

Міністерство освіти і науки України  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука»  
Педагогічний факультет  
Кафедра початкової та дошкільної освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА  
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»  
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**Виконала:**

студентка педагогічного факультету  
спеціальності 013 “Початкова освіта”

**Дмитрук Ірина Анатоліївна**

**Науковий керівник:**

кандидат педагогічних наук, доцент

**Мельничук Лілія Борисівна**

**Рецензент:**

кандидат педагогічних наук,  
доцент Рівненського державного  
гуманітарного університету

**Яковишина Тетяна В'ячеславівна**

**Рівне – 2020**

## ЗМІСТ

|  |  |
|--|--|
| <b>ВСТУП</b> .....   |  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b>                                      |  |
| 1.1. Психолого-педагогічні основи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.....                                  |  |
| 1.2. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.....   |  |
| 1.3. Структура комунікативної компетентності вчителя.....  |  |
| <b>Висновки до 1 розділу</b> .....   |  |
| <b>РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</b>                                   |  |
| 2.1 Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів.....  |  |
| 2.2. Стан формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.....                    |  |
| 2.3. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.....                            |  |
| <b>Висновки до 2 розділу</b> .....   |  |
| <b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ</b> |  |
| 3.1. Упровадження моделі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів в процесі фахової підготовки.....               |  |
| 3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності моделі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....     |  |
| 3.3. Методичні рекомендації щодо удосконалення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах ЗВО..... |  |
| <b>Висновки до 3 розділу</b> .....   |  |
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....  |  |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....  |  |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....   |  |

## ВСТУП

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

Провідна роль освіти і вчителя в суспільстві, необхідність підготовки сучасного вчителя у відповідності до вимог суспільства підкреслюється в законодавчих державних документах України: Законах України «Про освіту» (2018), «Про вищу освіту» (Редакція від 16.01.2020), Державній програмі «Вчитель» (2002), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), положеннях Болонської декларації (2006 р.), Стратегії інноваційного розвитку України на 2009 - 2018 роки та на період до 2039 року (2009), Концепції неперервної педагогічної освіти (2013), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Концепції Нової української школи (2017) та ін. Ці документи визначають пріоритети національної освіти щодо формування інноваційного, креативного, компетентного вчителя.

Професійна компетентність учителя – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає

здатність учителя успішно здійснювати професійну діяльність. У професійній діяльності учитель виступає активним суб'єктом спілкування: передає та приймає інформацію від учнів, колег і батьків, установлює контакти з ними, будує взаємовідносини на основі діалогу, розуміє і сприймає внутрішній світ дитини, прагне до максимальної реалізації здібностей кожного учня та забезпечення його емоційного комфорту в освітньому процесі.

Відтак важливим складником професійної компетентності вчителя є комунікативна компетентність, а одним із першочергових завдань вищої педагогічної освіти – формування комунікативної компетентності вчителя, оскільки вона виступає духовно-моральним чинником і науковим змістом освітнього процесу, де знання вчителя, гуманність, душевна щедрість, бажання зрозуміти і допомогти учню відіграють головну роль.

У педагогічній науці накопичено значний досвід підготовки майбутнього вчителя до комунікативної діяльності. Зокрема, сутність педагогічної взаємодії розглядали І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський, О. Федій та ін., поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали Н. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, С. Левченко та ін., структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя досліджували Н. Бібік, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, С. Петрушин, О.Савченко та ін., формуванню комунікативної культури вчителя присвячені роботи Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, М. Лазарева та ін., технології розвитку комунікативних умінь вчителя та їхні структурні компоненти окреслювали А. Дубаков, Г. Бушуєва, А. Капська, О. Мерзлякова, Д. Хумест та ін.

Однак, не зважаючи на те, що проблеми підготовки майбутнього вчителя до комунікативної діяльності, формування комунікативної культури, розвитку комунікативних умінь вчителя широко та різнобічно обґрунтовані в науково-педагогічному доробку вітчизняних та зарубіжних

представників науково-педагогічної думки, не достатньо обґрунтованим залишається поняття «комунікативна компетентність» як важливий складник професійної компетентності майбутнього вчителя, не розкрита технологія забезпечення комунікативної компетентності, а також структура та критерії її сформованості.

З огляду на актуальність, практичну значущість і необхідність пошуку можливих шляхів розв'язання зазначеної проблеми, нами обрано тему магістерського дослідження: **«Формування комунікативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів».**

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової освіти та виявленні педагогічних умов її забезпечення.

**Завдання дослідження:**

1) проаналізувати теоретичні засади проблеми комунікативної компетентності як складової професійної підготовленості майбутніх учителів початкових класів, охарактеризувати її сутність і зміст;

2) обґрунтувати сутність та структуру сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя;

3) з'ясувати стан сформованості комунікативної компетентності у майбутніх учителів, визначити її критерії та показники, схарактеризувати рівні;

4) розробити модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки;

5) на основі моделі розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – зміст, форми та методи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні про те, що процес формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи відбуватиметься ефективніше, якщо в процесі впровадження експериментальної технології дотримуватись таких педагогічних умов: формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації як засобу педагогічної праці; використання у процесі вивчення дисциплін циклу професійної підготовки діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

**Методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз наукових джерел із педагогіки, психології, філософії і соціології з метою розкриття сутності поняття «комунікативна компетентність майбутнього вчителя», визначення критеріїв і показників сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя; аналіз освітніх програм, навчально-методичних посібників з означеної проблеми; аналіз та узагальнення досвіду роботи з проблеми дослідження для обґрунтування технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя; *емпіричні:* педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування з метою виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя; моделювання з метою розробки моделі та технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя та педагогічних умов її забезпечення; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) для перевірки ефективності технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя та педагогічних умов її забезпечення; *статистичні:*

математична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретація.

#### **Етапи й організація дослідження.**

**На першому етапі** (вересень-жовтень 2019 р.) обґрунтовано актуальність проблеми; з'ясовано стан її розробленості в науково-педагогічній літературі; визначено програму та методiku дослідження; проведено констатувальний експеримент.

**На другому етапі** (листопад-січень 2019-2020 рр.) проведено констатувальний експеримент з метою діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; створено модель і на її основі обґрунтовано технологію формування комунікативної компетентності; розроблено навчально-методичні матеріали для проведення експериментальної роботи; проведено формувальний експеримент шляхом впровадження в освітній процес закладу вищої освіти експериментальної технології та корекції програми пропедевтичної практики; узагальнено проміжні результати експерименту.

**На третьому етапі** (лютий-жовтень 2020 р.) здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі та технології формування комунікативної компетентності; проведено формувальний і контрольний експерименти; сформульовано загальні висновки і рекомендації щодо впровадження теоретичних та практичних результатів дослідження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти; визначено перспективи подальших наукових пошуків у сфері досліджуваної проблеми.

**Експериментальна база дослідження** – Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука, педагогічний факультет. У експерименті взяли участь 50 студентів: 25 студентів групи – ППД-91, ППП-91, ППБ-91 (експериментальна група), 25 студентів груп ППІ-91(б), ППІН-91, ЄО-91 (контрольна група).

**Наукова новизна** полягає в тому, що

– *вперше*: розроблено модель й на її основі реалізовано технологію формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

– *уточнено* поняття «комунікативна компетентність майбутнього вчителя»; сутність і структуру комунікативної компетентності майбутнього педагога; обґрунтовано критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний), показники та схарактеризовано рівні (творчий, продуктивний та репродуктивний) сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи;

– *подальшого розвитку* набули методи і форми навчання, орієнтовані на формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в їх достатній готовності для використання в освітньому процесі вищої школи: удосконалено навчально-методичний комплекс дисциплін «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи культури та техніки мовлення вчителя початкової школи», «Педагогічна психологія», «Порівняльна педагогіка», систему діагностичних методик, інтерактивних вправ, завдань для обов'язкової та варіативної самостійної роботи. Основні положення та висновки дослідження доцільно використовувати під час розробки методичних матеріалів для самостійної, індивідуальної роботи студентів; результати дослідження можуть бути використані для оновлення змісту лекційних, практичних занять з фахових методик початкової освіти, організації педагогічної практики.

Результати магістерського дослідження впроваджено в освітній процес ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука».

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри початкової та дошкільної освіти



ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка» С. Дем'янчука», студентському науково-практичному семінарі «Психолого-педагогічні засади формування освітнього середовища НУШ в умовах особистісно-зорієнтованого навчання» (4 червня 2020 р.), студентській науково-практичній конференції «Сучасні психолого-педагогічні дослідження: теорія та практика» (23 листопада 2020 р.).

**Публікації.** Основні положення магістерського дослідження висвітлено у наступних публікаціях:

1. Дмитрук І. А. Теоретичні основи розвитку культури спілкування майбутніх педагогів. *Збірник студентських наукових праць*. № 1 (13) Рівне: РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2020. 263 с. С.32-37.

2. Дмитрук І. А. Структура комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Збірник студентських наукових праць*. № 2 (14). Рівне: РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2020. 246 с. С. 48-57.

**Структура та обсяг дослідження.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, додатків, списку використаних **джерел (104 найменування)**. Загальний обсяг роботи – **147** сторінок, основний текст дослідження викладено **на 99** сторінках.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### 1.1. Психолого-педагогічні основи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

Розуміння суті, структури комунікативної компетентності дають можливість зрозуміти, які умови потрібні для процесу її ефективного розвитку у майбутніх педагогів. Процес розвитку у майбутніх учителів комунікативної компетентності у рамках цього дослідження розглядається як цілеспрямований вплив на особу студента. Також мається на увазі, що студенти в процесі навчання додатково перероблятимуть отриману інформацію, пропускаючи через себе. На цьому етапі активізуються процеси власної особової активності, маючи на увазі безперервну роботу над собою і саморозвиток. Відповідно до даної позиції студент сприймається не лише як суб'єкт учбово-професійної діяльності, але і як суб'єкт постійного активного саморозвитку [77].

