\_\_ д.п.н., проф., Кучай О.В

**Керівник магістерської роботи** \_\_\_\_\_ PhD., Алана Рахманіна

**Виконав:** \_\_\_\_\_ Денис Смоляк

КИЇВ-2024

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри педагогіки  
д.п.н., професор \_\_\_\_\_ Р.В.Сопівник  
«\_\_24\_\_»\_вересня\_2023 року

**ЗАВДАННЯ**  
ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ  
студента **Смоляк Дениса Орестовича**

1.Тема магістерської роботи: «Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання». Затверджена наказом ректора НУБіП України від 12.12.2023. № 2253 «С»

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру: 01.11.2024 р.

3. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про підготовку і захист магістерської роботи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. На основі системного аналізу наукових праць уточнити зміст поняття «формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання».

2. Теоретично обґрунтувати сутність та структуру комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності викладачів .

4. Розробити та теоретично обґрунтувати модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання .

5. Виявити, теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання та експериментально їх перевірити

**Дата видачі завдання: 20.09.2023 р.**

Керівник магістерської роботи \_\_\_\_\_ А.Рахманіна

Завдання прийняв до виконання \_\_\_\_\_ Д.Смоляк

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</b> ..	11
1.1 Роль компетентнісного підходу у фаховій підготовці викладачів. ....	11
1.2. Основні поняття дослідження. ....	25
1.3. Сутність та структура комунікативної компетентності майбутніх викладачів. ....	42
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</b> ..	56
2.1. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням дистанційного навчання. ....	56
2.1 . Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів. ....	69
<b>РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</b> ..	88
3.1. Сучасні інформаційні технології як засіб формування професійної комунікативної компетентності майбутніх викладачів. ....	88
3.2. Вплив дистанційного навчання на формування професійної компетентності майбутніх педагогів .....	94
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	102
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	106
<b>ДОДАТКИ</b> .....	118

## ВСТУП

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Соціальне значення ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах, виявлені суперечності, не розробленість проблеми у теорії та методиці професійної освіти, необхідність узагальнення та використання передового педагогічного досвіду зумовили вибір теми магістерського дослідження **«Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання»**.

**Мета дослідження** полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання.

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

1. На основі системного аналізу наукових праць уточнити зміст поняття «формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання».
2. Теоретично обґрунтувати сутність та структуру комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання.
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності викладачів .
4. Розробити та теоретично обґрунтувати модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання .
5. Виявити, теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання та експериментально їх перевірити

**Об'єкт дослідження** – підготовка майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань дослідження були використані такі методи:

*теоретичні:* ретроспективний, порівняльний і системний аналізи – для системного аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців, державних документів з питань розвитку вищої педагогічної освіти, навчальних планів, освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів; узагальнення – для визначення понятійного апарату, уточнення змісту поняття «формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання»; структурний аналіз – для теоретичного обґрунтування структури комунікативної майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання; класифікація – для визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання; моделювання – для розроблення та теоретичного обґрунтування моделі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки; систематизації, абстракції та узагальнення – для виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання;

*емпіричні:* діагностичні (педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіди, аналіз результатів практичної діяльності студентів) – для діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності викладачів; педагогічних експеримент, ретроспективний аналіз власного педагогічного досвіду – для експериментальної перевірки

педагогічних умов формування комунікативної компетентності – для визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання; моделювання – для розроблення та теоретичного обґрунтування моделі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки; систематизації, абстракції та узагальнення – для виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання;

*статистичні* – для аналізу результатів педагогічного експерименту, забезпечення вірогідності і надійності кількісного та якісного аналізу результатів експерименту.

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

- вперше теоретично обґрунтовано сутність та структуру комунікативної компетентності (мотиваційний, когнітивний, операційно -технологічний, особистісний, рефлексивний компоненти), яка формується у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів; розроблено та теоретично обґрунтовано модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання, яка полягає у застосуванні діяльнісного підходу у педагогічному процесі, а саме: комунікативно-діяльнісної методики навчання філологічних дисциплін , побудові діалогової системи освіти (читання проблемних лекцій і доповідей з активною участю студентів, проведення ділових ігор, тестування, анкетування, індивідуальні бесіди), формуванні культури спілкування з творами мистецтва, вихованні естетичного відчуття слова; виявлено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки , які передбачають формування мотивів комунікативного самовдосконалення, спрямованість навчального процесу на особистісно -орієнтовану взаємодію (використання

тренінгових технологій, діалогічних методів навчання), використання в педагогічному процесі методів активного навчання (групові дискусії, ділові та рольові ігри , бесіди , комунікативні вправи, психогімнастика , домашні завдання);

- уточнено зміст поняття «формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням технологій дистанційного навчання»;
- подальшого розвитку отримали основні критерії (мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний, рефлексивний, комунікативні якості особистості) і рівні (репродуктивна компетентність, продуктивна компетентність, творча компетентність) сформованості комунікативної компетентності у викладачів з використанням технологій дистанційного навчання.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

### **1.1 Роль компетентнісного підходу у фаховій підготовці викладачів.**

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

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи.

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

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

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

- створити необхідні соціально-культурні і соціально -економічні умови для розвитку особистості студента вищого навчального закладу – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально -етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй;
- сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів;
- стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо -виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності.

У цьому контексті важливе значення має Концепція багаторівневої педагогічної освіти в Україні, проект якої було підготовлено академіками В. Андрущенко та І. Зязюном. Ці вчені обґрунтували вихідні положення концепції особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, її принципи (гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, демократизації).

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

Авторами виокремлено 5 ключових положень та обґрунтовано шляхи їх реалізації:

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

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

3. Удосконалення структури підготовки і перепідготовки педагогів.

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

5. Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці.

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

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

- формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції і водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості;
- формування професійно -педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності в сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.;
- виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно – особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір;
- недосконалістю сучасного програмно -методичного забезпечення підготовки вчителя, формування і розвитку його педагогічної майстерності (в умовах неперервної освіти).

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

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

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

- перехід до постіндустріального суспільства, значне розширення масштабів міжнародної взаємодії вимагають від фахівця таких якостей, як комунікабельність, толерантність, соціальна мобільність, інформаційно - технологічна культура, гнучкість мислення;
- виникнення і ріст глобальних проблем, які можуть бути розв’язані лише в межах міжнародної співпраці, вимагають глобального, системного, планетарного, інформаційно -технологічного, проєктивного світогляду і мислення;
- динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої і малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері праці вимагають від фахівців професійної компетентності і мобільності, постійної потреби у підвищенні професійної кваліфікації і перепідготовці, конкурентоздатності;
- розвиток підприємництва, індивідуальної приватної діяльності, створення ринку праці, вплив попиту і пропозиції на підготовку кадрів вимагають здатності до підприємництва, конкурентоздатності, здатності до професійного самозбереження, індивідуального стилю професійної діяльності;
- необхідність приймати самостійні рішення в швидкозмінних, динамічних умовах, аналізувати себе і результати професійної діяльності вимагають від фахівця професійної самостійності, відповідальності, креативності, рефлексії та адекватної самооцінки.

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

Таблиця 1.1

**Професійно зумовлені компоненти особистості фахівця**

**(За Е.Зєром)**

№ з/п	Підструктури професійних якостей	Соціально-психологічні і психофізіологічні компоненти особистості	Професійно зумовлені ключові кваліфікації
1.	Професійна спрямованість	<ul style="list-style-type: none"> <li>– схильності;</li> <li>– інтереси;</li> <li>– відносини;</li> <li>– очікування;</li> <li>– установки;</li> <li>– мотиви</li> </ul>	Соціально-професійні здібності: готовність до кооперації, спрямованість на досягнення, успіх та професійне зростання, корпоративність, надійність, соціальна відповідальність тощо
2.	Професійна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– професійні знання, вміння, навички;</li> <li>– кваліфікація</li> </ul>	Соціально-правова й економічна компетентність, спеціальна компетентність, персональна компетентність (знання та вміння, які виходять за межі однієї професії тощо)
3.	Професійно важливі якості	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уважність;</li> <li>– спостережливість;</li> <li>– креативність;</li> <li>– рішучість;</li> <li>– контактність;</li> <li>– самоконтроль;</li> <li>– самостійність тощо</li> </ul>	Професійна самостійність, соціально-професійний інтелект, здатність до планування, діагностичні здібності, професійна мобільність, самоконтроль тощо

4.	Професійно значущі психофізіологічні властивості	<ul style="list-style-type: none"> <li>– енергетизм;</li> <li>– нейротизм;</li> <li>– екстравертованість;</li> <li>– зорова координація;</li> <li>– реактивність тощо</li> </ul>	Узагальнені професійні здібності: координація дій, швидкість реакції, витривалість, стресостійкість тощо
----	--	--	--

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

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

Процеси глобалізації, а також міжнародної співпраці у галузі освіти ставлять перед професійною освітою завдання підготовки вчителя початкових класів, який володів би усіма необхідними професійними компетенціями. З огляду на це актуалізується необхідність підготовки фахівців на новій концептуальній основі у межах компетентнісного підходу. У дослідженні ми поділяємо думку І. Онищенко, який стверджує, що «компетентнісний підхід до дослідження проблем педагогічної освіти – це сукупність теоретико - методологічних положень і організаційно педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей та технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності». Вчений упевнений, що вибір такого підходу зумовлений новими критеріями якості сучасного вчителя, які включають не стільки професійні знання, засвоєні вміння навчання і виховання, скільки професійну компетентність, яка забезпечує професійно - особистісний розвиток, творчий підхід до навчання і виховання молодших школярів, здатність надавати компетентну підтримку їх інтелектуального та особистісного розвитку .

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

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

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

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

– зміст компетентності містить особистісне ставлення суб'єктів навчання до предметів та процесів, необхідних для продуктивної діяльності, набуваючи значення власних цінностей суб'єктів навчання, що є характерним і для особистісного підходу;

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

– за цим підходом навчання зорієнтоване на студента. Я. Сікора, погоджуючись з О. Субетто, зазначає, що компетентнісний підхід за своєю функцією доповнює системно-діяльнісний, знаннево-орієнтований підходи до розкриття якості вищої освіти, він може тлумачитися як одна з експлікацій системного підходу, як більш загального. «Зунівський підхід» занурений у компетентнісний.

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

Таблиця 1.2

### **Порівняння компетентнісного підходу з традиційним та інноваційними підходами до навчання**

Риси порівняння	Підходи до навчання			
	Традиційний	Особистісно орієнтований	Діяльнісний	Компетентнісний
Суб'єкти навчання	Викладач	Викладач – студент	Викладач – студент	Викладач – студент

Об'єкт навчання	Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності, нагромаджений людством; студент	Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності, нагромаджений людством	Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності, нагромаджений людством	Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності, нагромаджений людством
Функція викладача в процесі навчання	Передача навчальної інформації «середньому» студенту	Створення умов для самореалізації кожного студента	Організація активної навчальної діяльності студентів	Організація процесу навчання, спрямованого на формування у студентів компетенцій
Функція студента в процесі навчання	Відтворення навчальної інформації	Формування власних знань, умінь, навичок	Формування власних знань, умінь, навичок	Формування компетенцій
Рівень активності студентів як суб'єктів навчання	Переважає репродуктивно - наслідувальний і пошуково-виконавчий	Пошуково-виконавчий та творчий	Пошуково-виконавчий та творчий	Пошуково-виконавчий та творчий

Мета навчальної діяльності	Виконання навчальних програм	Оволодіння змістом освіти з урахуванням особистісних можливостей студентів	Оволодіння змістом освіти в процесі діяльності	Формування компетенцій
Результати навчання	Знання, вміння, навички	Знання, вміння, навички, особисті якості студентів	Знання, вміння, навички, особисті якості студентів	Система компетенцій

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

Дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в українській освіті систематизовано у працях І. Беха, Н. Бібік, О. Пометун, О.Савченко, В . Химинець. Вони охоплюють як загальні питання компетентнісного підходу щодо формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку цих питань для

освітніх галузей . Поняття «ключові компетентності» виступає в цьому контексті як «вузлове» поняття, оскільки компетентність має інтегрований характер, а саме: об'єднує професійні знання, інтелектуальні навички, уміння й способи діяльності. О. Пометун до складових компетентності відносить знання, уміння, навички і ставлення [14]. Натомість В . Байденко переконаний, що компетентність складають знання та їхнє застосування, вміння, навички, здібності, цінності та особистісні риси [3].

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

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

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

На думку Л. Коваль, у професійно-педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По - перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає

його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По - друге, постає потреба навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [88, с. 46].

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

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

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

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

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

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

З огляду на це ми поділяємо думку О . Савченко , яка вважає , що «основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних

галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності» . Тому науковець пропонує переносити увагу з процесу навчання на його результат, орієнтувати зміст і організацію навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

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

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

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

В основі лежить ідея діяльнісного характеру освіти: знання підпорядковуються умінням і практичній потребі . Компетентнісний підхід дає змогу задіяти досвід студента, висуваючи на перше місце вміння розв’язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. Посилюється результативний компонент, який наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реальними вимогами часу, орієнтованими на необхідну компетентність як інтегроване втілення рівня освіченості. За такої умови кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, тип педагогічної взаємодії. А це сприяє подоланню бар’єрів між освітніми

системами країн, які займають високі рангові позиції за оцінками якості освіти, забезпечуються передумови входження України в європейську систему координат.