Студенти психолого-педагогічного напрямку підготовки повинні усвідомлювати необхідність постійного самовдосконалення і саморозвитку у майбутній професії, без яких неможливо досягти бажаних результатів професійної діяльності. Основний чинник, який визначає міру інтенсивності процесу самозміни особи, являється педагогічний процес, тобто це процес спеціально організованого впливу на того, що навчається, а також те наскільки він розуміє і приймає важливість цього впливу для власного процесу саморозвитку. Проблеми усвідомлення учнем своєї активної позиції в процесі оволодіння знаннями досить актуальні, оскільки процеси гуманізації говорять про необхідність подібної життєвої позиції, що навчаються. Вибір психолого-педагогічного напрямку як майбутньої

професійної діяльності, має на увазі активну взаємодію представника цієї спеціальності в контексті професійних дій (з учнями, з батьками, з колегами, з керівним складом освітньої організації). Природньо, виникає необхідність формувати комунікативні уміння у рамках оволодіння цією професією. Рівень сформованості комунікативних компетенцій може впливати на якість виконання обов'язків. Для вирішення проблеми формування у студентів комунікативної компетентності викладачеві необхідно сприймати особу студента як активний суб'єкт, здатний до саморозвитку. Активність позиції студентів в цьому процесі є необхідною умовою успішності формування комунікативної компетентності, в силу значущості цієї компетентності в майбутній діяльності. Сучасний освітній процес у закладі вищої освіти ґрунтується на відкритій і тісній взаємодії викладача і студента, а також на наданні достатньої самостійності в освітньому процесі, що обумовлено присутністю гуманістичних ідей і їх розвитком, в сучасній системі вищої освіти .

Дослідник Л. Куликова, розглядаючи проблеми саморозвитку особи, дає наступне визначення досліджуваному поняттю: «природно-соціально-психологічний процес зміни, здатність суб'єктивного, особового відношення до свого становлення повноцінним представником роду «людина» за допомогою актуально усвідомлюваної і запланованій, самостійно організовуваній діяльності інтелектуального духовно-морального і фізичного самозбагачення, посилення відкритості зовнішнім впливам і вибірковості їх «привласнення» цілеспрямованої самотворчості» [49].

У рамках цього дослідження педагогічні умови розуміються як система необхідних, що взаємодіють і взаємодоповнюючих заходів в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти, дотримуючись, яких можна досягти поставлених освітніх цілей. У цій роботі ми наслідуюмо

рекомендації Н. Яковлевої, яка вважає, що правильність визначення педагогічних умов залежить від:

– чіткості визначення розуміння того, що вдосконалення навчально-виховного процесу досягається не за рахунок однієї умови, а їх взаємопов'язаного комплексу;

– на певних етапах педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий в процесі їх реалізації [104, с. 12].

Вікові та психологічні особливості студентів є тими факторами, на які необхідно спиратися викладачеві в процесі управління формуванням комунікативної компетентності. Наукова література дає приклади значущості процесу входження індивіда в область професійної діяльності на початковому етапі.

Психологи визначають період студентського віку, як необхідний життєвий етап для визначення і реалізації особистих поглядів на самовизначення і вироблення власного стилю життя. На даному віковому відрізку багато молодих людей розпочинають самостійне життя, роль батьків значно зменшується, а студенти починають себе відчувати дійсно дорослими і повноцінними членами суспільства. Даний період характеризується тим, що питання про сенс життя стають найбільш актуальні, в тому числі і для особистісного самовизначення.

У перші роки навчання, студентам необхідно зрозуміти сенс соціальної ролі майбутньої професії, познайомитися з виховним організаційним простором закладу вищої освіти, його провідними поняттями, формами і методами організації. В процесі реалізації даних завдань, саме на початковому етапі навчання, у студента формується суб'єктивна готовність до навчальної та професійної діяльності, а також закладається основа мотивації для майбутньої роботи в освітніх установах. Ступінь мотивованості майбутніх педагогів на обрану область професійної діяльності істотно впливає на реальний вибір професії, після отримання

документа про вищу освіту. В даному питанні не останню роль відіграє професорсько-викладацький склад закладу вищої освіти і їх особиста зацікавленість у розвитку мотивації до майбутньої професії.

В процесі проведення ряду досліджень вчені з'ясували, що даний період супроводжується активним формуванням професійних і загальнокультурних компетенцій. На думку А. Мудрика, і характерний тим, що на даному етапі відбувається формування професійних, загальнокультурних інтересів, а також розвивається потреба в діяльності і спілкуванні [64, с. 15].

Освітній процес закладу вищої освіти не може обмежуватися тільки навчальною діяльністю, йдеться й про комплекс позанавчальних заходів, які відіграють важливу роль у вирішенні завдань виховного блоку. Залучаючи студентів до громадського життя вузу, до його традицій, адміністрація, професорсько-викладацький склад, виховна частина вирішують питання формування загальних компетентностей.

Н. Лабунська, вивчаючи процеси, які відбуваються в перебігу організаційного періоду у студентів закладів вищої освіти, прийшла до висновку, що даний відрізок часу характерний тим, що студенти відчувають гостру потребу в діяльності і спілкуванні [53].

Дійсно, протягом всього адаптаційного періоду студентам необхідно не тільки ознайомитися з вимогами того чи іншого вузу, але й вибудувати взаємовідносини з членами нового колективу (студентської групи), а також познайомитися з професорсько-викладацьким складом ЗДО. У даній ситуації відбувається процес вибудовування особистих контактів з викладачами, з однолітками, на основі якого і буде будуватися систем професійних умінь комунікативного характеру.

В. Бодров в процесі вивчення феномену навчання і розвиток людини як суб'єкта професійної діяльності виділяв наступні стадії: з 15-18 до 19-23

років. Даний період характеризується цілеспрямованим освоєнням системою знань, практичних навичок і умінь в обраній професійній сфері.

В. Бодров вказує на важливість таких процесів, що відбуваються в даний період, як, необхідність сформуванню цілісних уявлень про дану професійну спільноту, розвивати і наповнювати предметним змістом мотиви і цілі майбутньої діяльності [8, с. 310].

Вчений, визначаючи дані складові, зазначає важливість комунікативних навичок студентів, без яких важко собі уявити процес навчання і подальшу професійну діяльність. Звертаючи увагу на професіоналізацію особистості, автор розмірковує про важливість формування комунікативних умінь в професійній діяльності педагога, як базової визначальної всіх інших умінь і навичок.

Т. Гребенюк у своїх дослідженнях представляє досить докладну характеристику майбутнього педагога. Даний автор зазначає: «саме в умовах навчально-професійної діяльності у студента, як майбутнього вчителя повинні виникати такі новоутворення психіки і особистості, які специфічні для педагогічної діяльності» [19, с. 271].

Значимість комунікативної складової в комплексі наявних професійних компетентностей широко висвітлена в дослідженнях автора. Відзначаючи професійно-педагогічну діяльність, як професійну діяльність з високим рівнем соціальної відповідальності, Т. Гребенюк розглядає необхідні компоненти, які повинні бути представлені в комплексі професійних навичок педагога.

Вчений до професійно значущих компонентів психічних сфер відносить наступні:

– інтелектуальний компонент, який включає: педагогічне мислення (Здатності до проведення аналізу педагогічних фактів, явище, процесів, систем; вміння виявляти креативність, гнучкість, критичність в різних педагогічних ситуаціях, а також мобільність і креативність);

- педагогічну ерудицію (здатність оперувати теоретичними знаннями в ситуаціях педагогічної взаємодії);
- педагогічну інтуїцію (здатність прогнозувати і попереджати ризики конфліктних ситуацій в процесі спілкування з учнями та їх батьками);
- педагогічну імпровізацію (здатність творчо підходити до непередбачених ситуацій і до неадекватних вчинків учнів);
- педагогічну пильність (здатність помічати і оцінювати вчинки учнів, що характеризують їх особистісні якості);
- педагогічне передбачення (здатність ефективно планувати педагогічний процес);
- педагогічну спостережливість (здатність адекватно оцінювати вчинки і характери учнів);
- педагогічну уяву (здатність ефективно використовувати весь спектр педагогічних методів та прийомів в освітньому процесі, в тому числі нестандартні підходи і особисті професійні винаходи);
- творчість в процесі педагогічної діяльності [19, с. 273].

Аналізуючи складові компоненти професійної компетентності педагога, можна сказати, що Т. Гребенюк важливе значення приділяє творчій складовій педагога, розглядаючи значущість таких професійних якостей, як педагогічна інтуїція і педагогічне передбачення, які часто формуються в ході практичної діяльності і тісно пов'язані з рівнем досвіду кожного педагога.

І. Риданова, досліджуючи дане питання, вважає: «вміло організований діалог дозволяє вчителю вирішувати різноманітні педагогічні завдання: встановлювати взаєморозуміння, виявляти різні підходи в трактуванні обговорюваних проблем, створювати ситуацію вільного вибору особистісної позиції, на основі зворотного зв'язку своєчасно вносити корективи в свої дії» [ 80, с. 69].

Можна відзначити, що вчений особливо виділяє комунікативні навички педагога, його вміння будувати діалогічний процес з учнями, як необхідну умову плідного педагогічного процесу.

При відсутності у вчителя даних умінь освітній процес в школі може істотно постраждати, і не досягти тих результатів, які ставить перед собою кожен освітній заклад. При цьому, комунікативні навички однаково цінні і для вирішення завдань навчання, і для процесу виховної роботи, мета якої - виховання різнобічно розвиненої особистості. Саме дана мета може бути визнана основною метою педагогічної діяльності, яка включає компоненти виховного впливу і освітню складову.

Тобто це положення можна розглянути з позицій учня, який в процесі отримання знань з предметів шкільного курсу навчання також формується як особистість, за допомогою реалізації виховних завдань освітньої установи. В процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів стоїть завдання відповідально ставиться до проблем формування комунікативної компетентності. Навчальний курс, що включає базові дисципліни і предмети професійного циклу повинен повною мірою забезпечувати формування комунікативної компетентності у студентів психолого-педагогічного напрямку підготовки, яка в подальшій професійній діяльності являє собою основу і закладається саме на стадії навчання в вузі.

Таким чином, узагальнивши дослідження з проблем формування комунікативної компетентності у студентів психолого-педагогічного спрямування підготовки можна зробити висновок про необхідність застосування наступних педагогічних умов:

– суб'єкти освітнього процесу розуміють комунікативну компетентність як готовність вчителя взаємодіяти з учнями в рамках гуманістично орієнтованого освітнього процесу;



– як складне структурне утворення, що включає ряд компонентів мотиваційний, аксіологічний, інформаційно-змістовний, операційно-діяльнісний;

– організація освітнього процесу у вищому навчальному закладі повинна представляти діалогічну взаємодію викладачів і студентів, який сприяє процесам розвитку ціннісних педагогічних установок;

– за умови організації цілеспрямованого процесу формування комунікативної компетентності у студентів з використанням спеціально розробленого комплексу занять.

## **1.2. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів**

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, а саме тому висвітлення його основних положень у контексті вдосконалення професійної підготовки вчителів початкових класів є надзвичайно актуальним.

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 [41].

Продиктований потребами сьогодення високий рівень вимог до освіти молодших школярів може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель початкової школи буде високопрофесійним компетентним фахівцем

у своїй галузі, адже сьогодні ставить перед фахівцями серйозні вимоги. Серед них – комунікативна компетентність учителя, яка визначається як система внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позиції спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок, яка певним чином пов'язана з цілісністю особистості. Набуття комунікативної компетентності стає домінуючою метою навчання.

Аналіз досліджень дозволяє говорити про комунікативну компетентність як про міждисциплінарної феномен, у визначенні якого відсутня чітка стандартизація.

Причинами невизначеності тлумачень цієї лінгводидактичної категорії, та й кордонів самого поняття лінійного 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, а з іншого – в сукупності 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 тлумачення терміна призводить до наявності численних дефініцій: комунікативна досконалість, мовна компетентність, комунікативна грамотність, соціолінгвістична компетентність, вербальна комунікативна компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння та інше.

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 у спілкування (Ю. Ємельянов) тощо.

Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки передбачає 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 в системі початкової освіти.

Д. Ізаренков вважає, що модель комунікативної компетентності складають такі компетенції: мовна, тобто вміння будувати граматично правильні й усвідомленні 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. [32, с. 54].

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

- лінгвістичний (говоріння, розуміння на слух, читання);
- прагматичний (уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними й невербальними каналами);
- соціокультурний (правила соціальних умовностей, толерантність) [70, с. 29].

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 [62, с. 87].

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 [62, с. 88 – 89].

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 [71].

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.

Досвід роботи свідчить про те, що у студентів часто 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 фахової підготовки – лекції, семінарські і практичні заняття – передбачають отримання студентом певної інформації з подальшою можливістю використання у педагогічній діяльності. Однак, як показує досвід, цього не достатньо, насамперед тому, що, отримавши певний обсяг знань, студенти не встигають набути необхідні вміння та навички, а це означає, що процес навчання є не дуже ефективним. Розв'язанням проблеми можуть стати навчальні курси, які передбачають використання педагогічних технологій, комплексу дидактичних засобів у процесі професійного навчання майбутніх вчителів початкової школи, в той час як в навчальному плані відсутні спеціалізовані курси, що дозволяють цілеспрямовано формувати і розвивати комунікативну компетентність студентів факультету початкової освіти. Система ефективних 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.

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 [29, с. 254-256].

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. Структура комунікативної компетентності вчителя**

Зміни у системі освіти України спрямовані в цілому на побудову нового якісного процесу здобуття педагогічної освіти, які допоможуть сформувати вчителя нового типу, готового до професійної самореалізації не тільки з традиційної позиції вчителя, але і в значно ширшій системі «людина-суспільство-людина».

Основна мета професійно-педагогічної освіти – підготовка кваліфікованого вчителя, компетентного, готового до постійного

професійного зростання. Професійна компетентність – це і характеристика професійної підготовки, і характеристика професійної освіченості людини. Важливим складником професійної компетентності є комунікативна компетентність як складова загальної комунікативної компетентності майбутнього вчителя [50, с. 402].

Розглядаючи структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя, обґрунтуємо специфіку його комунікативної діяльності, яка проявляється у всіх професійних та життєзабезпечувальних сферах. Комунікативна діяльність майбутнього вчителя спрямована на встановлення педагогічно коректних стосунків із учнями, колегами (іншими вчителями), батьківським колективом. Ученими та практиками доведено, що для успішної взаємодії під час освітнього процесу в школі та поза нею недостатньо лише знань із основ наук та методики організації та проведення освітнього процесу. Усі знання вчителя можуть бути передані лише через систему живого і безпосереднього спілкування.

В. Кан-Калик зазначає, що відповідно до специфіки комунікативної діяльності вчителя, спілкування з фактору, що супроводжує педагогічну діяльність, переходить у професійно значущу категорію, котра міститься в основі професії вчителя. Тому у цьому сенсі спілкування є не повсякденною формою діяльності, а як функціональна категорія діяльності майбутнього вчителя [38, с. 9].

Конкретизоване педагогічне спілкування в педагогічній діяльності є як процесом вирішення вчителем багатьох комунікативних задач, так і результатом. У процесі спілкування з дітьми вчитель, по-перше, здійснює психологічний та комунікативний пошук, пов'язаний з розумінням індивідуальності учня, і по-друге, вибір специфічного інструментарію навчально-виховного впливу на конкретну дитину. Постійна необхідність вирішення комунікативних задач учителем, у свою чергу, надає комунікативній структурі педагогічної діяльності яскраво вираженого

евристичного характеру. Проте педагогічне спілкування включає не тільки комунікативну діяльність учителя, а й стимулювання ініціативного спілкування учнів.

Загалом, повертаючись до поняття комунікативної діяльності вчителя, варто акцентувати увагу на загальній дефініції та змісті діяльності як такої. Діяльність – специфічна людська форма ставлення до навколишнього світу, змістом якої є доцільні зміни і перетворення речей і явищ залежно від людських потреб [76, с. 116].

Своєрідність спілкування як особливого виду людської діяльності, за М. Каганом, полягає в наступному: спілкування – це практична діяльність, тому що контакти між людьми припускають втілення переданої інформації в тій або іншій системі знаків, які її матеріалізують, об'єктивують, щоб передати реципієнтам. При цьому акт спілкування відбувається тоді, коли людина, що вступає в контакт з іншою людиною, бачить у ній собі подібну й собі рівну, тобто суб'єкта, і тому розраховує на активний зворотний зв'язок, на обмін інформацією, а не на одностороннє її відправлення або зняття її з об'єкта [37, с. 209].

Загалом діяльність вчителя має такі основні характеристики: мотив, мету, предмет, структуру і засоби. Такі складники загальної структури діяльності можна спостерігати і в процесі комунікативної діяльності особистості, вчителя зокрема. Кожен акт спілкування має свій мотив, мету, предмет, структуру та засоби. Детальніше розглянемо вище перераховані компоненти структури комунікативної діяльності вчителя.

Різні аспекти комунікативної діяльності розроблялися у працях вітчизняних та зарубіжних психологів. Доцільно розглядавсь складовий компонент комунікативної діяльності – спілкування, його роль у становленні особистості, механізми і функції, мотиви, соціальні установки, особливості психічних процесів при комунікаціях, сприймання та розуміння



людьми один одного, проблеми комунікативної культури, комунікативної компетентності тощо.

До комунікативної діяльності людину спонукають бажання спілкуватися, обмінюватися інформацією, отримувати комунікативну підтримку з боку комунікантів, висловлювати власні думки, зацікавленість у спілкуванні, прагнення не бути самотнім, пізнавальний інтерес, самореалізація тощо.

I. Шкуратова визначає групи мотивів комунікативної взаємодії:

- 1) емоційні й моральні, що спрямовані на емоційну й моральну підтримку;
- 2) ділові, що пов'язані з бажанням суб'єкта використати комунікативну діяльність для вирішення своїх і чужих проблем;
- 3) пізнавальні – бажання отримати нову інформацію, незалежно від її змісту (життєва, навчальна тощо);
- 4) зацікавленість у партнері як в особистості;
- 5) мотиви самоствердження;
- 6) мотиви обміну думками та виясненням стосунків;
- 7) конвенціональні мотиви, під якими розуміється підтримка розмови з ввічливості;
- 8) мотиви гри та розваг через комунікацію;
- 9) життєві мотиви, спрямовані на вирішення побутових завдань;
- 10) негативні мотиви – бажання викликати у людини неприємні емоції [100, с. 187-205].

Що стосується визначення мети комунікативної діяльності, то варто розглянути її на основі розмежування понять «комунікація» та «спілкування». М. Каган пропонує таке розмежування цих понять і трактує мету спілкування та комунікативної діяльності (комунікації):

– спілкування – це матеріальний, практичний, духовний, інформаційний процес, комунікація – лише передача повідомлень;

– мета спілкування – взаємодія, мета комунікації – передача й обмін інформацією; спілкування характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією, а комунікація передбачає функціональну нерівність сторін (суб'єкт-об'єктну взаємодію);

– у процесі спілкування (діалогу) інформація розширюється, збагачується, а під час комунікації (монологу) – зменшується;

– урахування індивідуальності партнера під час діалогу, деіндивідуалізоване повідомлення під час комунікації;

– вільне входження учасників у процес спілкування, обов'язкове засвоєння інформації під час комунікативного процесу [37, с. 58].

Отже, узагальнюючи вище описане, можемо стверджувати, що метою педагогічної комунікативної діяльності є взаємодія вчителя та учнів з метою передачі та отримання освітньої інформації.

Науковцями доведено [86], що на сьогодні відсутній єдиний підхід до відбору компонентів структури комунікативної компетентності вчителя. Так, дослідники переважно визначають структуру комунікативної компетентності педагога через набір компетенцій. Проте, спираючись на функціональний підхід у використанні засобів комунікації, К. Касярум у своєму дослідженні виокремлює мотиваційний, когнітивний, мовленнєвий, невербальний, інформаційний, рефлексивний компоненти у структурі комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей.