## **1.2. Основні поняття дослідження.**

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

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

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

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

В англійських джерелах поняття «компетентність» (competence) та «компетенція» (competency) у змістовому плані переважно ототожнюються.

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

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

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

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

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

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

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

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

- приналежність по праву, тобто коло питань, в ця дана особа володіє пізнаннями, досвідом, що дозволяє судити про що -небудь;
- коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовцю;
- це предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і в якій він виявляє готовність до виконання діяльності;
- знання, досвід у тій чи іншій галузі;
- особливий інформаційний ресурс індивіда, організації;
- досвід, знання і навички про спосіб організації і управління діяльністю для досягнення поставленої мети (тобто йдеться про метазнання , що управляють іншими знаннями);
- інтегрована сукупність характеристик (знання, уміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності), що забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні і досягнення певного результату;
- базова характеристика особи;
- деякі внутрішні, потенційні психологічні новоутворення, які потім проявляються в діяльності;
- інтегративна характеристика якості підготовки випускника, категорія результату освіти;
- відкрита система, перш за все, процедурних і ціннісно -сміслових знань, що включає собою компоненти, які взаємодіють між собою, активізуються і

збагачуються в діяльності у міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції [522].

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

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

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

Системні – поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи. Вони охоплюють здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі здібності, здібності до навчання, адаптації до нових ситуацій, генерування нових ідей, здатність працювати автономно тощо.

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

- 1) здатність демонструвати знання основ наук та історії дисципліни;
- 2) здатність логічно і послідовно викладати засвоєні знання;

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

Випускники магістратури повинні:

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

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

Так, О. Овчарук подає такі визначення цих понять:

- «компетентність» – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей,

емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

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

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

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

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

У нашому дослідженні ми розмежовуємо поняття «компетенція» і «компетентність». Погоджуємося з думкою М. Голованя, що «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результат діяльності» [52].

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

- а) охоплює і знання, і навички діяльності;
- б) складає основу інтерпретації змісту освіти, який сформований відповідно до очікуваного результату;

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

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

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

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

М. Головань відзначає такі сутнісні характеристики компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;
- володіння знаннями, вміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині розв'язання професійних проблем;
- розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем;

- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки;
- швидка, гнучка й адаптивна реакція на динаміку обставин і середовища.

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

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

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

Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають різноманітним сферам життя. На думку експертів, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього життя сприятиме: продуктивності та конкурентності людини на ринку праці; скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвитку середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [52, с.7].

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

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

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

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

Серед базових професійно - особистісних моделей компетентності педагога

А. Бермус виділяє такі:

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

конструктивність спілкування;

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

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

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

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

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

б) комунікативну;

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

г) предметну (відповідно до спеціальності);

д) професійну самореалізацію.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

б) формування особистості: розвиток особистості учня / саморозвиток і самовдосконалення особистості педагога.

Ми поділяємо думку О . Савченко , яка терміном «компетентність» визначає рівень поінформованості фахівця в своїй професійній діяльності, результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, який забезпечує глибоке знання своєї

справи, змісту роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення.

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

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

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

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

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

Комунікативна компетентність є лінгвістично, психологічно і методично організованою системою. У ній досягнуто єдність «мови – мовлення» як засобу (мова) і способу її реалізації (мовлення). Комунікативна компетенція індивідуальна і динамічна. Вона відноситься до класу інтелектуальних здібностей індивіда. Сферою прояву цих здібностей є діяльнісний процес, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент (мовленнєва діяльність).

Взагалі поняття «комунікативна компетентність» для дидактики не нове. Філософи і дидакти у всі часи розмежовували знання (компетенцію) і його реалізацію (діяльність). Стосовно володіння мовою під компетенцією мається

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

Через майже п'ятдесят років думки Ф. де Сосюра зустрічаємо в працях американського лінгвіста М. Хомського, який увів в активний науковий обіг термін «компетенція», повернув його в понятійний апарат лінгвістики, оскільки цей термін зустрічався ще в роботах В.Гумбольдта та інших мовознавців у зв'язку з дослідженням проблем генеративної граматики. Під мовною (у широкому сенсі слова) компетенцією М. Хомський розумів «систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань, яка розвивається в ранньому дитинстві і у взаємодії з багатьма іншими факторами визначає ... види поведінки». Компетентний говорить, слухає і повинен, на думку М. Хомського, утворювати і розуміти необмежену кількість пропозицій і мати судження про висловлювання. За М.Хомським, народження мови є процесом послідовної реалізації семантичних, граматичних і прагматичних правил, що формуються у носія мови на базі вроджених когнітивних структур

, тобто існує якась універсальна граматика, що складається з комплексу глибинних структур і експлікує основні властивості людського розуму.

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

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

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

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

Центр уваги педагогів переноситься зі структури або системи мови (як це мало місце в структурній лінгвістиці) на структуру мовлення , що відрізняється ситуативністю і національно -культурною специфікою .

Комунікативна компетенція, на думку Д. Ізаренкова, – це здатність людини до спілкування в одному, декількох або всіх видах мовленнєвої

діяльності, набута в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання; особлива властивість мовної особистості [81].

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

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

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

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

- а) належність комунікативної компетентності до інтелектуальних здібностей індивіда;
- б) діяльнісний характер прояву цих здібностей, необхідною ланкою якого виступає мовна діяльність;

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

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

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

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

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

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

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

– функції спілкування та його основні характеристики;

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

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

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

Таким чином, комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок, яка певним чином пов'язана з цілісністю особистості.

На нашу думку, поняття «комунікативна компетентність учителя початкових класів» – це інтегративне утворення, яке виявляється у процесі комунікації як здатність застосовувати необхідні мовні та мовленнєві знання

для міжособистісної взаємодії та ефективного спілкування з учнями початкової школи .

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

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

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

### **1.3. Сутність та структура комунікативної компетентності майбутніх викладачів.**

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

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

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

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

У 2010 р. в Лондоні за результатами проекту The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Оцінювання та викладання навичок ХХ -го століття) було підготовлено Звіти Всесвітнього форуму з навчання та технологій (Learning and Technology World Forum), в яких виділені десять основних навичок, об'єднаних у чотири групи .

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

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

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

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

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

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

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

Серед умінь і навичок рідної та іноземної мови автором виділені:

- вміння спілкуватися (письмово чи усно), розуміти і бути зрозумілим у різних ситуаціях;
- комунікація включає вміння слухати і розуміти різні повідомлення , а також уміння говорити свідомо й чітко;
- уміння читати і розуміти різні тексти, враховуючи всі цілі комунікації (інформаційне, навчальне, розважальне читання);
- вміння писати різні види текстів за їхньою цільовою спрямованістю;
- вміння переконливо формулювати власні думки (усно чи письмово) і враховувати всі наявні точки зору;
- навички використання підказок (замітки, схеми , карти) з метою створення та розуміння складних текстів (спічі, розмови, інструкції, інтерв'ю , дебати).

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

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

- любов до літератури;
- розвиток позитивного ставлення до міжкультурної комунікації .

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

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

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

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

- емоційно-мотиваційний компонент, який створює потребу в контактах, мотиви розвитку компетентності, цінності спілкування, цілі тощо;
- когнітивний компонент, який включає сприймання, уяву, мислення; когнітивний стиль; рефлексивні, оцінні й аналітичні здібності; знання з царини взаємовідносин людей, спеціальні психологічні знання, отримані в процесі навчання; смисли, образ іншого як партнера взаємодії; соціально -перцептивні здібності; особистісні характеристики, які творять комунікативний потенціал особистості;
- поведінковий компонент, тобто індивідуальну систему оптимальних моделей міжособистісної взаємодії; суб'єктивний контроль комунікативної поведінки.

Натомість Е. Прозорова вважає, що структура комунікативної компетентності є двокомпонентною. Графічно її зобразити можна так:



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

Обґрунтовану Е. Сидоренком структуру комунікативної компетентності графічно зобразити можна так:

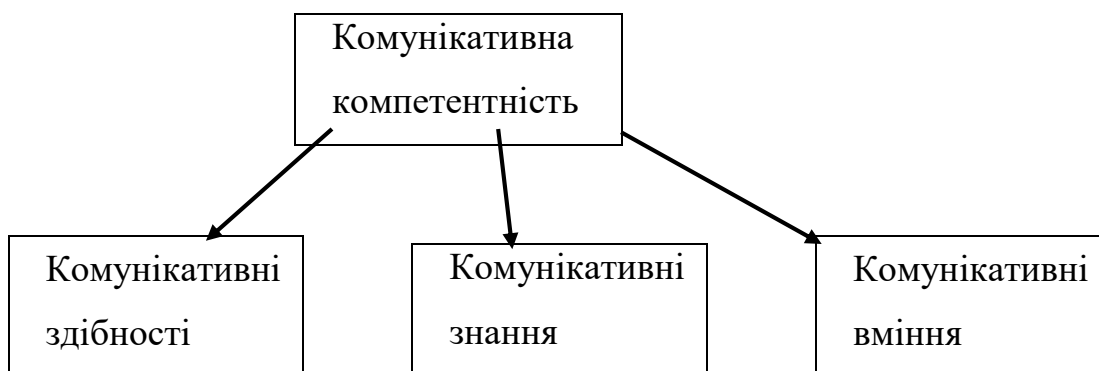


Рис. 1.2. Структура комунікативної компетентності (за Є. Сидоренком)

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

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

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

За К. Платоновим, комунікативні здібності включають гностичні здібності, або здібності розуміти інших, експресивні здібності, або здібності бути зрозумілим для інших людей, а також інтеракційні, тобто здібності адекватно впливати на інших.

Л. Поперечна виділила основні комунікативні здібності вчителя:

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

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

3) здібність соціально -психологічної адаптації;

4) здібність регулювати внутрішньокolleктивні, міжколективні та міжособистісні стосунки;

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

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

7) організаторсько -комунікативні здібності – це вміння організовувати спільну з учнями комунікативну діяльність.

А. Павленко переконана, що структурно-змістова модель комунікативно - професійної компетенції містить мовні, культурно і предметно -змістові, соціальні (соціально -психологічні та соціолінгвістичні) знання, а також навички й уміння користуватися ними для вирішення задач по спілкуванню в простих і комбінованих видах комунікативної діяльності.

Розгорнуту структуру комунікативної компетентності подає В. Охотникова, яка представляє цей феномен у вигляді окремих модулів.

До соціально-психологічного модуля авторка відносить:

- вміння спонукати до спілкування;
- уміння справляти хороше враження;
- рефлексивність;
- вміння адекватно сприймати і розуміти своєрідність особистості кожного, її структуру;
- уміння прогнозувати розвиток міжсуб'єктних стосунків;
- вміння використовувати вербальні, невербальні та проксемічні засоби;
- уміння використовувати механізми комунікативного впливу – переконання, навіювання, зараження, ідентифікацію.

Естетичний модуль охоплює:

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

До морально-естетичного модуля належать:

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

Технічний модуль, на переконання В. Охотникової, включає:

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

– вміння поєднувати комунікативну і предметну взаємодію, забезпечувати її виховну ефективність. Очевидно, що автор комунікативну компетентність пов'язує насамперед з комунікативними здібностями.

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

Н. Гез у структурі комунікативної компетенції виділяє наступні складові:

- вербально-комунікативна компетенція (здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати і в разі потреби згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення);
- лінгвістична компетенція (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість пропозицій за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання);
- вербально-когнітивна компетенція (здатність брати до уваги при мовному спілкуванні контекстуальну доречність у вживанні мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій);
- метакомунікативна компетенція (здатність володіти понятійним апаратом, необхідним для аналізу й оцінки засобів мовного спілкування) [46, с. 19].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Соціокультурна компетенція передбачає знання студентами національно-культурних особливостей соціальної і мовної поведінки носіїв мови (їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури країни) і способів користування ними в процесі спілкування. Формування цієї компетенції проводиться в контексті діалогу культур з урахуванням відмінностей у соціокультурному сприйнятті світу і сприяє досягненню міжкультурного

порозуміння між людьми і становленню «вторинної мовної особистості», що відрізняється толерантним ставленням до інокультури.

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

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

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

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

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

- 1) соціокультурну компетенцію (країнознавство та лінгвокраїнознавство);
- 2) мовну компетенцію (мовні знання: лексичні, граматичні тощо);
- 3) мовленнєву компетенцію (аудіювання, мовлення, письмо, читання);
- 4) компетенцію щодо процесу говоріння (діалогічне й монологічне мовлення);
- 5) лексичну й граматичну компетенції (знання лексики й граматики та мовленнєві лексичні й граматичні навички);
- 6) фонетичну компетенцію (знання фонетики й мовленнєво -слуховимовні навички) [82] .