Комунікативна компетенція вчителя є необхідною умовою ефективної комунікативної діяльності (що може бути виміряна та оцінена), а професійнопедагогічна комунікативна компетентність учителя – це інтегральне особистісне утворення, яке не є сталою категорією і не може бути виміряне за допомогою мовних тестів [39, с. 75].

Комунікативну компетентність учителя визначають й через набір таких бажаних, з погляду ефективності педагогічної діяльності,

комунікативних якостей вчителя, як: педагогічний такт педагогічна емпатія, комунікабельність, педагогічна етика.

У загальному під комунікативними вміннями вчителя розуміють сукупність умінь, які забезпечують спілкування із суб'єктами професійної діяльності та дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання [57].

Р. Овчарова досліджувала комунікативні вміння педагога й виділила серед них такі [66, с. 311]:

- вступати в контакт із різними людьми;
- встановлювати професійні стосунки;
- здійснювати індивідуальний підхід до людей із специфічними проблемами;
- співпрацювати, встановлювати ділові контакти;
- викликати довіру в клієнтів, брати співучасть у вирішенні їх проблем;
- впливати на процес спілкування, стосунки між людьми у мікросоціумі;
- правильно сприймати, враховувати та реагувати на критику.

Як бачимо, в усіх класифікаціях є спільні характеристики комунікативних умінь учасників педагогічного процесу.

Щодо трактувань поняття комунікативної компетентності майбутніх учителів, варто провести детальне дослідження і проаналізувати напрацювання вітчизняних та зарубіжних вчених.

Комунікативну компетентність учителя потрактовано російською дослідницею О. Усановою [93, с. 46] як комплексну здатність особистості оцінити ситуацію, партнера по спілкуванню, власний комунікативний потенціал (комунікативні здібності, знання, вміння, навички, досвід) у контексті певної професійної задачі й обрати на цій підставі конструктивні способи її вирішення і прийоми комунікативної взаємодії. Як здатність учителя отримувати в діалозі необхідну інформацію про співбесідника,

уміння слухати його та розуміти, висловлювати та цивілізовано відстоювати свою думку в діалозі і в публічному виступі на підставі визнання розмаїття позицій та поважного ставлення до цінностей інших людей.

Вважаємо, що поза увагою науковців лишився щонайголовніший аспект комунікативної компетентності вчителя – здатність доступно, науково і логічно подавати навчальну інформацію учням.

Вітчизняними науковцями С. Вторніковою та Ю. Скворцовою [87] зроблено спробу систематизувати трактування та виокремлено такі способи тлумачень терміна «комунікативна компетентність учителя»:

– як здатність викладача отримувати в діалозі необхідну інформацію про співбесідника (А. Савостьянов [81, с. 53]);

– як багаторівневу сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових особливостей особистості (Т. Федоренко [94, с. 7]);

– як успішність реалізації цілей і завдань навчання (Є. Прозорова [77, с. 37]);

– як здатність учителя здійснювати осмислену та ефективну взаємодію з метою обміну інформацією (Т. Хайновська [96, с. 43]).

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

– наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми, володіння професійною термінологією та відповідними прийомами професійного спілкування (С. Скворцова [88]);

– уміння виробляти стратегію, техніку і тактику взаємодії з людьми, організувати їхню спільну діяльність (А. Савостьянов [81]);

– уміння вести вербальний і невербальний обмін інформацією (А. Савостьянов [81], С. Скворцова [88]);

– наявність педагогічного такту, педагогічної емпатії, комунікабельності, педагогічної етики.

Зміст категорії «комунікативна компетентність учителя» розкривається через структуру, тому варто розглянути визначені науковцями способи окреслення структури комунікативної компетентності педагога. Так, три основні компоненти комунікативної компетентності (вчителя), а саме:

- перцептивний (міжособистісне сприймання та оцінка ситуації спілкування);
- рефлексивний (самоаналіз і самооцінка поведінки у процесі спілкування) та поведінковий компоненти (вибір адекватних засобів міжособистісної комунікації, управління процесом спілкування та регуляцією власної поведінки) виокремлює у своїй монографії дослідниця О. Усанова [93].

Аналізуючи структуру комунікативної компетентності (майбутнього вчителя), дослідниця Т. Хайновська [96, с. 47-49] зупинилася також на трьох компонентах, що складаються з відповідних знань та вмінь:

- когнітивний компонент (знання, необхідні для ефективної комунікації: лінгвістичні знання; знання з психології комунікації; педагогічний аспект комунікації);
- діяльнісний компонент (уміння використовувати лінгвістичні, психологічні, педагогічні знання у практичній діяльності: використання на практиці лінгвістичних знань у чотирьох видах комунікативної діяльності – мовленні, письмі, слуханні, читанні; використання психологічних знань на практиці; використання знань з педагогіки);
- особистісний компонент (особистісні якості, що зумовлюють професійний розвиток: схильності до комунікації; загальний рівень комунікабельності; мотивація в комунікації; самоконтроль у спілкуванні; володіння механізмами зворотного зв'язку; типологічна приналежність особистості; стиль взаємодії; організованість та ін.).

Авторка зауважує, що для ефективнішого формування комунікативної компетентності необхідна постійна її діагностика, оскільки результат залежить від своєчасної поінформованості про знання та вміння кожного окремого студента згідно з трьома компонентами якості.

До того ж, у статті «Топографія комунікативної компетентності педагога» М. Заброцький [27, с. 272-276] стверджує, що комунікативна компетентність учителя має охоплювати: компетентність у реалізації суб'єкт-суб'єктної форми педагогічної взаємодії з учнями; компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функції педагогічного спілкування; компетентність у спілкуванні, що забезпечує розв'язання не лише репродуктивних, але і продуктивних педагогічних задач та компетентність у реалізації не лише поведінкового, операційно-інструментального, але й особистісного, глибинного рівня спілкування.

Визначаючи структуру комунікативної компетентності (вчителя), автор виокремлює такі компоненти:

- гностичний (система знань про сутність, структуру, функції й особливості спілкування взагалі та професійного зокрема;
- знання про стилі спілкування, загальнокультурна компетентність, творче мислення);
- когнітивний (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт зі співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях;
- експресивні, перцептивні, рефлексивні вміння тощо);
- емоційний (гуманістична настанова на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність взаємодіяти з іншою людиною, високий рівень емпатії та рефлексії;
- ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція) [27 с. 272-276].

На відміну від попередніх авторів на процесі передання та сприйняття навчальної (предметної) інформації між учителем і учнями акцентує А. Дубаков [24].

Так, комунікативну компетентність (студентів педагогічних спеціальностей) дослідник розуміє як сукупність, взаємодію і взаємопроникнення лінгвістичного, соціально-психологічного та рефлексивного компонентів, ступінь сформованості яких відображає готовність майбутнього педагога ефективно здійснювати конструктивне передання та сприйняття інформації.

У цьому ж контексті, але виходячи з сутності процесу педагогічної комунікації, розглядає комунікативну компетентність (студентів педагогічних спеціальностей) С. Оськіна [69, с. 178 ] та включає до її складної структури такі основні комунікативні компетенції, як: планування процесу комунікації; встановлення контакту; вербальне / невербальне передання інформації; сприймання/інтерпретація інформації; забезпечення зворотного зв'язку; подолання комунікативних бар'єрів; вплив у комунікативному процесі; досягнення цілей контакту; виявлення / передання ініціативи.

Дослідниця вказує на те, що задля ефективної реалізації комунікативної компетентності необхідним є становлення і розвиток усіх її компонентів, сформованість яких сприяє успішному здійсненню педагогом комунікативного процесу та забезпечує взаєморозуміння і взаємодію в мікросистемах «учителя-учитель», «учитель-учні», «учитель-батьки» [69, с. 179].

Російська дослідниця Є. Тармаєва пропонує структуру комунікативної компетентності вчителя як єдність мотиваційного, аксіологічного, інформаційно-змістового та операційно-діяльнісного компонентів.

Мотиваційний компонент відображає орієнтувальні характеристики комунікативної компетентності та знаходить своє відображення в потребах та цілях комунікативної взаємодії з учнями. До комунікативних потреб вчителя відносять: потребу у встановленні взаємини співробітництва з дітьми; у бажанні проявляти співпереживання й співчуття їм; у наданні допомоги, турботи й підтримки школярам; у постійному обміні досвідом, знаннями із школярами [91, с. 12].

Аксіологічний компонент становить ціннісні орієнтації, які виявляються у ставленні вчителя до педагогічної теорії, освітньої практики, особистості учня. Ціннісні орієнтири вчителя включають безумовне прийняття особистості учня, фасилітація, емпатія, розуміння, толерантність стосовно поведінки й вчинків учнів, етичні норми й правила педагогічної взаємодії.

Закріплені у свідомості вчителі педагогічні цінності утворюють систему його професійних орієнтацій на творчу діяльність, розвиток особистості учня, професійне співробітництво.

Інформаційно-змістовий компонент комунікативної компетентності вчителя передбачає володіння педагогом певною системою знань. Це наступні знання: знання психологічної структури особистості учня; знання про закономірності розвитку дитини з врахуванням його статевовікових, індивідуальних особливостей; знання структури комунікативного акту, що представлена наступними етапами: цільова настанова комунікативного педагогічного спілкування, врахування комунікативної ситуації педагогічного спілкування, уточнення й побудова плану рішення комунікативного завдання, зворотний зв'язок знання способів організації комунікативної педагогічної взаємодії; знання алгоритмів поведінки в конкретній ситуації педагогічного спілкування, тактики й стратегії поведінки, стилів педагогічного спілкування [92, с. 109].



Попередній рівень знань, умінь, навичок та розвитку особистості зумовлюється рівнем навченості і розвитку особистості на певний час. Звідси, зміст вербальнологічної складової розкривають аналітична, оцінна, проєктивна та мнемічна.