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

- лінгвістичний (говоріння, розуміння на слух, читання);
- прагматичний (уміння кодувати й декодувати повідомлення за вербальними й невербальними каналами);
- соціокультурний (правила соціальних умовностей, толерантність) [83, с. 11].

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

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

Ці аспекти мають двосторонній зв'язок із знаннями, навичками і вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності. Комунікативна поведінка партнерів по спілкуванню здійснюється завдяки знанню репертуару комунікативних умінь у галузі прогнозування, планування і здійснення спілкування , що базується на

знанні прагматики мови , умінні стереотипно і творчо виражати певні інтенції, застосовувати адекватні цілі, стратегії і тактики [95, с. 80-81].

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

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

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

Розвинені мовленнєві вміння, за твердженням С . Мартиненко, є показником педагогічної культури і педагогічної майстерності вчителя . Звичайно, формування професійно значущих мовленнєвих умінь, комунікативної культури відбувається під впливом психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, які сприяють засвоєнню студентами

знань про мовленнєву культуру і можливості її застосування відповідно до потреби, особливостей та мети організації педагогічного процесу [84].

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

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

Провідні українські педагоги комунікативну компетенцію розглядають також як сукупність знань і умінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції в цілому, в спілкуванні у різноманітних умовах (ситуаціях) із різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування. Вона містить у собі вміння спілкуватися без створення напруги з співрозмовником, тобто співпрацювати, організовувати, вирішувати життєві та практичні ситуації [86, с. 165].

У нашому дослідженні ми визначили наступні складові комунікативної компетентності:

1) мовна складова, яка передбачає володіння певною системою знань про мову (лексичні, фонетичні, граматичні, синтаксичні, стилістичні), знання професійної термінології (педагогічної, психологічної, дидактичної, лінгвістичної, літературознавчої, лінгводидактичної та ін.), що є основою для розвитку не тільки особистої комунікативної компетентності, але і для

наступної професійної діяльності, спрямованої на розвиток комунікативних здатностей майбутніх учителів;

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

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

## **РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

### **2.1. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів з використанням дистанційного навчання.**

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

До основних етапів побудови педагогічної моделі автор відносить:

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

- другий етап: побудова моделі. Після розкриття основного завдання щодо побудови моделі необхідно визначити, яка інформація необхідна для її побудови, що буде задовольняти визначену мету та на «виході» ми отримуємо

необхідну інформацію. Тобто необхідно визначити інформаційні потоки, встановити їх залежність та взаємовплив й структурувати їх відповідним чином;

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

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

Заключним етапом є оновлення моделі. Після використання моделі деякі її показники необхідно модифікувати. Це пов'язано з тим, що на практиці або виявилися слабкі сторони моделі, або з'явилися інші показники, які необхідно враховувати при розв'язанні проблеми [87].

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

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

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

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

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

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

5) досвід співпраці, який формується при взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, сприяє поєднанню зусиль, спільному розв'язуванню задач і передбачає попередню орієнтацію на співпрацю [88]

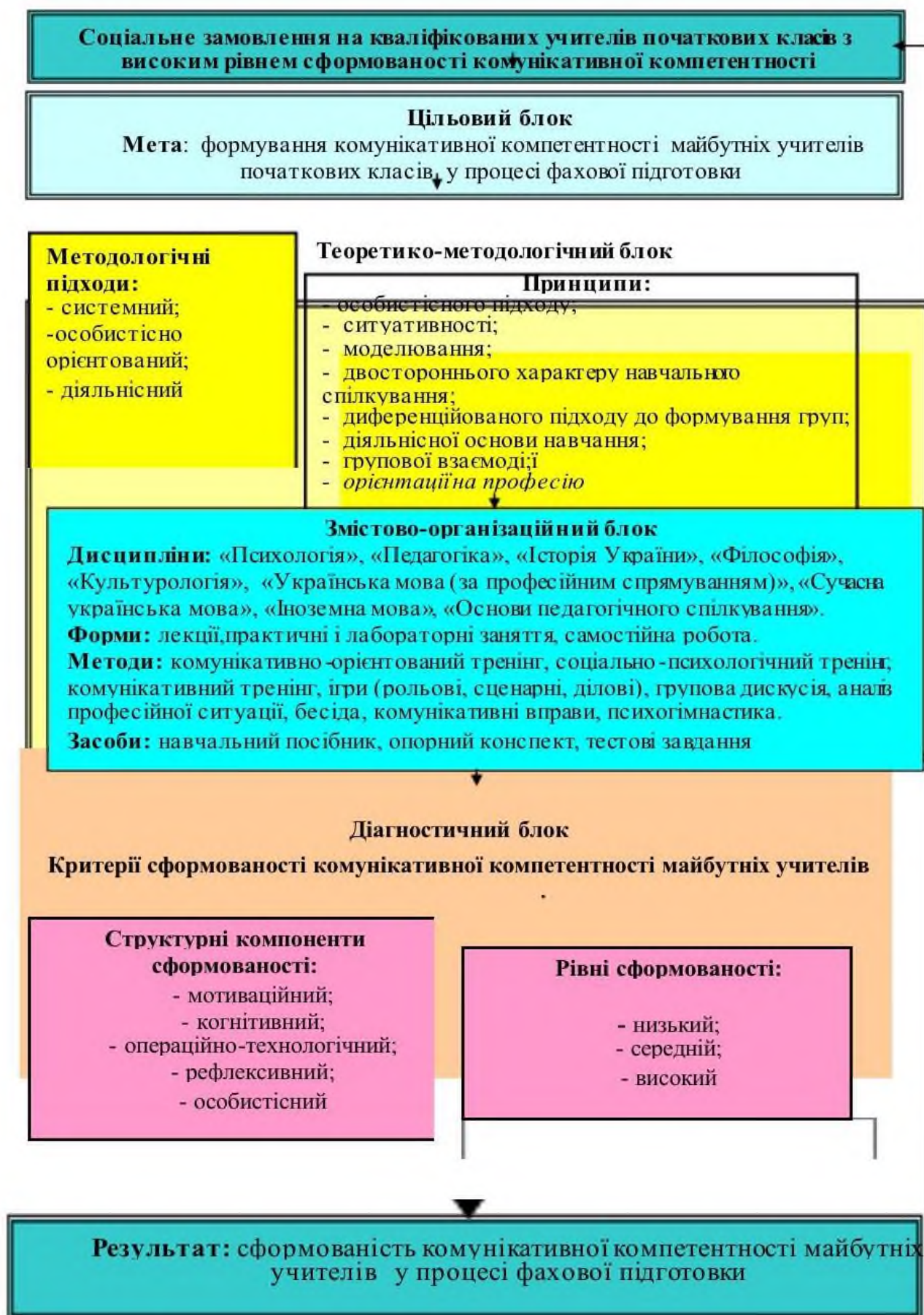


Рис. 2.1. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки

Цільовий блок визначається:

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

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

Теоретико-методологічний блок включає методологічні підходи до здійснення педагогічної діяльності, в процесі якої формується комунікативна компетентність студентів. Методологічним орієнтиром дослідження виступає сукупність теоретико-методологічних підходів, що є аксіоматичною базою і науковою платформою дослідження. На цій основі визначаються принципи, методи і дослідницька позиція.

Усі ці компоненти поєднуються в цілісну систему життєвого досвіду суб'єкта.

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

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

Оскільки метою підготовки фахівця є формування системи професійних знань, умінь, навичок і якостей особистості, метою формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, на

наше переконання, є формування особистісних і комунікативних якостей на основі засвоєних знань, умінь і навичок, необхідних для компетентного спілкування.

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

До них належать:

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

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

– спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно орієнтованої взаємодії;

– впровадження в педагогічний процес відповідного елективного курсу;

– застосування активних методів навчання.

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

Серед науковців немає однозначного підходу до означення системного підходу. Так, В. Андрущенко переконаний, що це «спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» [89, с. 536].

Натомість С. Гончаренко тлумачить системний підхід як «послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів;

дослідження складно організованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних систем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складно організованих об'єктів дослідження» [53, с.3].

А. Фокшек стверджує, що системний підхід спирається на переважання цілого відносно його складових компонентів і передбачає безперервний перехід від спільного до часткового, в основі якого лежить істинна мета; дозволяє розглядати педагогічний процес з точки зору його структури, змісту, функцій, сукупність методів, системних зв'язків, можливості трансформувати педагогічні уміння педагога в практичну діяльність [90, с.216].

В умовах гуманістичної парадигми освіти педагогічна діяльність має, з одного боку, зовнішні атрибути спільності, а з іншого – за внутрішнім змістом передбачає саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу. А отже, великої ваги варто надати особистісній спрямованості технологій навчання майбутніх педагогів, забезпечивши тим самим особистісно-професійну поведінку, самоуправління й розвиток творчого потенціалу учасників педагогічної взаємодії [91, с.281].

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

Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу [92, с. 14].

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

- головна мета навчання – розвиток особистості учня, студента;
- мета особистісно орієнтованого навчання – розвиток автономності, самостійності, відповідальності, рефлексії особистості учня, студента;

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

Прихильники діяльнісного підходу переконані, що діяльність є основою, засобом і необхідною умовою розвитку особистості. Застосування цього підходу у навчально-виховному процесі вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на таку організацію праці студента, за якої він переходить у позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, для чого йому необхідно опанувати вміння обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати та оцінювати результати.

Як зазначила О. Дубасенюк: реалізація діяльнісного підходу досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості. «При цьому така діяльність має бути адекватною їхньому практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції майбутнього фаху» [93, с. 14].

Принагідно зазначимо, що діяльність – це активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у процесі якої жива істота виступає суб'єктом, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє свої потреби. До складу діяльності входять такі компоненти: мотиви, які спонукають суб'єкта до

діяльності; цілі – результати, на досягнення яких спрямована діяльність; засоби, з допомогою яких діяльність здійснюється [94, с. 125].

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

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

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

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

- 1) спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта;
- 2) предметно-спрямована активність певної сили;
- 3) спонукальний і визначальний вибір спрямованості діяльності на предмет (ідеальний або матеріальний), заради якого вона здійснюється;
- 4) усвідомлювана причина, яка лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [95, с. 327].

У підготовці майбутніх педагогів до компетентнісного спілкування важливо насамперед сформувати в них мотиви комунікативного

самовдосконалення, для чого треба ініціювати у комунікативній підготовці усвідомлення і систематизацію особистих можливостей . Це, відповідно, сформує потребу у студентів у розвитку комунікативної компетентності, адже мотиви відображають потреби, а зв'язок потреб і мотивів проявляється в тому, що потреби реалізуються у поведінці і діяльності через посередництво мотивів. Розвиваючись і закріплюючись, мотиви сприяють закріпленню потреби . І навпаки, розвиток потреб сприяє більш ефективному формуванню мотивації.

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

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

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

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

Прояв рефлексивного компоненту полягає в інтересі до аналізу комунікативної діяльності, самопізнання тощо. Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Комунікативна рефлексія дає змогу усвідомлювати і раціонально пояснювати почуття та емоції, які виникають при спілкуванні.

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

Таблиця 2.1

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

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
Мотиваційний	Мотиваційний	Професійно-комунікативна мотивація	Комунікативна мотивація	Низька комунікативна мотивація

Когнітивний	Знаннєвий	Достатній рівень базових знань	Володіння елементами базових знань	Базові знання обмежені
Операційно-технологічний	Діяльнісний	Знання, вміння, навички	Уміння	Знання
Рефлексивний	Рефлексивний	Адекватна самооцінка	Завищена самооцінка	Занижена самооцінка
Особистісний	Комунікативні якості особистості	Виражені комунікативність, емпатійність	Незначні труднощі в спілкуванні, стриманість у вираженні почуттів	Замкнутість, сором'язливість, стриманість у вираженні почуттів

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми і, виходячи з розуміння комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як якісної характеристики суб'єкта професійної педагогічної діяльності, що визначається як сукупність комунікативних знань, умінь, навичок і особистісних якостей у рамках поставлених професійних завдань та включає в себе мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний, особистісний компоненти, ми виділили п'ять основних критеріїв і три рівні, що дозволяють, на наш погляд, стверджувати про ступінь сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Ці критеріїв представляють основні компоненти описаної нами структури комунікативної компетентності (табл. 2.1).

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

1) низький рівень (вихідний) – репродуктивний:

- наявність низької комунікативної мотивації;
- наявність базових комунікативних знань, умінь, якостей особистості, необхідних для професійної діяльності, які проявляються несистематично, але можуть бути розвинені при відповідній підготовці;
- знання професійних основ спілкування не проявляються, потребують розвитку;
- невміння керувати своєю поведінкою при спілкуванні для успішного розв'язання комунікативних завдань, тобто студенти не здатні повною мірою реалізувати комунікативні вміння і якості особистості в необхідних для успішного розв'язання професійних завдань; прояви замкнутості, сором'язливості, стриманості у вираженні почуттів, що є наслідком заниженої самооцінки;

2) середній рівень – продуктивний:

- наявність комунікативної мотивації;
- задовільні знання основ спілкування, досить хороший розвиток комунікативних умінь і якостей особистості;
- комунікативні вміння та якості особистості можуть бути розвинені самостійно;
- труднощі в реалізації комунікації в навчальній ситуації, що моделює майбутню професійну діяльність; прояви незначних труднощів у спілкуванні, стриманість у вираженні почуттів як наслідки завищеної самооцінки;

3) високий рівень – творчий:

- наявність професійно-комунікативної мотивації;
- висока вираженість комунікативних знань, умінь і якостей особистості, що свідчить про гарний їхній розвиток;
- глибокі знання основ спілкування, вміння застосовувати їх відповідно до ситуації;

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

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

## **2.1. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів.**

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

- 1) рівень комунікативної грамотності;
- 2) рівень комунікативної компетентності;
- 3) рівень професійної комунікативної компетентності;
- 4) рівень комунікативної майстерності.

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

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

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

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

– спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно орієнтованої взаємодії;

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

Нами було проаналізовано зміст і організацію навчально-виховного процесу на гуманітарно-педагогічному факультеті Національного університету біоресурсів та природокористування України, а також результати опитування студентів на предмет виявлення впливу навчальних дисциплін, які вони вивчали, на формування комунікативної компетентності. У блок дисциплін соціально-гуманітарного циклу входять навчальні предмети, що утворюють систему пізнання світу і закладають фундамент для освоєння профільюючих дисциплін. Аналіз навчального плану показав, що комунікативна тематика пронизує більшість дисциплін підготовки майбутнього викладача.

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

Традиційні форми професійної підготовки – лекції, семінарські і практичні заняття – передбачають отримання студентом певної інформації з подальшою можливістю її використання. Однак, як показує досвід, цього недостатньо, насамперед тому, що, отримавши певний обсяг знань, студенти не встигають набути необхідні вміння та навички, без яких знання можуть залишитися неефективними. Також не приділяється належної уваги формуванню професійно-особистісних якостей. Аналіз результатів дослідження сформованості компонентів комунікативної компетентності показує, що у студентів не формується стійка професійна мотивація до самопізнання і саморозвитку, не відбувається вдосконалення професійно-комунікативних знань, умінь, навичок. Розв'язанням проблеми можуть стати навчальні курси, які передбачають використання педагогічних технологій,

комплексу дидактичних засобів у процесі професійного навчання майбутніх вчителів початкової школи, в той час як в навчальному плані відсутні спеціалізовані курси, що дозволяють цілеспрямовано формувати і розвивати комунікативну компетентність студентів факультету.

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

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

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

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

Проаналізувавши навчальні плани підготовки вчителя початкових класів у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, ми дійшли висновку, що низка дисциплін, насамперед гуманітарних, сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Проте

Спираючись на положення, що комунікативна підготовка розглядається в науковій літературі в основному як частина професійної підготовки спеціаліста

або як частина його діяльності, а основою професійної педагогічної підготовки є прикладне навчання, формування не тільки знань, умінь, навичок з педагогічної діяльності, але і практичне навчання щодо їх застосування, в той час як розвиток професійних якостей має сприяти розвитку особистісних якостей, що визначається гуманістичним і особистісно –орієнтованим навчанням, які забезпечують:

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

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

Як стверджує І. Бех, для того, щоб схарактеризувати компетентність у спілкуванні, необхідно знати його інваріантні структурні компоненти, до яких належать партнери-учасники, ситуація, завдання. Натомість варіативність зазвичай пов'язують зі зміною характеру цих компонентів -складових: хто партнери, яка ситуація чи завдання, своєрідність зв'язків між ними. Відповідно до такого уявлення про структуру спілкування основними чинниками компетентності у спілкуванні виступає компетентність людини у самій собі, тобто її адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, а також у потенціалі й психологічних особливостях партнерів, компетентність у ситуації і завданнях (володіння психолого -педагогічним умінням їх розв'язувати) [16, с . 101].

Особистісно орієнтована взаємодія у спілкуванні передбачає позицію співрозмовників «поруч і разом», врахування інтересів і прав один одного, забезпечення емоційного контакту. Тактика такого спілкування виявляється у

співробітництві, яке ґрунтується на розумінні й прийнятті, забезпеченні умов для прояву активності, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень. Оцінка діяльності за такої взаємодії спрямована на оцінку конкретних результатів, на надання переваги успішним діям і має позитивний характер [16, с. 105].

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

- тренінгові технології (професійно -поведінковий тренінг, тренінг рефлексивності);
- діалогічні методи навчання (групові дискусії, аналіз ситуацій);
- ігрові технології (діалогічні, рольові, ділові ігри) [76, с. 188].

Їхнє використання має ґрунтуватися на низці принципів. Це зокрема:

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

- принцип ситуативності, який передбачає у процесі формування комунікативної компетентності відбір і організацію матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, адже мотивація спілкування виникає лише в ситуаціях, значущих для співрозмовників;

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

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

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

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

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

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

Не претендуючи на всебічне охоплення засобів і шляхів розвитку комунікативної компетентності, ми зупинимось на педагогічних технологіях, дидактичних засобах і методах активного навчання, використовуваних нами в навчальних курсах.

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

У теоретичній дидактиці ведуться суперечки про можливість створення педагогічних технологій, в галузі прикладної педагогіки створюються методики, які претендують на статус технологій (А. Вербицький, В. Давидов, Л. Занков, Г. Китайгородська, Г. Щедровицький та ін.). Вагомий внесок у розробку проблеми технології навчання зробили В. Беспалько, М. Кларін, Н.

Кузьміна , В. Слассьонін та ін . Із зарубіжних дослідників треба відзначити Л. Андерсона, Б. Блума, Т. Гілберта та ін .

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

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

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

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

Педагогічна технологія – це педагогічна діяльність , яка охоплює послідовність педагогічних процедур, операцій, прийомів, складових, реалізує

науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату. Ми вважаємо обґрунтованим застосування педагогічної технології, що дозволяє максимально інтегрувати комунікативний потенціал студентів для забезпечення професійного становлення майбутнього фахівця.

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

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

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

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

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

Як зазначає Ю. Ємельянов, тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [65]. Натомість С. Рубінштейн був переконаний, що тренінг – спосіб

перепрограмування наявної у людини моделі управління поведінкою діяльністю .

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

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

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

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

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

На наше переконання, у процесі формування комунікативної компетентності особистості доцільно застосовувати комунікативний тренінг

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

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

Щоправда, автори, зокрема В . Сластьонін , звертає увагу на взаємодію учасників навчально -виховного процесу, яка в т.ч. передбачає й комунікування.

За визначенням науковця, методи навчання – це способи взаємодії педагога і учнів з метою розв'язання освітньо-виховних завдань, при яких викладач виступає керівником педагогічно доцільної діяльності учнів».

Отже, метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної комунікативної діяльності вчителя та учнів , спрямованої на розв'язання дидактичних завдань і встановлення зворотнього зв'язку .

Досягнення ефективних результатів навчальної роботи можливе лише за умови оптимального поєднання методів навчання. При цьому варто керуватися

низкою принципів активного навчання. Зокрема, А. Смолкін обґрунтовує такі основоположні принципи:

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

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

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

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

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

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

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

Серед активних методів навчання, а отже й формування комунікативної компетентності особистості, одним з найбільш ефективних є гра [7;17;37;47; 66]. Головна мета використання гри на заняттях зі студентами полягає в

активізації навчального процесу, створенні стійкої мотивації навчання. Застосування ігрових методів сприяє подоланню скутості і напруженості учасників, виступає інструментом діагностики та самодіагностики, виявлення труднощів у спілкуванні. Спеціально організована гра впливає на формування адекватності самооцінки особистості.

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

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

Основними характеристиками рольової гри є:

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

У тренінгу спілкування рольова гра може здійснюватися за заздалегідь обдуманим планом (сценарна гра) і без нього (спонтанна, або імпровізаційна гра). Сценарна гра спрямована на проживання та аналіз типових проблем, де учасники навчаються нових, ефективних моделей поведінки; спонтанна гра –

більш динамічна, природна, є проявом творчих здібностей у розв'язанні актуальних проблем.

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

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

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

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

За метою ділові ігри поділяють на:

- виробничі (мета: прийняття рішень з проблем виробництва, надання допомоги підприємству, організації по переходу на новий господарський механізм, розробка стратегій конкурентної боротьби);

- дослідні (мета: розробка нових концепцій, прогнозування потенційних проблем);

- кваліфікаційні (мета: визначення професійної компетентності учасників, прийняття рішень з питань підбору і звільнення, просування, оцінки та атестації кадрів);

- дидактичні (мета: розвиток репродуктивного і творчого мислення, адаптаційних властивостей і здібностей учасників тренінгового взаємодії, професійних і комунікативних знань, умінь і навичок).

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

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

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

Важливим методом активного навчання є групова дискусія , яка за визначенням Б. Герасимова та В. Морозова, є базовим методичним прийомом , суть якого полягає у спільному обговоренні якого -небудь дискусійного питання , що дозволяє прояснити думки, позиції, установки учасників групи в процесі безпосередньої комунікативної взаємодії [47, с. 112]. Вона дає змогу суб'єктові спілкування висловлювати і відстоювати власну точку зору, вчить

аналізувати ситуацію і бачити різні варіанти розв'язання проблеми [85, с. 138]. При цьому предмет обговорення може виникати спонтанно або ж бути наперед заданим. За характером розв'язуваних у групах завдань предметом дискусії може бути інтелектуальна задача або організаційно -управлінська проблема, або ж соціальна, міжособистісна чи особистісна проблема.

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

Ознаками конструктивної дискусії є:

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

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

– структуровані групові дискусії. Вони передбачають наперед задану тему для обговорення, а також в окремих випадках регламентування порядку проведення;

– неструктуровані групові дискусії. Тематика таких дискусій обирається учасниками, час проведення не обмежується, ведучий виконує «пасивну» роль;

– тематичні групові дискусії, які охоплюють обговорення тематики, значущої для всіх учасників тренінгу;

– біографічні групові дискусії, тематика обговорення яких орієнтована на минулий досвід учасників або ведучого;

– інтеракційна групова дискусія, що передбачає взаємодію учасників групи;

Дискусійні методи можна застосовувати для обговорення різноманітних професійних ситуацій, життя учасників , запропонованих викладачем складних ситуацій міжособистісної взаємодії, для спільного пошуку розв'язків проблеми

. Аналіз літератури показує , що в окремих видах тренінгів групова дискусія стає головним , іноді єдиним методом групової взаємодії .

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

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

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

3) ситуації з переважним впливом на операційно -технологічний компонент , що передбачає формування практичних навичок здійснення спілкування, комунікативної діяльності на основі закріплення знань і умінь. Студенти на основі відпрацювання навичок розв'язання ситуацій у штучно створених умовах отримують можливість в невимушеній формі закріпити навички розв'язання ситуації і виходу з неї;

4) ситуації з переважним впливом на особистісний компонент, розрахований на формування позитивного ставлення до інших людей. Це

емоційно забарвлені ситуації, які викликають бажання спілкуватися , співпереживати, співчувати. Отримуючи певну роль, студенти «вживаються» в неї;

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

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

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

Ми переконані, що група методів активного навчання повинна доповнюватися традиційними методами навчання (лекція, вправи, робота з підручником тощо). Наприклад, групова дискусія у тренінгу є способом активізації групової роботи , аналізу та корекції необхідних поведінкових і інших проявів . Але групова дискусія є також самостійною педагогічною технологією і розглядається як метод традиційного навчання, наприклад на семінарських заняттях . Ігрові методи , включені в тренінг, є самостійними інтерактивними технологіями, заснованими на моделюванні та імітації.

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

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

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

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

Відтак методи активного навчання (групові дискусії, ділові та рольові ігри, бесіда , комунікативні вправи, психогімнастика , домашні завдання) можуть стати основою комунікативного тренінгу . Тренінг має величезне практичне значення в розвитку міжособистісного спілкування , особливо в процесі формування умінь і навичок майбутньої професійної взаємодії, а також дозволяє отриману на знаннєвому етапі інформацію обговорити і застосувати в ситуаціях міжособистісного спілкування. Досвід його використання відображено у працях Ю . Ємельянова, В. Захарова, В . Никандрова, Л. Петровської, Н. Хрящової та ін.



### **РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

#### **3.1. Сучасні інформаційні технології як засіб формування професійної комунікативної компетентності майбутніх викладачів.**

Технологія формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів є частиною нової структури освіти, яка відкриває необмежені можливості продовження навчання впродовж усього життя. Відповідно перед системою освіти України постали нові завдання формування фахівця з гуманістично-орієнтованим мисленням – одне з домінуючих завдань у розробці нової концепції освіти, продиктоване суспільною необхідністю. Підвищення професійного рівня майбутнього вчителя, потреба у формуванні його комунікативної компетентності, збагачення інтелектуального і культурного потенціалу сприятимуть утвердженню особистості, розвитку талантів і задатків.

Особливості формування комунікативної компетентності із застосуванням комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти досліджувала С. Шевченко. Основними типами комунікації, за Дж. де Віто, є:

- інтраперсональна;
- міжособистісна;
- комунікація в межах малої групи осіб;
- виголошення промов;
- медіа-комунікація .