Обрання нами інтерактивної складової у структурі комунікативної компетентності вчителя зумовлене зацікавленістю науковців проблемою взаємодії та взаєморозуміння між учителем і учнями (О. Бодальов [6], Н. Синягіна [85] та ін.), що потребує від педагога наявності певних психологічних характеристик.

Отже, емоційна складова є основою для реалізації інтерактивної складової професійно-педагогічної комунікативної компетентності вчителя. До того ж, науковцем встановлено професійно значущі характеристики особистості вчителя як суб'єкта розвивальної діяльності [85 с. 34].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам визначити сучасні підходи до формування загальної комунікативної культури вчителя та комунікативної компетентності зокрема. Ці підходи у загальному можна згрупувати у компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, аксіологічний, виокремлюючи можливості кожного з них у специфіці формування комунікативної компетентності. Розглянемо детальніше кожен із компонентів і його роль та значення у специфіці формування комунікативної компетентності.

Включення студентів у розв'язання педагогічних ситуацій комунікативного типу сприяє розвитку у майбутніх учителів варіативного мислення, установки на постійний діалог, закладаються основи для розвитку власної педагогічної інтуїції, необхідної для вирішення педагогічних задач.

З метою формування педагогічної креативності майбутніх учителів, різнобічно та гармонійно розвинених творчих особистостей, здатних до саморозвитку і самовдосконалення у пропонованій технології формування

комунікативної компетентності нами запропоновано використовувати особистісно орієнтований підхід. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка особистісно орієнтований підхід визначено як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом [18].

Отже, центральною фігурою особистісно орієнтованого підходу технології формування комунікативної компетентності є студент як її активний суб'єкт, життєвим контекстом – його особистісне буття, а основним досягненням – його життєва та професійна компетентність у галузі професійно-педагогічної комунікації.

Варто підкреслити, що у вищій школі визначальний вплив на якість освіти здійснює викладач. Він покликаний професійно здійснювати розвиток кожного студента як найвищої цінності суспільства, що визначає аксіологічний підхід як один із провідних у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Ці принципи дають змогу різним наукам і течіям, що об'єднані гуманістичною орієнтацією, вести спільний пошук оптимальних рішень на підставі діалогу.

Комунікативна компетентність вчителя виявляється в особистісному аспекті спілкування (виявлення особистісних якостей під час спілкування), комунікативному аспекті (обмін інформацією та її розуміння), інтегративному аспекті (взаємодія партнерів у ході організації та здійсненні спільної діяльності), перцептивному аспекті (сприймання одним партнером по спілкуванню іншого).

Педагогічна компетентність виступає основною формою здійснення педагогічного процесу та проявляється у пошуку змісту та способу передачі навчальної інформації, у творчості педагогічної взаємодії, у здатності

зацікавити, захопити, організувати пошукову діяльність учнів, у вмінні правильно зорієнтуватися у нестандартних педагогічних ситуаціях. Комунікативна компетентність має глибинні джерела, тісно пов'язані з особистісними рисами педагога, мотивами його діяльності, особистісними соціокультурними та комунікативними настановами, ціннісними орієнтирами та виявляється в особистісному, комунікативному, інтегративному, перцептивному аспектах спілкування .

### **Висновки до розділу 1**

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що на сьогодні немає єдиного підходу до трактування понять «компетенція», «компетентність». Розмежовано поняття «компетентність» та «компетенція». Компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами та використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини, що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентнісний підхід до вирішення професійних завдань.

Комунікація (від лат. *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення) – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації.

На основі аналізу підходів учених до трактування понять «комунікативна компетентність», «професійна компетентність» тощо нами визначено ключову дефініцію дослідження: комунікативна компетентність майбутнього вчителя – це інтегративне особистісне утворення, що розглядається як результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей (доброзичливість, тактовність, емпатійність,

об'єктивність, толерантність, організованість, ініціативність тощо) майбутнього вчителя, які дозволяють установлювати психологічний контакт із школярами, їхніми батьками та колегами; логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію; керувати процесом спілкування та організовувати педагогічно доцільну взаємодію; виховувати гармонійно розвинену особистість, творчо вирішувати педагогічні завдання, що виникають в освітньому процесі.

Визначено, що комунікативна компетентність майбутнього вчителя містить у собі: професійно-соціальну комунікативну компетенцію; професійно-методичну комунікативну компетенцію; професійно-творчу комунікативну компетенцію.

Виявлено специфіку комунікативної діяльності вчителя, яка ґрунтується на поліфункціональності взаємодії з учнями, колегами, батьками учнів. Поліфункціональність професійно-педагогічної комунікативної діяльності майбутнього вчителя визначається здатністю педагога до організації власної комунікативності у процесі освітньої, виховної, розвивальної діяльності; здатністю до варіативності (застосування різних тактик, моделей, стилів, засобів комунікації), інтегративності, багаторівневості побудови комунікативної діяльності (стимулювання реципієнта, здійснення контролю та самоконтролю, самооцінка, аналіз, корекція, прогнозування комунікативного процесу).

Комунікативна компетенція вчителя виявляється в особистісному аспекті спілкування (виявлення особистісних якостей під час спілкування), комунікативному аспекті (обмін інформацією та її розуміння), інтегративному аспекті (взаємодія партнерів у ході організації та здійсненні спільної діяльності), перцептивному аспекті (сприймання одним партнером по спілкуванню іншого).

## РОЗДІЛ 2

# ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

### 2.1. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів

Для реалізації технології формування комунікативної компетентності важливим є визначення критеріїв та показників її сформованості. Критерій (від грецьк. *criterion*) — це ознака, по якій оцінюється відповідними показниками досягнення певного результату функціонування або розвитку особистості. Критерієм є підстава для оцінки, визначення або класифікації.

В основу виділення критеріїв покладена мета технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя; наукові підходи принципи. Порівняльний аналіз різних підходів до проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя (Д. Іванов [31], В. Кан-Калик [38], О. Леонтьєв [54], В. Штоф [102] та ін.) дозволяють нам виділити критерії та показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Окрім того, проведемо теоретичний аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури, котрий дозволяє виявити наявність двох вагомих складових формування комунікативної компетентності: теоретичної і практичної. На основі орієнтовного варіанту критеріїв сформованості комунікативної компетентності проводимо опитування. В остаточний варіант вміщуємо параметри, які отримують не менше як 75% позитивних висловлювань. Відповідно до результатів опитування ми виділили три критерії. Перший поєднує в собі ознаки теоретичного компонента, другий відповідає теоретичному і практичному компоненту,

третій містить у собі суто специфічні ознаки сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів:

Критерії:

I критерій – мотиваційно-ціннісний;

II критерій – когнітивний;

III критерій – діяльнісний.

Критеріальна структура сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя відображена в таблиці 2.1.

Сформульовані критерії та їх показники відповідають загальній моделі технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів .

Перший критерій – мотиваційно-ціннісний – формуємо для визначення професійно-соціальної комунікативної компетентності майбутніх учителів, другий – когнітивний – професійно-методичної комунікативної компетентності, а третій – діяльнісний – професійно-творчої комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Кількісна оцінка кожного параметра проводиться за спеціально розробленими шкалами, які складаються з ряду дискретних чисел (від 1 до 5), кожний з яких відповідає певному якісному стану тієї чи тієї характеристики структури діяльності, що аналізується. При цьому число «5» виражає вияв параметра на найвищому рівні, «3» – на середньому, «1» вказує на абсолютну відсутність вияву параметра. Використання названої системи, адаптованої до нашого дослідження, забезпечує досягнення достатньої диференціації індивідуальних характеристик діяльності вчителів.

*Мотиваційно-ціннісний критерій* дозволяє визначити наявність мотивів та потреб у розвитку комунікативних умінь, виявлення рівня потреби у спілкуванні, наявність ціннісного ставлення та сформованості

рефлексивних умінь до професійної діяльності, рівень досягнення мотивації в комунікації .

Таблиця 2.1

**Критерії сформованості комунікативної компетентності  
майбутнього вчителя**

| Назва критерію        | Показники  | Використані методики для оцінки   |
|-----------------------|--|---|
| Мотиваційно-ціннісний | <ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність мотивів та потреб у розвиткові комунікативних умінь;</li> <li>- наявність стійкого інтересу до педагогічної комунікації, стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми;</li> <li>- прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості комунікативної компетентності.</li> </ul>                      | Тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова); Самооцінка професійнопедагогічної мотивації (адаптовано Н.Фетискіним); Методика «Шкала оцінки потреби в досягненні» (Ю. Орлов); Спостереження |
| Когнітивний           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- знання структури комунікативного акту;</li> <li>- знання способів, методів і прийомів організації комунікативної педагогічної взаємодії;</li> <li>- знання морально-етичних норм і правил професійного спілкування;</li> <li>- знання стилів педагогічного спілкування.</li> </ul>  | Модульний контроль; Індивідуальні науково-дослідні завдання   |
| Діяльнісний           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до вільного використання професійно-педагогічної лексики відповідно до конкретної ситуації;</li> <li>- уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища (учнями, їх батьками і колегами), а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування.</li> </ul> | Методика комунікативної соціальної компетентності (КСК); Анкета «Як визначити стиль педагогічного спілкування?»; Діагностика домінантного стилю спілкування педагога; Метод експертних оцінок                                   |

*Когнітивний критерій* дозволяє визначити рівень якості знань структури комунікативного акту, способів, методів і прийомів організації комунікативної педагогічної взаємодії, морально-етичних норм і правил професійного спілкування та знання стилів педагогічного спілкування

*Діяльнісний критерій* дозволяє визначити наявність особистісних якостей, що виражаються у соціальній спрямованості особистості під час здійснення професійно-педагогічної комунікації; здатність до вільного використання лексики відповідно до конкретної ситуації, знання стилів педагогічного спілкування; оволодіння високим рівнем комунікативної компетентності.