Міжособистісне спілкування ґрунтується на використанні моделей і засобів комунікації. Моделі комунікації – це схеми, які відображають процес комунікації. Існують типи моделей комунікації: загальні і спеціальні.

До загальних можна віднести лінійну, інтерактивну та трансакційну моделі як різні варіанти взаємообміну суб'єктивним досвідом сторін процесу спілкування.

Спеціальні моделі ілюструють шляхи вирішення різних проблем у процесі міжособистісного спілкування. До цієї групи відносять моделі балансу, модель налагодження стосунків, модель формування самоповаги тощо.

Важливо зазначити, що формування комунікативної компетентності відбувається і у позанавчальній діяльності за допомогою принципу комунікативності. Принцип комунікативності допомагає викладачу зосередити увагу на вдосконаленні лексичних навичок студентів під час обговорення навчальних фільмів, презентацій, вільному висловлюванні власних думок, спонтанному мовленні.

Позанавчальна діяльність проводиться з використанням уже сформованих знань, умінь і навичок та сприяє їх подальшому розвитку, тому, дуже доречним є використання мультимедійних технологій. Мультимедіа – це система комплексної взаємодії візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних та програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео тощо в одному цифровому відтворенні.

О. Буйницька поділяє засоби мультимедійних технологій на два класи:

- до першого класу доцільно віднести засоби синхронної взаємодії (відеоконференції), асинхронної взаємодії, онлайн режим (вебінари, електронні навчальні матеріали);
- до другого класу належать різноманітні віртуальні об'єкти, реальні відеофрагменти, аудіофрагменти, анімаційна графіка тощо.

Для створення та реалізації мультимедійних технологій потрібні мультимедійний комп'ютер, відповідне прикладне програмне забезпечення і засоби проектування мультимедійних проєктів на великі екрани – мультимедійні проєктори. Разом із розвитком інформаційних технологій з'являються нові, досконаліші моделі мультимедійних проєкторів. Проте,

зазначені засоби допомагають лише відтворювати тим чи іншим способом певні матеріали, але не надають користувачам можливості ефективно та безпосередньо взаємодіяти з об'єктом, що демонструється. Останнє можна вирішити за допомогою комплексу технічних засобів навчання, що складається з мультимедійного проектора, комп'ютера і чутливого до дотику екрану (SMART Board).

Використання мультимедійної дошки можливо при роботі як над формуванням мовних навичок, так і при розвитку умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності:

- говоріння;
- аудіювання;
- письмо;
- читання.

Ще одним інформаційним засобом формування комунікативної компетентності є мультимедійна презентація. Її метою є поєднання вербальних засобів навчання з різними формами представлення в одному носіїві, наприклад текстової, звукової і графічної інформації, або, студенти заохочені проявляти активність, ставити питання, вступати з доповідачем у діалог, дискусію, виконувати творчі, проблемні завдання.

Важливою властивістю мультимедіа є інтерактивність, що дає змогу отримати зворотний зв'язок. Мультимедійна інформація відрізняється чіткістю, лаконічністю, доступністю. У процесі роботи з нею студенти вчаться аналізувати, висловлювати власну думку, вдосконалюють уміння працювати на комп'ютері. Якщо застосування мультимедійних технологій добре продумане, заняття буде образним, наочним, цікавим, життєвим, дозволить розвивати уміння студентів працювати у парах і групах.

Мультимедіа як засіб активізації мають прискорити процес управління діяльністю студентів, спонукати до енергійного, цілеспрямованого навчання, подолання спаду, пасивності і стереотипності. Використання мультимедійних технологій дозволяє заощадити час, забезпечує дієвість навчальних матеріалів.

Процес підготовки та представлення мультимедійної професійно орієнтованої презентації спричиняє пошук інформації за фахом, критичний аналіз, інтерпретація, порівняння та протиставлення представленої ідеї, стисле відображення цієї інформації і створення чогось нового.

Сфера застосування мультимедійних презентацій:

- представлення досягнень, результатів роботи групи;
- звіт про виконання індивідуального завдання;
- рекламування;
- супроводження доповідей і виступів;
- презентація проектів;
- навчання студентів з певної предметної галузі;
- представлення доповідей за фаховою тематикою;
- результати власних проведених досліджень, проектів;
- самостійна робота;
- ознайомлення з новою інформацією.

Застосування сучасних інформаційних технологій навчання:

- ✓ сприяє розвитку професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій;
- ✓ дозволяє застосувати знання, отримані у процесі навчання, у вирішенні практичних завдань, пов'язаних з фахом;
- ✓ забезпечує розвиток культури, ініціативи, самостійності, творчого мислення;
- ✓ веде до створення умов для розвитку вмінь і навичок самоосвіти шляхом організації творчо-дослідницької навчальної роботи студентів, спрямованої на інтеграцію та актуалізацію знань з різних предметів.

Мультимедійні технології забезпечують комунікативне спрямування у позанавчальній діяльності – це спрямування на співбесідника, оптимальність навчання з огляду ефективності дії на іншу людину або аудиторію. Студенти набувають уміння вільно формулювати свої думки в усній та письмовій формі, користуючись необхідними мовними засобами, що відповідають цілям, змісту мовлення й умовам спілкування. Це сприяє розвитку мислення студентів,

їхнього образного, емоційного мовлення, осмисленню значення мови як засобу спілкування і розуміння навколишнього світу. Велика увага надається створенню комунікативної атмосфери. Викладач стає стратегом, який реалізує концепцію підручників, доповнюючи їх комунікативними матеріалами.

Наступним принципом формування комунікативної компетентності у позанавчальній діяльності вважаємо принцип зв'язку навчання з життям. Реалізація цього принципу надає можливість забезпечити тісний зв'язок позанавчальної роботи з умовами життя та діяльності студента.

Принцип індивідуалізації навчання акцентує увагу на тому, що навчання передбачає перехід від колективного навчання до надання можливості кожній особистості побудови індивідуальної навчальної траєкторії. Індивідуальна позанавчальна робота повинна ґрунтуватися на особистісних інтересах студентів та орієнтуватися на розкриття їх творчого потенціалу. Перевага принципу індивідуалізації полягає в тому, що він заснований на повазі до того, хто навчається, визнанні його суб'єктом самодетермінації, який забезпечує можливість досягати принципово найвищого рівня під час освіти, генерування для кожного студента індивідуальних ситуацій, завдань, проектів, творчих робіт, що надасть змогу виключити чи максимально знизити негативний вплив чинників, що сповільнюють активізацію творчого мислення.

Студент починає розуміти, що успіх навчального процесу залежить лише від нього самого, від того, як він наважиться використати свій потенціал, комунікативні вміння та навички, знайти і систематизувати інформацію, знайти рішення проблеми. Отже, перспективи навчання, зорієнтованого на формуванні комунікативної компетентності кожного зі студентів, вбачаються у створенні сприятливих умов для всіх учасників дискусійної групи з використанням інноваційних технологій.

Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність доводить, що наближення навчальної діяльності студентів до майбутньої професії сприяє тому, що вона виступає для них не у вигляді абстрактної перспективи застосування набутих теоретичних знань, а стає достатнім мотивуючим

чинником навчання, наповнюючи його особистісним сенсом. За таких умов вони свідомо вибудовують власну поведінку у кожний момент часу, перекидаючи місток між минулим, теперішнім та майбутнім. Професіоналізація освітнього процесу закладу вищої освіти у позанавчальній діяльності активізує життєву позицію студентства, забезпечує особистісне включення в опанування майбутньої професії.

Отже, навчальний процес, додаткова освіта і позанавчальна діяльність, які побудовані на принципах комунікативності, зв'язку навчання з життям, індивідуалізації навчання, орієнтації на майбутню професійну діяльність, сприяють створенню позитивного середовища для формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів. Участь студентів у позанавчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій не лише сприяє формуванню їх професійної комунікативної компетентності, а й розвиває їх пізнавальні інтереси, творчі здібності.

Отже, застосування сучасних інформаційних технологій навчання, професійно орієнтованої презентації та врахування її особливостей:

- ❖ сприяє розвитку професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій;
- ❖ дозволяє застосувати знання, отримані у процесі навчання, у вирішенні практичних завдань, пов'язаних з фахом;
- ❖ забезпечує розвиток культури, ініціативи, самостійності, творчого мислення;
- ❖ веде до створення умов для розвитку вмінь і навичок самоосвіти шляхом організації творчо-дослідницької навчальної роботи студентів, спрямованої на інтеграцію та актуалізацію знань з різних предметів;
- ❖ забезпечує комунікативне спрямування у позанавчальній діяльності;
- ❖ сприяє розвитку мислення студентів, образного, емоційного мовлення;
- ❖ розуміння значення мови як засобу спілкування і навколишнього світу;
- ❖ створює комунікативну атмосферу.

### **3.2. Вплив дистанційного навчання на формування професійної компетентності майбутніх педагогів**

Останнім часом в Україні все більшого поширення набуло використання інформаційного простору та сучасних технологій дистанційного навчання в освітньому процесі у ЗВО. Тому існує проблема подання освітнього контенту з огляду на світову тенденцію до гнучкості та доступності освіти. Дистанційна освіта є одним із головних напрямів програми реформування та модернізації системи вищої освіти України. У сучасних умовах виникла потреба в дистанційному здобутті вищої освіти. Однією з таких можливостей є дистанційне навчання з використанням новітніх інформаційних та освітніх технологій. Дистанційне навчання – досить складне явище в педагогіці, яке відбувається з використанням цифрових технологій і потребує додаткових зусиль для організації дистанційної взаємодії всіх, хто залучений до освітнього процесу. Тому дистанційне навчання передбачає організацію навчальних курсів. В умовах дистанційного навчання майбутні педагоги навчаються самостійно та в певний спосіб і час та за розробленою викладачем програмою.

Професійна підготовка майбутніх педагогів за умов дистанційного навчання є ще одним перетворенням, яке вдосконалює систему освіти з точки зору відкритості, гнучкості, варіативності, вибірковості, альтернативності, мобільності, індивідуальності, автономії та взаємодії.

Впровадження дистанційного навчання в педагогічну практику ЗВО зумовлює появу нових професійних профілів і відображає необхідність профільної підготовки майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання.

Варто зауважити, що професійне дистанційне навчання педагога базується на опосередкованій активній комунікативній суб'єкт-об'єктній взаємодії учасників освітнього процесу та освітнього середовища.

Для формування професійної компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання використовують інформаційно-освітнє середовище закладів освіти, електронні навчальні та системні комплекси,

персональні веб-сторінки, блоги та вебквести, а також хмарні технології, пошукові системи, соціальні сервіси тощо.

Широко використовуваним на сьогоднішній день курсом дистанційного навчання для підготовки майбутніх педагогів є інтерактивне дистанційне навчання. Це варіативна, спрямована і контрольована самоосвіта, яка ґрунтується на інтеграції самостійної роботи здобувачів вищої освіти і визначенні рівня їхньої підготовки. Таке навчання створює умови для професійного становлення майбутніх педагогів, допомагає їм зрозуміти необхідність змінити своє мислення та знайти нові можливості для самореалізації у професійній діяльності.

Формування професійної компетентності у майбутніх педагогів визначається як процес становлення професіоналізму таких фахівців.

У ході здобуття освіти у ЗВО у майбутніх педагогів формується професійна компетентність, яка включає мовно-комунікативну компетентність, предметно-методичну компетентність, інформаційноцифрову компетентність, психологічну компетентність, емоційну-етичну компетентність, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивну компетентність, здоров'язберезувальну компетентність, проєктувальну компетентність, прогностичну компетентність, організаційну компетентність, оцінювальну-аналітичну компетентність, інноваційну компетентність та рефлексивну компетентність .

Варто зауважити, що домінуючими блоками професійної компетентності педагога є такі системні ознаки як: мотивація (особиста схильність і характер); якості (навчальні здібності, особистість і характеристики, психічний стан і процес); інтегративні риси особистості (упевненість у навчанні, індивідуальний стиль, креативність).

Професійна компетентність педагога не повинна бути вузькоспеціалізованою, оскільки йому постійно необхідно розбиратися в різноманітних соціальних, психолого-педагогічних та інших питаннях, пов'язаних з освітою. Для підтримки постійного пізнавального інтересу учнів

педагог повинен бути обізнаним з усіма сферами життя, володіти інформацією про події у світі, різноманітні винаходи та новинки науки і техніки.

Для цього необхідно використовувати різноманітні джерела інформації та заохочувати учнів до пошуку.

Структура професійної компетентності педагога представлена як сукупність кількох компонентів: мотивація та ціннісні орієнтири (цілі, цінності, інтереси, потреби, орієнтації майбутнього педагога); зміст (науково-теоретичні, науково-методичні, психолого-педагогічні, спеціальні, технічні, ділові знання, професійний досвід, набутий під час навчання); операційні (гностичні, проєктні, конструктивні, комунікативні, організаторські здібності); особистісні (особистісні якості, важливі в професійному плані – людяність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, чуйність, ерудиція, креативність тощо); рефлексивні (самооцінка, саморегуляція та самовдосконалення майбутнього педагога).