Показники рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію:

– наявність мотивів та потреб у розвитку комунікативних умінь:

*високий рівень* – наявність потреби до взаємодії з оточуючими, висока мотивації у спілкуванні, бажання вислухати і допомогти співбесіднику; усвідомлення значення комунікації; усвідомлення значення компетентності у професійній діяльності;

*середній рівень* – наявність не стійкої потреби до здійснення комунікації, занижена мотивація у спілкуванні, бажання виражати лише власні емоції та переживання;

*низький рівень* – відсутня потреба у спілкуванні, замкнутість та не щирість у спілкуванні;

– наявність стійкого інтересу до педагогічної комунікації, стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми;

*високий рівень* – розуміє важливість сформованості необхідних професійних компетентностей та має належний рівень сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, наявність інтересу, прагнення досягти високих результатів в комунікативній взаємодії;

*середній рівень* – частково розуміє значення сформованості необхідних професійних компетентностей та має не зовсім належний рівень



сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, бажання реалізувати свій професійний потенціал та здобути нові вміння і навички – незначні;

*низький рівень* – лише частково розуміє про важливість сформованості необхідних професійних компетентностей та не має рефлексивних умінь до професійної діяльності, не прагне здобувати професійні вміння і навички в комунікативній взаємодії.

– прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості комунікативної компетентності:

*високий рівень* – має високо розвинені мотиви та потреби у розвитку власних комунікативних умінь;

*середній рівень* – має окремі, але розвинуті мотиви та потреби у розвитку власних професійно-педагогічних умінь;

*низький рівень* – не вбачає потреби у спеціальному розвитку власних професійно-комунікативних умінь.

Показники рівнів сформованості когнітивного критерію:

– знання структури комунікативного акту:

*високий рівень* – володіє знаннями про структуру комунікативного акту;

*середній рівень* – частково володіє знаннями про структуру комунікативного акту;

*низький рівень* – фрагментарно володіє знаннями про структуру комунікативного акту;

– знання засобів, методів і прийомів організації комунікативної педагогічної взаємодії: високий рівень – володіє знаннями про засоби, методи і прийоми організації комунікативної взаємодії;

*середній рівень* – частково володіє знаннями про засоби, методи і прийоми організації комунікативної взаємодії;

*низький рівень* – не володіє знаннями про засоби, методи і прийоми організації комунікативної взаємодії;

– знання морально-етичних норм і правил професійного спілкування:

*високий рівень* – володіє глибокими знаннями про норми і правила професійного спілкування;

*середній рівень* – лише частково володіє знаннями про норми і правила професійного спілкування;

*низький рівень* – практично не володіє знаннями про норми і правила професійного спілкування;

– знання стилів педагогічного спілкування:

*високий рівень* – володіє знаннями про стилі педагогічного спілкування;

*середній рівень* – частково володіє знаннями про стилі педагогічного спілкування;

*низький рівень* – не володіє знаннями про стилі педагогічного спілкування.

Показники рівнів сформованості діяльнісного критерію:

– здатність до вільного використання професійно-педагогічної лексики відповідно до конкретної ситуації:

*високий рівень* – вільно володіє професійно-педагогічною лексикою і використовує її відповідно до конкретної ситуації;

*середній рівень* – поверхово володіє професійно-педагогічною лексикою і частково використовує її відповідно до конкретної ситуації;

*низький рівень* – відсутні знання професійно-педагогічної лексики і не використовує її відповідно до конкретної ситуації;

– уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища (учнями, їх батьками і колегами), а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування:

*високий рівень* – володіє умінням встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища (учнями, їх батьками і колегами), а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування;

*середній рівень* – має недостатній рівень сформованості уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища (учнями, їх батьками і колегами), а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування;

*низький рівень* – має фрагментарні уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища (учнями, їх батьками і колегами), а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування.

Виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів відбулося за допомогою таких методів та методик:

I. Для зняття даних за показниками мотиваційно-ціннісного критерію:

– тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова);

– Самооцінка професійно-педагогічної мотивації (адаптовано Н. Фетискіним);

– Методика « Шкала оцінки потреби в досягненні» (Ю. Орлов).

II. Для отримання даних за показниками когнітивного критерію:

– модульний контроль;

– індивідуальні науково-дослідні завдання.

III. Для здобуття даних за показниками діяльнісного критерію:

– методика комунікативної соціальної компетентності (КСК);

– діагностика домінантного стилю спілкування педагога;

– анкета «Як визначити стиль педагогічного спілкування?»;

– метод експертних оцінок, спостереження.

Тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова, 1974). Мета тесту виявляти рівень потреби у спілкуванні. Тест містить 33 твердження, які корелюють із ознаками двох протилежних груп: з високим і низьким рівнем потреби у спілкуванні. Аналіз тесту свідчить про наступні рівні: низький, нижче середнього; середній; вище середнього; високий. (Див додаток А).

*Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК).* Дана методика допомагає отримати більш повні уявлення про студента, складання прогнозу успішності його професійної діяльності. Опитувальник включає в себе 100 тверджень, розташованих в циклічному порядку, з тим, щоб забезпечити зручність підрахунку за допомогою трафарету. Для кожного питання передбачені три альтернативні відповіді.

Методика розрахована на вивчення окремих особистісних рис. Методика передбачає оцінку рівня комунікативної та соціальної компетентності по 7 шкалам (факторів):

1) фактор А (висока оцінка + А – відкритий, легкий, товариський; низька оцінка – нетовариський, замкнутий);

2) фактор В (висока оцінка – з розвиненим логічним мисленням, кмітливий; низька оцінка);

3) фактор С (висока оцінка – емоційно стійкий, зрілий, спокійний; низька оцінка – емоційно нестійкий, мінливий, піддається почуттям);

4) фактор Д (висока оцінка – життєрадісний, безтурботний, веселий; низька оцінка – мовчазний, серйозний);

5) фактор К (висока оцінка – чутливий, що тягнеться до інших, з художнім мисленням; низька оцінка – покладається на себе, реалістичний, раціональний);

6) фактор М (висока оцінка – любить власні рішення, незалежний, орієнтований на себе; низька оцінка – залежний від групи, компанійський, слідить за громадською думкою);

7) фактор Н (висока оцінка – контролюючий себе, вміє підпорядковувати себе правилами; низька оцінка – імпульсивний, неорганізований).

Рівнева оцінка факторів (у балах): 16-20 – максимальний рівень; 13-15 – переважна вираженість факторів; 8-12 – середній рівень; 5-7 – низький рівень. Інструкція, текст методики, ключі і алгоритм обробки результатів представлені в Додатку В.

*Самооцінка професійно-педагогічної мотивації (адаптовано Н. Фетіскіним).* Дана методика дозволяє визначити, на якому щаблі мотиваційної сходинок знаходиться студент. А саме: чи має місце байдужість, або епізодичне поверхнева цікавість, або в наявності зацікавленості, або розвивається допитливість, або складається функціональний інтерес, або досягається вершина – професійна потреба свідомо вивчати педагогіку і опановувати основами педагогічної майстерності. Методика складається з 18 тверджень. У результаті дослідження визначаються домінантні шкали: професійна потреба, функціональний інтерес, розвивається допитливість, зацікавленість, епізодичне цікавість, байдуже ставлення. Експертний аналіз методики допомагає визначити високий, середній та низький рівень професійно-методичної комунікації (див. Додаток Д).

*Методика «Шкала оцінки потреби в досягненні» Ю. Орлова.* Методика спрямована на дослідження особливостей мотивації досягнення, тобто прагнення завжди досягати поставлених цілей. Методика складається із 22 тверджень та ключа для обрахунку результатів. Опитувальник рекомендований для дослідження впливу мотивації досягнення на ефективність діяльності, а також при індивідуальному консультуванні.

Мотивація досягнення – прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей,

прагнення домогтися свого – є однією з головних властивостей особистості, яка впливає на все людське життя.

Численні дослідження довели тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення і успіхом у життєдіяльності. І це не випадково, бо доведено, що люди, які володіють високим рівнем цієї самої мотивації, шукають ситуації досягнення, упевнені в успішному результаті, шукають інформацію для судження про свої успіхи, готові прийняти на себе відповідальність, рішучі в невизначених ситуаціях, проявляють наполегливість у прагненні до мети, отримують задоволення від вирішення цікавих завдань, не губляться в ситуації змагання, показують велику завзятість при зіткненні з перешкодами.

Тест-опитувальник допоможе виміряти рівень мотивації досягнення. Він містить твердження, які диференціюють людей двох протилежних груп: з високим і низьким рівнями потреби у досягненнях. (Див. Додаток Е)

*Анкета «Як визначити стиль педагогічного спілкування?» та Діагностика домінантного стилю спілкування педагога.* (Див. Додаток Є)

Пропонована анкета й методика дозволяють визначити стиль педагогічного спілкування, оскільки ця педагогічна категорія багато в чому характеризується відносинами з учнями. Стиль спілкування, який вибрав для себе вчитель, відіграє велику роль у відносинах з учнями, адже вчитель відповідає за створення сприятливих умов для психологічного комфорту дитини. Сьогодні існує велика варіативність стилів педагогічного спілкування (від підпорядкування до партнерства й відсутності спрямованого впливу), яка визначає складність і розмаїтість відносин учитель-учень, але зупинимось на найбільш розповсюджених.

1. Авторитарний: характерна тенденція до наказового тону, різких зауважень із боку педагога. Авторитарний викладач визначає загальні цілі роботи, указує поетапно способи виконання завдання, визначає, хто з ким буде працювати, при цьому, продемонструвавши один раз прийом, уважає,

що він свою справу виконав, а далі залишається тільки оцінити успіхи кожного. Будь-яка ініціатива з боку учнів розглядається як прояв небажаного самовілля. Крім того, авторитарний лідер, як правило, суб'єктивно оцінює успіхи своїх підопічних, висловлюючи зауваження не стільки із приводу роботи, скільки про особистість її виконавця.

2. Демократичний: тут у першу чергу оцінюються факти, а не особистість. Головною особливістю даного стилю спілкування є те, що клас бере активну участь в обговоренні всього ходу майбутньої роботи та її організації, а вчитель тільки стимулює самостійність учнів, намагаючись зайняти позицію «першого серед рівних».

3. Дружність і захопленість спільною справою: два стилі спілкування, що тісно пов'язані між собою. Безперечно, дружнє спілкування – найважливіший регулятор спілкування взагалі, а ділового педагогічного спілкування особливо.

Це стимулятор розвитку та плідотворності взаємин педагога з учнями. Захопленість спільною справою – джерело дружності й одночасно дружність, помножена на зацікавленість роботою. Однак не слід забувати, що дружність повинна бути педагогічно доцільною, не суперечити загальній системі взаємин педагога з дітьми. Цей стиль спілкування розглядається як передумова успішної спільної навчально-виховної діяльності.

4. Спілкування-загравання: пов'язане з невмінням педагога організувати продуктивне спілкування. Воно виникає в результаті нерозуміння педагогом відповідальних педагогічних задач, що стоять перед ним, остраху спілкування з класом й одночасно бажанням налагодити контакт з учнями, а також відсутності навичок спілкування.

5. Спілкування-дистанція: дистанція виступає показником провідної ролі педагога, базується на його авторитеті, але вона повинна впливати із загальної логіки відносин учня й педагога, а не диктуватись учителем як

основа взаємин. Спілкування-дистанція певною мірою є перехідним етапом до такої негативної форми спілкування, як спілкування-залякування.

6. Спілкування-залякування: цей стиль пов'язаний із невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захопленості спільною справою. Таке спілкування не тільки не створює комунікативної атмосфери, що забезпечує творчу діяльність, але, навпаки, регламентує її, орієнтуючи дітей не на те, що треба робити, а на те, чого робити не можна, тим самим позбавляючи педагогічне спілкування дружності.

7. Підтримуючий: є терплячим до людей, людиною, яка природжена надихати, це робить його ідеальною персоною, до якої звертаються по допомогу. Виявляє лояльність і турботу про людей, віддаючи комусь іншому функцію ризику. Цінується як знавець правил і традицій, а також за приділення особливої уваги в залученні людей до прийняття рішень.

Безперечно, професійний рівень підготовки, особливості характеру й темпераменту педагога істотно впливають на стиль його спілкування. Але, попри все, слід пам'ятати, що найкращими помічниками, які допоможуть кожному знайти свій власний унікальний стиль спілкування з учнями, є досвід, моральні цінності та особисті погляди.

У процесі аналізу методики можна дослідити важливі особистісні напрямлення студентів під час спілкування, виокремити сильні та слабкі сторони розвитку особистості-студента та наявність потреби у здійсненні професійно-педагогічної комунікативної компетентності.

Отже, критеріями сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя ми обрали мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний. Згідно з цими критеріями й показниками визначаємо рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів (високий, середній, низький). Підсумовуємо, що для успішної взаємодії майбутніх учителів із учнями, вчителями, батьками важливо оволодіти на високому рівні вище зазначеними особистісними професійними якостями,



уміннями, вербальним та невербальним мовленням, здатності до вільного використання професійної лексики, наявності мотивації та ціннісного ставлення до розвитку комунікативної компетентності.

## **2.2. Стан формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти**

З метою виявлення сучасного стану сформованості комунікативних компетентностей майбутніх вчителів початкової освіти на базі педагогічного факультету Інституту педагогічної освіти ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» упродовж 2019 - 2020 років була проведена дослідно-експериментальна робота.

Дослідженням було охоплено 50 студентів II курсу педагогічного факультету спеціальності 013 «Початкова освіта» груп ППД-91, ППП-91, ППБ-91, ППІ-91(б), ППІН-91, ЄО-91, яких ми умовно розділили на 2 групи – ППД-91, ППП-91, ППБ-91 (перша група,  $n_1$ ), ППІ-91(б), ППІН-91, ЄО-91(друга група,  $n_2$ ).

Завданнями констатувального експерименту передбачено здійснення трьох діагностичних зрізів:

- 1) діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм;
- 2) визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності за когнітивним критерієм;
- 3) виявлення у майбутніх вихователів вихідних рівнів сформованості комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм.

Перший діагностичний зріз був зумовлений потребою виявити у майбутніх педагогів початкової освіти рівнів сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм, показниками якого виступили: потреба у спілкуванні, наявність

професійних мотивів, мотивація до успіху.

З цією метою було використано тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова), який містив твердження, що корелюють із ознаками двох протилежних груп: з високим і низьким рівнем потреби у спілкуванні (Додаток А). Аналіз тесту дав змогу засвідчити наступні рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів: низький, нижче середнього; середній; вище середнього; високий.

Результати виконання тестового завдання дали змогу адаптувати його результати до таких рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів за мотиваційно-ціннісним критерієм:

1) низький та нижче середнього рівні відповідали репродуктивному (низькому) рівню сформованості КК.

2) середній та вище середнього рівні – продуктивному (середньому) рівню сформованості КК;

3) високий – творчому (високому) рівню сформованості КК майбутніх учителів початкової освіти.

Зведені результати діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм подано у таблиці 2.1.

Як свідчать дані таблиці 2.1, творчого рівня сформованості комунікативної компетентності досягли лише 12 % майбутніх учителів першої групи порівняно з 16 % опитаних другої групи, що свідчить про їх недостатню потребу у спілкуванні .

Продуктивний рівень з вказаного показника засвідчили по 64% опитуваних першої групи та другої групи. На репродуктивному рівні відповідно перебувають 24% студентів 1 групи та 20% – другої групи.

Таблиця 2.1

**Результати діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі**

| Рівні                     | Групи студентів        |            |                          |            |
|---------------------------|------------------------|------------|--------------------------|------------|
|                           | 1 група                |            | 2 група                  |            |
|                           | ППД-91, ППП-91, ППБ-91 |            | ППІ-91(б), ППН-91, ЄО-91 |            |
|                           | К.-сть студ            | %          | К.-сть студ              | %          |
| Творчий                   | 3                      | 12         | 4                        | 16         |
| Продуктивний              | 16                     | 64         | 16                       | 64         |
| Репродуктивний            | 6                      | 24         | 5                        | 20         |
| <b>Загальний показник</b> | <b>25</b>              | <b>100</b> | <b>25</b>                | <b>100</b> |

Проведене дослідження дозволило зробити висновок, що більшість студентів мають низьку мотивацію та потреби у розвитку професійно-педагогічних комунікативних умінь, не мають стійкого інтересу до педагогічної комунікації, стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми, не мають сформованого прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня комунікативної компетентності.

Другий діагностичний зріз був спрямований на виявлення у майбутніх педагогів рівнів комунікативної компетентності за когнітивним критерієм, для чого було використано такий показник, як обсяг та повнота знань з дисциплін циклу професійної підготовки. Перш за все, нам необхідно було визначити, у якій мірі майбутні педагоги володіють комплексом знань і вмінь, на яких рівнях у них сформовано систему знань щодо змісту і структурних компонентів професійної діяльності.

Оцінювання проводилось за підсумками екзаменаційної сесії за 1-2 семестри. Зокрема, у процесі навчання на 1 курсі студенти склали іспити з таких дисциплін циклу професійної підготовки: «Загальні основи

педагогіки», «Сучасна українська мова з практикумом», «Вступ до спеціальності», «Дидактика початкової школи», «Теорія і методика виховання».

Вивчення рівнів професійно-педагогічної компетентності за сумарними показниками успішності майбутніх педагогів у процесі заліково-екзаменаційної сесії за 1-2 семестри обчислювалося нами за такою формулою:

$$S = \frac{P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + P_5}{5}$$

Де S – сумарний показник успішності за дисциплінами,

$P_1, P_2, P_3, P_4, P_5$  – кількість балів за кожною з п'яти дисциплін,

5 – кількість дисциплін, винесених на форму контролю у 1-2 семестрі.

У додатку Б.2 додатка Б наведено приклади визначення рівнів психолого-педагогічної компетентності за сумарними показниками.

Отриману кількість балів нами було переведено у рівні (таблиця 2.2).

*Таблиця 2.2*

### **Рівні психолого-педагогічної компетентності згідно шкали**

#### **оцінювання: національної та ECTS**

| Сума балів за результатами іспиту / заліку | Оцінка ECTS | Оцінка за національною шкалою | Рівень психолого-педагогічної компетентності |
|--|-------------|-------------------------------|--|
| 90 – 100                                   | A           | відмінно                      | Високий                                      |
| 82-89                                      | B           | добре                         | Середній                                     |
| 74-81                                      | C           |                               |  |
| 64-73                                      | D           | задовільно                    | Низький                                      |
| 60-63                                      | E           |                               |  |

Зведені результати діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності за когнітивним критерієм подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності за когнітивним критерієм на констатувальному етапі**

| Рівні                     | Групи студентів        |            |                          |            |
|---------------------------|------------------------|------------|--------------------------|------------|
|                           | <i>1 група</i>         |            | <i>2 група</i>           |            |
|                           | ППД-91, ППП-91, ППБ-91 |            | ППІ-91(б), ППН-91, ЄО-91 |            |
|                           | К.-сть студ            | %          | К.-сть студ              | %          |
| Творчий                   | 4                      | 16         | 5                        | 20         |
| Продуктивний              | 14                     | 56         | 14                       | 56         |
| Репродуктивний            | 7                      | 28         | 6                        | 24         |
| <b>Загальний показник</b> | <b>25</b>              | <b>100</b> | <b>25</b>                | <b>100</b> |

Як свідчать дані таблиці 2.3, творчого рівня сформованості комунікативної компетентності досягли лише 16 % майбутніх учителів першої групи порівняно з 20 % опитаних другої групи, що свідчить про певні суб'єктивні труднощі з боку майбутніх педагогів в оволодінні системою знань з дисциплін професійного циклу.

Продуктивний рівень засвідчили 56 % респондентів першої та другої груп. На репродуктивному рівні відповідно перебувають 28% студентів першої групи та 24 % – контрольної.

Третій діагностичний зріз було спрямовано на виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм. З цією метою було використано методику «Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК)» (Додаток В).

Інструкція, текст методики, ключі і алгоритм обробки результатів представлені в Додатку В.