Варто відзначити, що професійну компетентність педагога формують такі компетентності: загальнокультурна (грамотність, знання мови, толерантність, повага до прав і свобод людини, вміння аналізувати та коригувати освітню діяльність); психолого-педагогічні навички (розробка педагогічних та методичних матеріалів, використання сучасних педагогічних технологій освітньому процесі, допомога та підтримка учасників освітнього процесу), інформаційна грамотність (вміння використовувати сучасні інформаційні технології в освітньому процесі, користуватися електронною поштою, знаходити інформацію в мережі Інтернет) .

Акцентуючи увагу на впливі дистанційного навчання на формування професійної компетентності майбутніх педагогів доцільно відзначити, що професійне дистанційне навчання таких фахівців виступає комплексною системою психолого-педагогічної діяльності, основою якої є формування їх готовності до педагогічної діяльності в умовах цифрових технологій навчання (довготривалі уявлення про мотивацію та усвідомлення потреб, позитивне ставлення до освітньої діяльності). В умовах дистанційного навчання

майбутніх педагогів широко використовують імерсивні технології, які дозволяють ефективно організувати освітній процес відповідно до вимог модернізації, передбачених концепцією «Нової української школи» та домінуючого впливу цифровізації.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутнього педагога у ЗВО зумовлює організацію та функціонування інформаційно-педагогічного середовища, яке може забезпечити ефективність і гнучкість освітнього процесу та широке використання інформаційних ресурсів, що значно розширює можливості традиційних форм навчання, а також можливість створення нових ефективних форм навчання за умов компетентнісного підходу.

У сучасній школі потрібна творча особистість педагога, яка володіє системними знаннями та новими педагогічними вміннями, готова до постійного самовдосконалення та самореалізації. Саме на це спрямована індивідуалізація професійної підготовки майбутніх педагогів.

Тому основними цілями професійної підготовки майбутніх педагогів є формування високого рівня комплексних кваліфікаційних навичок, уміння ефективно працювати у професійних сферах світового рівня, безперервне професійне зростання, соціальна та професійна мобільність.

Важливим інструментом дистанційного навчання у ЗВО майбутніх педагогів початкової школи у ході формування у них професійної компетентності є використання соціальних медіа. Так, перевагами використання соціальних медіа у дистанційній освіті є формування мотивації майбутніх педагогів до навчання; посилення процесу навчання; розвиток особистості майбутніх педагогів; формування навичок самостійної роботи. Для успішного та якісного проектування дистанційного навчання майбутніх педагогів у контексті формування у них професійної компетентності використовують різні цифрові інструменти. Серед них дистанційна платформа Moodle, яка є освітньою платформою для управління та організації дистанційного навчання. Для проведення відео або онлайн-зустрічей

використовують платформи Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, Skype та ін.; для виконання індивідуальних завдань – WhatsApp, Viber, Telegram, Email тощо; для оцінювання здобутих знань – платформи ClassDojo, Classtime, Kahoot, LearningApps.org, тестові блокноти онлайн тощо.

Варто відзначити, що найпоширенішою дистанційною платформою, яку використовують для професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи у початковій школі є платформа дистанційного навчання Moodle. Ця платформа відрізняється простотою і зручністю використання, а також функціональністю. Система Moodle дуже універсальна і чудово справляється із завданнями дистанційного навчання. Перевагами цієї платформи для дистанційного навчання майбутніх педагогів у контексті формування у них професійної компетентності є те, що це безкоштовна платформа для безкоштовного завантаження, встановлення та редагування, за допомогою неї можна створювати курси та керувати ними; створювати різні рівні тестування; проводити спілкування; публікувати навчальний контент у різних форматах, включаючи аудіо, відео та текст.

Для успішного виконання стратегічних завдань розвитку освіти та нарощування професійного потенціалу необхідно створити належні умови для оновлення змісту освіти та використання сучасних технологій навчання у формуванні професійної компетентності у майбутніх педагогів. З огляду на те, формування професійної компетентності у майбутніх педагогів до роботи у початковій школі має базуватися на принципах гуманізму, демократизму, системності, здатності до інновацій, інтеграції науки в освітній процес, перспективного розвитку, відкритості освіти, індивідуального цілепокладання, вибору, індивідуальної освітньої траєкторії та продуктивності навчання.

### **3.3. Експериментальне дослідження**

**Мета дослідження:** Вивчити думку студентів щодо ефективності дистанційного навчання для формування комунікативної компетентності та визначити ключові аспекти, які потребують покращення.

**Анкета для опитування**

1. Чи вважаєте ви, що дистанційне навчання сприяє розвитку комунікативних навичок? (Так/Ні)
2. Чи достатньо інтерактивності під час занять у форматі дистанційного навчання? (Так/Ні)
3. Чи вважаєте ви, що використання відеоконференцій сприяє кращому засвоєнню матеріалу? (Так/Ні)
4. Чи виникають у вас технічні труднощі під час онлайн-занять? (Так/Ні)
5. Чи відчуваєте ви, що вам не вистачає практичних завдань для розвитку комунікації? (Так/Ні)
6. Чи допомагає взаємодія у чатах/форумах групи покращувати комунікацію? (Так/Ні)
7. Чи вважаєте ви дистанційне навчання ефективним для навчання методики викладання? (Так/Ні)
8. Чи покращуються ваші цифрові навички під час дистанційного навчання? (Так/Ні)
9. Чи впливає дистанційне навчання на вашу здатність працювати в команді? (Так/Ні)
10. Чи потребуєте ви більше індивідуальних консультацій із викладачами у форматі онлайн? (Так/Ні)

### **Результати опитування**

Опитування проводилось серед 50 респондентів. Результати представлені у вигляді таблиці:

<b>Запитання</b>	<b>Так (%)</b>	<b>Ні (%)</b>
1. Дистанційне навчання сприяє розвитку навичок	68%	32%
2. Достатньо інтерактивності	54%	46%
3. Використання відеоконференцій ефективно	72%	28%
4. Технічні труднощі виникають	40%	60%
5. Не вистачає практичних завдань	78%	22%

6.Взаємодія у чатах/форумах покращує комунікацію	66%	34%
7.Ефективність для навчання методиці викладення	62%	38%
8.Покращуються цифрові навички	84%	16%
9.Вплив на здатність працювати в команді	58%	42%
10.Потреба в індивідуальних консультаціях	74%	26%

### **Аналіз результатів**

- Найбільша активність:

84% респондентів визнали, що дистанційне навчання сприяє розвитку цифрових навичок.

- Найменша активність:

Лише 40% респондентів вказали, що стикаються з технічними труднощами під час дистанційного навчання.

Мої відповіді:

1. Так
2. Так
3. Так
4. Ні
5. Так
6. Так
7. Так
8. Так
9. Так
10. Так

**Висновок:**

Результати дослідження демонструють, що дистанційне навчання має значний потенціал для формування комунікативної компетентності, але для підвищення його ефективності слід зосередитися на збільшенні практичних завдань та забезпеченні індивідуальної підтримки студентів.

## ВИСНОВКИ

У магістерській роботі теоретично узагальнено наукову проблему формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки і запропоновано її розв'язання на прикладному рівні, що уможливорює вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів .

Теоретичний аналіз проблеми та отримані результати дослідницько - експериментальної роботи стали підставою для формулювання висновків.

1. Значна увага до проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки зумовлена оновленням змісту професійної освіти, затребуваністю педагогічних кадрів і тим впливом, які справляють педагоги на процеси, що відбуваються в українському суспільстві, підвищенням вимог до їхньої професійної підготовки і компетентності.

На основі вивчення теоретичних джерел та практичних аспектів педагогічної діяльності було визначено поняття «комунікативна компетентність майбутніх учителів початкових класів» як якісна характеристика суб'єкта педагогічної діяльності, що охоплює комунікативні знання, вміння, навички, здібності, особистісні якості, від рівня сформованості яких залежить успіх професійної діяльності.

Структурну єдність комунікативної компетентності майбутніх педагогів складають такі компоненти:

а) мотиваційний, який полягає в актуалізації значущих мотивів здійснення комунікативної діяльності;

б) когнітивний, який характеризується пізнанням комунікативного поля діяльності і адекватним обміном інформації з урахуванням соціальних і мовленнєвих норм;

в) операційно-технологічний, пов'язаний з використанням способів комунікативної діяльності;

г) особистісний, що представляє сукупність індивідуально – психологічних рис особистості;

д) рефлексивний, пов'язаний із самоаналізом, самопізнанням, самооцінюванням себе в комунікативній діяльності.

2. Охарактеризовано критерії і рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів. Виокремлено такі критерії та їхні показники на високому (творчому), середньому (продуктивному) і низькому (репродуктивному) рівнях сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів: мотиваційний.

Високий рівень сформованості комунікативної компетентності за цим критерієм характеризується наявністю професійно - комунікативної мотивації; середній – комунікативної мотивації; низький – низької комунікативної мотивації; знанневий (когнітивний). На високому рівні передбачає достатній рівень базових знань, на середньому – володіння елементами базових знань; на низькому – обмежені базові знання; діяльнісний.

Високий рівень сформованості комунікативної компетентності за цим критерієм передбачає засвоєння майбутніми педагогами необхідних знань, умінь та навичок; середній – умінь, а низький – лише знань; рефлексивний. На високому рівні сформованості комунікативної компетентності передбачає адекватну самооцінку; на середньому – переважно завищену, на низькому – переважно занижену; особистісний. Високий рівень сформованості комунікативної компетентності за цим критерієм характеризується вираженою комунікативністю та емпатійністю;

середній – незначними труднощами у спілкуванні та стриманістю у вираженні почуттів; низький – замкнутістю, у вираженні почуттів. Методи активного навчання (групові дискусії, ділові та рольові ігри, бесіди, комунікативні вправи, психогімнастика, домашні завдання) можуть стати основою комунікативного тренінгу, який має величезне практичне значення в розвитку міжособистісного спілкування, особливо в процесі формування умінь і навичок майбутнього професійної взаємодії.

Алгоритм дослідницько-експериментальної роботи з формування комунікативної компетентності майбутніх учителів включав чотири взаємопов'язаних етапи: 1) діагностичний; 2) мотиваційний; 3) операційний; 4) оцінно-контрольний.

Основними формами організації навчальної діяльності на лекційних заняттях були фронтальна робота та робота в міні-групах . На заняттях практикувалася робота з навчальним текстом, зокрема: поділ тексту на фрагменти; компактні записи лекцій -презентацій (виділення кольором різних частин тексту за значущістю, рубрикація); складання опорних схем; підготовка тез, оглядових тематичних і вільних конспектів; складання плану; анотування тексту. При проведенні лабораторних занять використовувалися методи активного навчання – метод аналізу ситуацій, рольові ігри, метою яких стало набуття студентами умінь та навичок швидкого орієнтування у ситуації спілкування.

Результати формувального експерименту підтвердили обґрунтованість обраних комунікативних технологій, методів та засобів навчання. Аналіз отриманих даних засвідчив, що розроблені організаційно - педагогічні умови позитивно вплинули на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів , а запропоновані способи аналізу даних дають змогу своєчасно фіксувати зміни в розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Таким чином, на основі теоретичного дослідження і дослідницько - експериментальної роботи було досягнуто поставленої мети.

Проте наше дослідження відкриває перспективи для подальшої розробки і глибшого вивчення означеної проблеми в таких аспектах: розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі практичної підготовки; формування індивідуального стилю комунікативної діяльності вчителів початкових класів в умовах професійної підготовки тощо .

Таким чином, за результатами проведених досліджень визначено, що професійна компетентність майбутнього педагога – це поєднання особистісних якостей, знання загальної культури та кваліфікації, уміння, системного володіння та гармонійного включення в педагогічну діяльність задля досягнення оптимальних результатів у професійній діяльності.

Технології дистанційного навчання становлять суттєвий вплив на формування професійної компетентності майбутніх педагогів до роботи у початковій школі, оскільки підвищують рівень ефективності навчання здобувачів вищої освіти в освітньому процесі на відміну від традиційної форми навчання.

Дослідження показали, що для формування професійної компетентності майбутніх педагогів до роботи у початковій школі в умовах дистанційного навчання потрібно використовувати інформаційно-освітнє середовище закладів освіти, електронні навчальні та системні комплекси, персональні веб-сторінки, блоги та веб-квести, а також хмарні технології, пошукові системи, соціальні сервіси, серед яких особливе місце займає дистанційна платформа Moodle.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А.М. Алексюк. - К. : Київс -й держ.ун -т, 1993. - 220 с .
2. Научно-теоретический журнал. - №4. – 2005. – С. 25.
3. Андрущенко В.П. Вища освіта України на шляху радикальних змін / В. П. Андрущенко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Частина I. – К., 1996. – С. 6-8.
4. Барбіна Є.С . Гуманізація професійного становлення педагога / Є.С. Барбіна // Вища педагогічна освіта. - К. : Вища школа, 1994. – С. 27-29.
5. Береза В. Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості / В. Береза // Рідна школа. – 2007. – № 11/12. – С. 13- 16.
6. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково -практичні засади : навч.-метод. посібник. / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с .
7. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І.Д.Бех. – [Електроний ресурс] / URL:<http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
8. Бех І.Д. Особистісно -зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібн. / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с .
9. Бибарцева Т.С . Методика стимулювання творческих способностей игровыми средствами: учебное пособие. / Т.С.Бибарцева. – СПб .: СПбГАК, 1995. – 48 с .
10. Бирик С . Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. Бирик. – Харків: Фоліо, 2006. – 623 с .
11. Бібик Н.М . Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М . Бібик // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В.Овчарук]. - К.: «К .І.С.», 2004. - С. 47-52.

12. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навчальний посібник / І.М. Богданова. – Одеса: ”ТЕС”, 2000. – 148 с.
13. Богуш А.М . Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А.М . Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5- 10.
14. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховальних відносин з учнями): навч.-метод. пос. / А.М. Бойко. - К. : ІЗМН, 1996. - 232 с .
15. Бойко Г.М. Формування спеціальних компетентностей майбутніх вчителів фізики та астрономії: дис ... канд . пед .. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Григорій Миколайович Бойко. – К ., 2010. – 241 с .
16. Бойко Г.М . Системний підхід до формування спеціальних компетентностей з астрономії у майбутнього вчителя фізики / Г.М. Бойко // Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти: зб. наук. праць К-ПДУ / редкол.: П.С . Атаманчук (голова, наук. ред.) [та ін.] – Кам’янець-Подільський: К -ПДУ, 2007. – Вип. 13. – С. 122– 125. – (Серія педагогічна).
17. Болюбаш Я.Я. Розвиток педагогічної освіти України в сучасних умовах / Я.Я. Болюбаш // Вища педагогічна освіта. - К.: Вища школа, 1994.- №17. – С. 18-22.
18. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб . / Н.Ю. Бутенко; [редкол.: В.Ф. Опришко (голова) та ін.]. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с .
19. Бутенко Н.Ю . Формування комунікативної компетентності викладачів економічних дисциплін / Н.Ю . Бутенко // Херсонський державний педагогічний університет. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. - Херсон : Айлант, 2002. - Вип. 30. - 170 с.
20. Васьков Ю. Комунікативна компетентність учителя фізкультури / Ю. Васьков // Здоров'я та фізична культура. - 2006. - №6. - С. 1, 3-5.

21. Вергазова Л.Г . Мовна толерантність як основа формування комунікативної компетенції в умовах професійного спілкування / Л.Г . Вергазова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И . Вернадского . Серия «Филология. Социальные коммуникации» . Том 26 (65). – № 1 – С. 454-459.
22. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук та ін.; за ред. В. Кременя. – К.: Освіта, 2004. – 384 с .
23. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посіб.] / Н.П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 255 с .
24. Вторнікова Ю . Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи / Ю. Вторнікова // Витоки педагогічної майсетності: зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – С. 88–94.
25. Галіцина Л. Серйозні ігри для серйозних людей / Л. Галіцина, О . Шатохіна. - К. : Шк. світ, 2007. - 120 с .
26. Гірник А.М. Тренінг комунікативних умінь: методичні матеріали / А.М. Гірник // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - № 1. – С. 21-24.
27. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
28. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. - №4(50) – С. 2- 10.
39. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: монографія / П. М. Гусак. – Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун -ту імені Лесі Українки, 1999. – 278 с .
30. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній процес і педагогічна творчість / Л.І. Даниленко // Наукові записки: збірник наукових статей НПУ. – К.: НПУ, 1998. – Вип. 4. – С. 39-44.

31. Добротвор О.В . Диспут як засіб розвитку комунікативної компетентності старшокласників / О.В. Добротвор // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики; Випуск 6 (16). – К ., 2007. – (Збірник наукових праць. Педагогічні науки). - С. 181- 184.
32. Долинська Л.В . Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів: [навч.-метод. посіб.] / Л.В. Долинська, В.П. Черевко . – К.: Вид-во «Логос» . – 2001. – 96 с .
33. Заблоцька О.С . Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 40. – Серія: Педагогічні науки. – 2008. – С. 63-68.
34. Заброцький М.М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя / М.М . Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - № 1. - С. 28-32; № 7. - С. 31-34.
35. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті / І.А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку.- Частина І.- К. : Інс-т пед-ки і псих-ї, 1996. - С. 8– 12.
36. Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу / І.А. Зязюн // Вища педагогічна освіта. – К. : Вища шк., 1994. – №17. – С.66
37. Казміренко В.П. Засади когнітивної психології спілкування / В.П. Казміренко // Наукові студії із політичної та соціальної психології: зб . статей. – К., 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140– 164.
38. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с .
39. Козак С.В . Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф . дис . ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.В. Козак. – Одеса, 2001. – 20 с .
40. Комісарова С. М. Комунікативна компетентність вчителя / С.М . Комісарова // Психологічна газета. - 2006. - №22. - С. 8- 11.

41. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [бібліотека з освітньої політики] / Н.М. Бібік, Л. С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.; під заг.ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
42. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст.голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.
43. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти України / Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціація ректорів педагогічних університетів України. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 15 с.
44. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М.О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - № 1. - С. 52-55.
45. Леонтьєва І. Формування комунікативної компетенції студентів старших курсів класичного університету при вивченні дисципліни «педагогічна майстерність» / І. Леонтьєва // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 року). – К., 2011. – С. 90-92.
46. Литвишко Н.М. Модель організації навчально-виховного процесу / Н.М. Литвишко // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 73.
47. Ляска Е.І. Дослідження проблеми підготовки у вищій школі вчителя до інноваційної діяльності / Е.І. Ляска // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Частина I–II. – К., 1996. – С.65-67.
48. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. тр. / НИИ общ. педагогики; Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. - М., 1980. - С. 100- 109.

49. Макаренко С.С . Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: автореф . дис . на здобуття наук. ступеня канд . психол. наук.: спец. 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія / С.С. Макаренко. – К ., 2001. – 18 с .
50. Макарчук Г.М . До психології комунікативної компетентності особистості / Г.М. Макарчук // Науковий вісник . - Національний аграр. ун-т. – К ., 2006. – Вип. 99. – С. 376-384.
51. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування): [посібник] / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 111 с .
52. Мартиненко С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / С. Мартиненко, Н. Кипиченко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: педагогічні науки (14). - С. 85-89.
53. Мерзлякова О . Учителі й учні: мистецтво діалогу: семінар та тренінгові заняття психолога з педагогами / О. Мерзлякова; редкол.: Т. Шаповал та ін. - К. : Шк. світ, 2008. - 128 с .
54. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266-268.
55. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: кол. моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вид-во «Віпол», 2000. - 636 с .
56. Никандров В.В. Антитренінг / В.В. Никандров. - СПб ., 2003.
57. Ничкало Н.Г . Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього / Н.Г. Ничкало // Вища освіта України. – 2014. – № 3 (додаток 2). – С. 26.
58. Овчарук О.В . Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с .

59. Олоховецька Т. Комунікативні вміння вчителя в сучасній школі / Т. Олоховецька // Рідна школа. – 2000. - № 2. – С. 50-51.
60. Онищенко І.В. Формування творчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки / І.В. Онищенко // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць – 2012. – Вип. 36.- Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2012. - С. 182- 187.
61. Орбан-Лембрик Л.Е. Структура комунікативного потенціалу особистості / Л.Е. Орбан -Лембрик // Психологічні перспективи. – 2002. – № 2. – С . 53-60.
62. Освітні технології: навч.-метод . посіб . / О.М. Пехота, А.З . Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: «А.С.К.», 2001. - 256 с .
63. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. ... д - ра пед . наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.О. Павленко. – К ., 2005. – 40 с .
64. Пехота О.М . Майбутній вчитель як суб'єкт індивідуального професійного розвитку / О.М . Пехота // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Частина III – IV. – К ., 1996. – С. 16- 19.
65. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В.Овчарук]. - К.: «К.І.С.», 2004. - С. 16-25.
66. Поперечна Л.Ю . Комунікативні здібності вчителя як одна з важливих складових його професіограми / Л.Ю.Поперечна // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип.1. – Режим доступу:[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2012\\_1\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_1_14.pdf)
67. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид -во ЖДУ ім. І.

Франка, 2011. – 412 с .

68. Психологія професійної діяльності і спілкування / [Орбан Л.Е ., Гридчук Д.М., Терещук В.М. та ін.]; за ред . Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджука. –

К.: Преса України, 1997. – 189 с .

69. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О .Я. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції

розвитку. - № 3 [2010] [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[http://intellectinvest.org.ua/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_v\\_ypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_v_ypuski_n3_2010_st_16/)

70. Савченко О.Я. Формування професійної компетентності засобами моделювання педагогічних ситуацій на заняттях у вищих навчальних закладах

/ О.Я. Савченко // Витоки педагогічної майстерності. –

2012. – Випуск 10. - С. 257-262.

71. Сікора Я. Теоретичні та методологічні основи компетентнісного підходу / Я. Сікора // Вісник Житомирського державного університету. –

Житомир, 2011. – Вип. 39. Педагогічні науки. – С.98- 102.

72. Становлення і розвиток науково -педагогічних шкіл: проблеми, досвід перспективи: зб . наук. праць / [за ред. В . Г. Кременя,

Т. Левовицького]. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – 692 с .

73. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. - К.: «К.І.С.», 2003. - 296 с .

74. Федоренко Ю.П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю.С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. –

№ 1. – С. 63-65.

75. Федоренко Ю.С. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис . ... канд . пед . наук:

13.00.09 – теорія навчання / Ю. П. Федоренко. – Полтава, 2005. – 212 с .

76. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога: соціально - психологічний тренінг /В. Федорчук. - К. : Шк. світ, 2007. - 128 с .

77. Філософія: навч. посіб . / Л. Губерський, І. Надольний,

- В . Андрущенко та ін.; за ред. І.Надольного. – К.: Вікар, 2008. – 534 с .
78. Філософський словник соціальних термінів / ред.колегія. В.П. Андрущенко та ін.; 2-ге вид., доповнене / – Х.: «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с .
79. Фокшек А.В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу / А.В. Фокшек // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 213-220.
80. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В . Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>
81. Шапошнікова І.М . Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів / І.М . Шапошнікова // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: матеріали Міжнар . наук.-метод. конф., (Київ, 1-2 квітня 2004 р.). – К ., 2004. – С. 77-80.
82. Knysh, I., Drobin, A., Filimonova, T., Koucheva, T., Kushnir, A., & Kuchai, O. (2024). The use of information technologies in the educational space of ukraine (on the example of steam technologies). *Revista Conrado*, 20(100), 437–448. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3979>
83. Kotiash, I., Shevchuk, I., Borysonok, M., Matviienko, I., Popov, M., Terekhov, V., Kuchai O. (2022). Possibilities of Using Multimedia Technologies in Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(6), 727-732. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.91>
84. Kravchenko, T., Varga, L., Lypchanko-Kovachyk, O., Chinchoy, A., Yevtushenko, N., Syladii, I., & Kuchai, O. (2022). Improving the Professional Competence of a Specialist in Poland by Implementing Multimedia Technologies. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 51-58. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.8>
85. Kuchai, O., Hrechanyk, N., Pluhina, A., Chychuk, A., Biriuk, L., & Shevchuk I. (2022). World Experience in the Use of Multimedia Technologies and the Formation

- of Information Culture of the Future Primary School Teacher. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(3), 760-768. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.100>
86. Kuchai, O., Skyba, K., Demchenko, A., Savchenko, N., Necheporuk, Y., & Rezvan, O. (2022). The Importance of Multimedia Education in the Informatization of Society. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(4), 797-803. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.4.95>
87. Kuchai, O., Yakovenko, S., Zorochkina, T., Okolnycha, T., Demchenko, I., & Kuchai, T. (2021). Problems of Distance Learning in Specialists Training in Modern Terms of the Informative Society During COVID-19. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 21(12), 143-148. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.12.21>
88. Mytnyk, A., Uninets, I., Ivashkevych, E., Rashkovska, I., Ivashkevych, E., & Kuchai, O. (2024). Formation of professional competence in future psychologists using innovative technologies. *Revista Conrado*, 20(100), 293–304. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3963>
89. Plakhotnik, O., Strazhnikova, I., Yehorova, I., Semchuk, S., Tymchenko, A., Logvinova, Ya., & Kuchai, O. (2022). The Importance of Multimedia for Professional Training of Future Specialists. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 43-50. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.7>
90. Plakhotnik, O., Zlatnikov, V., Strazhnikova, I., Bidyuk, N., Shkodyn, A., & Kuchai, O. (2023). Use of information technologies for quality training of future specialists. *Amazonia Investiga*, 12(65), 49-58. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.65.05.5>
91. Polishchuk, G., Khlystun, I., Zarudniak, N., Mukoviz, O., Motsyk, R., Havrylenko, O., & Kuchai, O. (2022). Providing the Practical Component of the Future Specialist with Multimedia Technologies in the Educational Process of Higher Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 714-720. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.93>

92. Shchyrbul, O., Babalich, V., Mishyn, S., Novikova, V., Zinchenko, L., Haidamashko, I., & Kuchai, O. (2022). Conceptual Approaches to Training Specialists Using Multimedia Technologies. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 123-130. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.19>
93. Shetelya, N., Oseredchuk, O., Cherkasov, V., Kravchuk, O., Yarova, L., & Kuchai, O. (2023). Competency approach in preparing professionals in an innovative educational environment in higher education. *Revista Conrado*, 19(S3), 298-307. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3512>
94. Shuliak, A., Hedzyk, A., Tverezovska, N., Fenchak, L., Lalak, N., Ratsul, A., & Kuchai, O. (2022). Organization of Educational Space Using Cloud Computing in the Professional Training of Specialists. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 447-454. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.58>
95. Shunkov, V., Shevtsova, O., Koval, V., Grygorenko, T., Yefymenko, L., Smolianko, Y., Kuchai, O. (2022). Prospective Directions of Using Multimedia Technologies in the Training of Future Specialists. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(6), 739-746. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.93>
96. Stratan-Artyshkova, T., Kozak, Kh., Syrotina, O., Lisnevskaya, N., Sichkar, S., Pertsov, O., & Kuchai, O. (2022). Formation of New Approaches to the Use of Information Technology and Search For Innovative Methods of Training Specialists within the Pan-European Educational Space. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(8), 97-104. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.8.13>



## ДОДАТКИ

Таблиця 2.6

**Динаміка змін когнітивного компонента комунікативної компетентності до і після формувального експерименту**

№ з/п	Комунікативні уміння і якості особистості	Низький рівень (1 бал)		Середній рівень (2 бали)		Високий рівень (3 бали)	
		Конст. експ.	Контр. експ.	Конст. експ.	Контр. експ.	Конст. експ.	Контр. експ.
1.	Суб'єкт-суб'єктна позиція	84/ 70%	10/8%	24/ 20%	48/ 40%	12/ 10%	62/ 52%
2.	Самоудосконалення у спілкуванні	70/ 58%	6/5%	22/ 18%	50/ 42%	28/ 23%	64/ 53%
3.	Самомотивація	80/ 67%	6/5%	22/ 18%	52/ 43%	18/ 15%	62/ 52%
4.	Знання основ спілкування	62/ 52%	8/7%	20/ 17%	54/ 90%	38/ 32%	58/ 48%
5.	Знання стратегій комунікативної поведінки	42/ 70%	14/ 12%	34/ 28%	28/ 23%	44/ 37%	78/ 65%
6.	Знання основ ділової комунікації	76/ 63%	18/ 15%	22/ 18%	34/ 28%	22/ 36%	68/ 57%
7.	Мовленнєві вміння	62/ 52%	10/8%	24/ 20%	54/ 45%	34/ 28%	56/ 47%
8.	Робота в команді	42/ 70%	10/8%	24/ 20%	30/ 25%	54/ 15%	80/ 67%
9.	Управління конфліктами	46/ 38%	12/ 10%	38/ 32%	28/ 23%	36/ 30%	80/ 67%

10.	Адекватна самооцінка	64/	6/5%	20/	66/	36/	48/
		53%		7%	55%	30%	40%
11.	Самоаналіз	52/	16/	30/	42/	38/	62/
		43%	13%	25%	35%	32%	52%
12.	Зворотний зв'язок	68/	16/	22/	22/	30/	82/
		57%	13%	18%	18%	25%	68%
13.	Комуникабельність	44/	14/	26/	24/	50/	82/
		37%	12%	21%	20%	42%	68%
14.	Емпатійність	70/	18/	30/	22/	20/	80/
		58%	15%	25%	18%	17%	67%
15.	Організованість	44/	8/7%	24/	34/	52/	78/
		37%		20%	28%	43%	65%

Розглянемо результати динаміки змін когнітивного компонента комунікативної компетентності до і після формувального експерименту (табл.2.6).

Зміни когнітивного компонента показали, що підвищилася значущість показників у бік високих оцінок за рахунок зменшення числа студентів, які дали низьку оцінку. В цілому можна відзначити, що зросла частка студентів, високо оцінили такі показники, як: «знання стратегій комунікативної поведінки» і «організованість» (на 28%), «робота в команді» (на 32%), «управління конфліктами» (на 29%), «комуникабельність» (на 31%).

Однак, істотно не змінилися показники «самоаналіз», «емпатійність» (на 9%), «зворотний зв'язок» (на 11%). Відбулися зміни з низького (вихідного) на високий рівень.

Результати дозволяють зробити висновок, що студенти стали більш усвідомлювати багатоаспектність показників комунікативної компетентності; навчилися диференціювати знання і вміння. Достовірність цих відповідей підтверджується тим, що студенти мали можливість перевірити набуті на заняттях знання, вміння, навички у професійних ситуаціях.

У табл. 2.7. подано результати динаміки змін операційно-технологічного компонента.

Таблиця 2.7

**Результати оцінки рівнів операційно-технологічного компонента**

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	К-ість осіб	%	К-ість осіб	%
<b>Комунікативні здібності</b>				
Високий	-	-	6	5
Середній	-	-	100	83
Низький	120	100	14	12
<b>Організаторські здібності</b>				
Високий	-	-	10	8
Середній	-	-	96	80
Низький	120	100	14	12

Аналізуючи зміни ступеня сформованості комунікативних і організаторських здібностей за процентним співвідношенням вибірки в експериментальній групі, слід зазначити, що кількість студентів з низьким рівнем зменшилася на 88%, а збільшення відбулося на середньому (83%) і високому (5%) рівнях, тобто, відбулися зміни низького, вихідного рівня на середній, достатній рівень операційно-діяльнісного критерію. На наш погляд, зміни пов'язані з тим, що в ході реалізації експериментальної програми у студентів експериментальної групи була можливість тренування своїх умінь і навичок комунікативної взаємодії, отримання зворотного зв'язку від групи, що дозволило їм більш адекватно оцінити свої комунікативні та організаторські здібності.

Оскільки на кожному із занять всі зусилля спрямовувалися на формування навичок вербальної та невербальної взаємодії, на етапі контрольного

експерименту було проведено повторне тестування за методикою «Загальний рівень комунікабельності». Результати представлено у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

**Результати оцінки сформованості операційно-технологічного компонента**

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	К-ість осіб	%	К-ість осіб	%
Високий	-	0	6	3
Середній	-	0	102	85
Низький	120	100	14	12

З табл. 2.8 видно, що після проведення формувального експерименту, кількість студентів, які визначили свій рівень комунікабельності як низький зменшилася. За рахунок цього збільшилася відсоткова вибірка студентів з середнім рівнем (85%) і, незначно з високий (3%).

Зміни операційно-технологічного компонента професійно комунікативної компетентності відбулися за такими позиціями: вміння використовувати отриману інформацію в міжособистісній взаємодії; вміння усвідомлено вибирати конструктивні рішення взаємодії; здатність прислухатися до думки оточуючих; здатність аналізувати ситуацію і виявляти проблеми в комунікації; вміння усвідомлено використовувати невербальні, практичні прийоми, вміння активно слухати і вибудовувати стратегії компромісу; вміння аргументувати прийняті рішення; вміння усвідомлено використовувати прийоми самопрезентації, чітко викладати інформацію; уміння розв'язувати конфліктні питання в процесі комунікативної діяльності.

Порівняльні дані результатів змін рівнів особистісного компонента комунікативної компетентності представлений в табл. 2.9

Таблиця 2.9

**Результати оцінки особистісного компонента за опитувальником Р. Кеттела 16PF**

Фактори	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	К-ість осіб	%	К-ість осіб	%
<b>Фактор А</b>				
Комунікабельність	-	-	10	8
Середнє значення	-	-	96	80
Замкнутість	120	100	14	12
<b>Фактор Н</b>				
Впевненість у спілкуванні	-	-	10	8
Середнє значення	-	-	98	82
Сором'язливість	120	100	12	10
<b>Фактор Е</b>				
Домінантність	-	-	8	7
Середнє значення	-	-	100	83
Покірність	120	100	12	10
<b>Фактор Q</b>				
Самостійність	-	-	8	14
Середнє значення	-	-	98	82

Залежність від групи	120	100	14	11
----------------------	-----	-----	----	----

За результатами таблиці можна відзначити, що кількість студентів, які показали на констатувальному етапі експерименту низький рівень комунікативних якостей особистості значно зменшилася. Відзначається підвищення середнього показника за всіма факторами. Нами відзначені значні зміни з низького, вихідного рівня на середній, достатній рівень критерію комунікативних якостей особистості. Сформованість особистісного компонента змінилася за такими позиціями: використання суб'єкт-суб'єктної позиції в комунікативній діяльності; демонстрація відкритості до комунікативних контактів; використання особистого потенціалу в міжособистісній взаємодії; зміна ставлення до себе («Я-образ»); підвищення впевненості в собі; використання прийомів саморегуляції.

Динаміка змін рівня сформованості рефлексивного компоненту комунікативної компетентності відображена у таблиці. Вона визначалася шляхом діагностики рівня самооцінки студентами рівня комунікативних знань, умінь, навичок та якостей особистості.

Дослідження рефлексивного компонента дозволило з'ясувати, наскільки відбулися зміни самооцінки. Так, збільшився відсоток студентів з адекватним рівнем самооцінки на 80%. Зменшилася частка студентів із заниженим (на 43,3%) і завищеним рівнем самооцінки (на 36,7%). Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок про те, що студенти стали більш усвідомлено, критично ставитися до процесу комунікативної діяльності, оволоділи методикою оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності.

Таблиця 2.10

### Показники оцінки рівнів сформованості рефлексивного компонента

Рівні	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент
-------	-----------------------------	-------------------------

	К-ість осіб	*	К-ість осіб	*
Завищена	54	45	10	8
Адекватна	-	-	96	80
Занижена	66	55	14	12

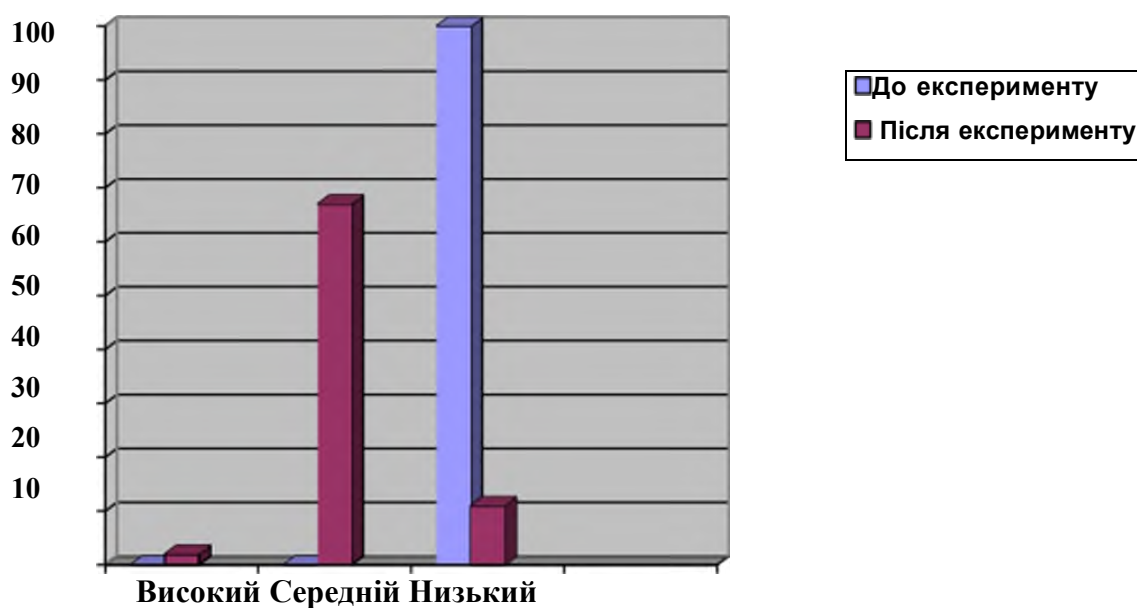


Рис. 2.3. Результати експериментальної роботи

З діаграми 2.3 видно, що за результатами експерименту помітно зросла кількість студентів, які досягли середнього (на 87%) рівня сформованості комунікативної компетентності і значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (на 89%). Загальні результати дослідницько- експериментальної роботи дозволяють говорити про те, що визначені нами організаційно - педагогічні умови сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, є дієвими та ефективними, дозволяють домогтися позитивної динаміки у формуванні комунікативної компетентності студентів-педагогів.

Аналіз результатів динаміки змін структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи дозволив зробити такі висновки:

1. Найбільші відмінності у формуванні потреби спілкування , комунікативних та організаторських схильностей, товариськості, якостей особистості спостерігаються на низькому і середньому рівні.

2. Найменші відмінності у сформованості мотиваційного компонента спостерігаються на високому і середньому рівнях.

3. Найменші відмінності у сформованості операційно технологічного компонента спостерігаються на високому рівні комунікативних і організаційних здібностей. Не відзначається динаміка змін комунікабельності на високому рівні.

4. Найменші відмінності у сформованості особистісного компонента спостерігаються на високому рівні.

5. Найбільші відмінності у сформованості рефлексивного компонента спостерігаються на заниженому і завищеному рівнях.