Зведені результати діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Результати діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі**

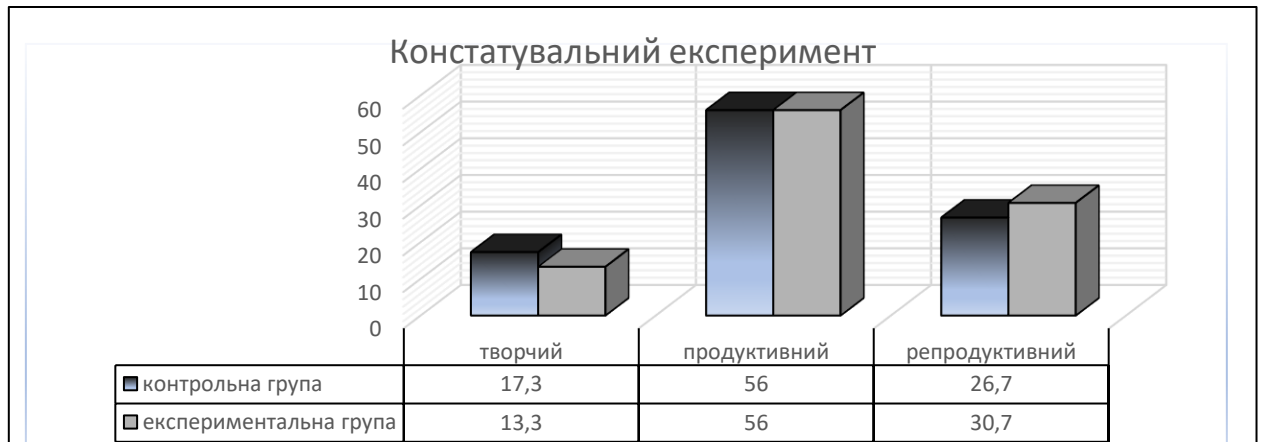
| Рівні                     | Групи студентів        |            |                          |            |
|---------------------------|------------------------|------------|--------------------------|------------|
|                           | <i>1 група</i>         |            | <i>2 група</i>           |            |
|                           | ППД-91, ППП-91, ППБ-91 |            | ППІ-91(б), ППН-91, ЄО-91 |            |
|                           | К.-сть студ            | %          | К.-сть студ              | %          |
| Творчий                   | 3                      | 12         | 4                        | 16         |
| Продуктивний              | 12                     | 48         | 12                       | 48         |
| Репродуктивний            | 10                     | 40         | 9                        | 36         |
| <b>Загальний показник</b> | <b>25</b>              | <b>100</b> | <b>25</b>                | <b>100</b> |

Як свідчать дані таблиці 2.4, творчого рівня сформованості комунікативної компетентності досягли лише 12 % майбутніх учителів першої групи порівняно з 16 % опитаних другої групи. Продуктивний рівень сформованості комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм засвідчили 48% респондентів обох груп. На репродуктивному рівні відповідно перебувають 40% майбутніх педагогів першої групи та 36% – другої.

Результати дослідження дозволили констатувати, що більшість студентів не володіє здатністю до вільного використання професійно-педагогічної лексики відповідно до конкретної ситуації, у більшості респондентів не сформовані уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами освітнього середовища (учнями, їх батьками і колегами), а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування.

Узагальнені результати констатувального експерименту щодо рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти обох груп, які нами диференційовано за трьома

критеріями: когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним, представлено на рис. 2.1.



**Рис 2.1. Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів першої та другої групи (за результатами констатувального експерименту)**

Узагальнення кількісних і якісних результатів дослідження – свідчення того, що рівні комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти сформовані недостатньою мірою як у першій, так і в другій групах. Оскільки представники першої групи виявили дещо нижчі показники сформованості комунікативної компетентності порівняно з опитаними другої групи, вважаємо доцільним групу студентів (ППД-91, ППП-91, ППБ-91) взяти у якості експериментальної групи, натомість представники академічних груп ППІ-91(б), ППІН-91, СО-91 об'єднаємо у контрольну групу.

Отже, виникає необхідність у впровадженні експериментальної технології, спрямованої на підвищення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів початкової освіти та перевірки її на ефективність в умовах формувального експерименту.

### **2.3 Модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки**

Наступним етапом нашого дослідження є моделювання процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін. Моделювання є загальнонауковим методом опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-замінників (моделей) і передбачає побудову, дослідження та застосування моделі.

Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів є об'єктом моделювання.

Модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів презентуємо у вигляді системи її структурних блоків: мотиваційно-цільовий, змістовно-процесуальний та критеріально-оцінний (рис. 2.2).

Для реалізації змісту мотиваційно-цільового блоку визначаємо мету, наукові підходи і принципи технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Мета – формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Реалізація мети враховує провідні підходи, на засадах яких відбувається ефективне навчання й розвиток студентів, що спрямовано на активізацію комунікативної компетентності майбутніх учителів, а, отже, досягнення її можливе шляхом побудови освітнього процесу на основі таких наукових підходів: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміємо спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід до формування змісту вищої освіти дозволяє серед величезного обсягу інформації визначити ту її частину, що необхідна й достатня для підготовки сучасного фахівця певної кваліфікації.



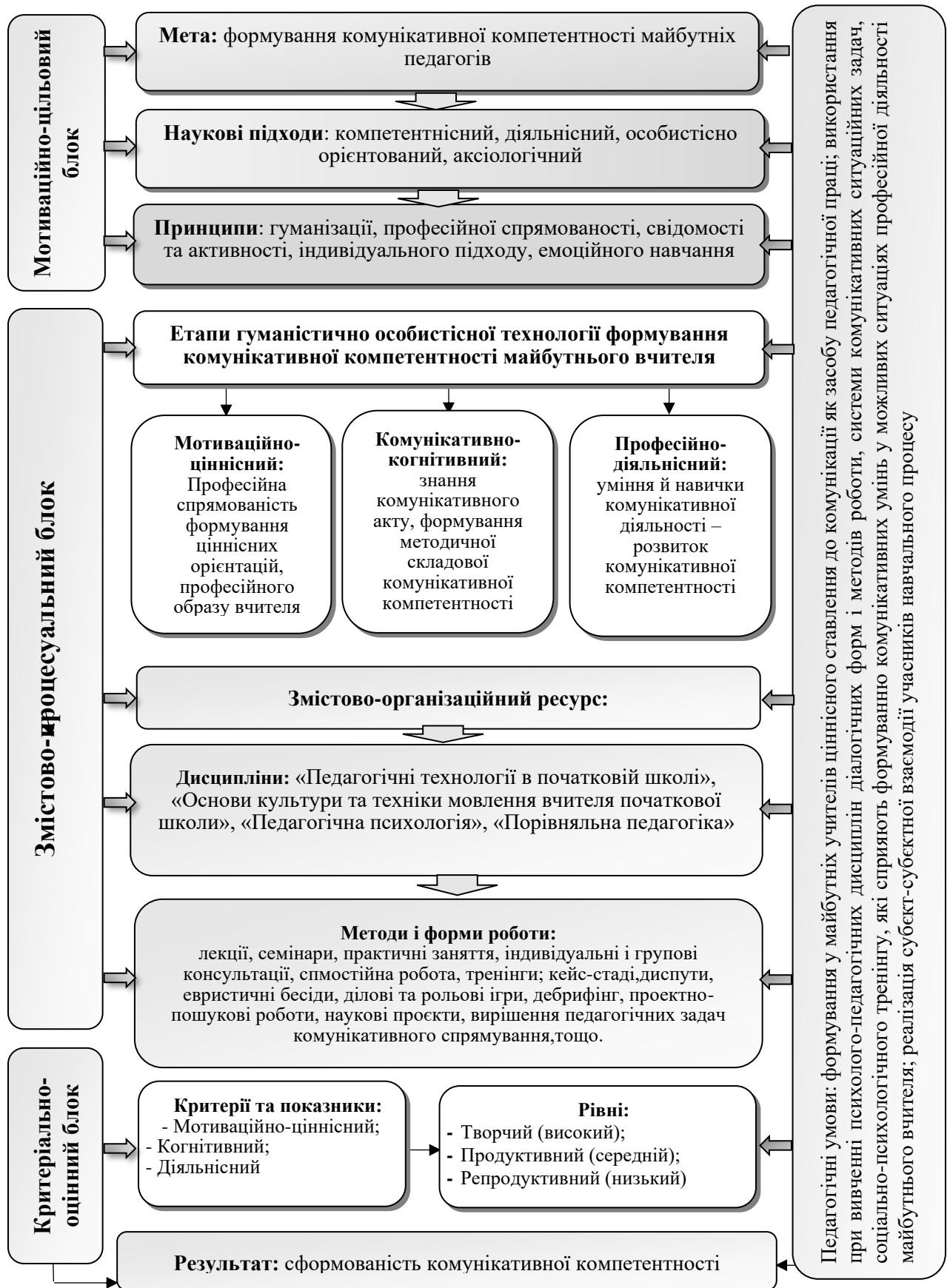


Рис. 2.2. Модель формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової освіти

Компетентнісний підхід дозволяє долати розрив між вимогами суспільства до кваліфікації випускника вищої педагогічної школи та реальним рівнем підготовки майбутнього вчителя за допомогою посилення професійної спрямованості вищої освіти, створює умови, які забезпечують формування уміння вирішувати професійні завдання на основі відповідних знань, розумінь, цінностей, інших особистих якостей студента.

Реалізація компетентнісного підходу у технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя полягає у тому, що студент, отримуючи знання не в готовому вигляді, а здобуваючи їх сам, усвідомлює при цьому зміст і форми своєї навчальної діяльності, розуміє і приймає систему її норм, активно бере участь у їх удосконаленні, що сприяє успішному формуванню його комунікативних умінь, професійних здібностей, передбачає формування у студентів здатності до систематичного перебору варіантів та адекватному прийняттю рішень у ситуаціях вибору. Компетентнісний підхід спрямовує процес підготовки вчителя на досягнення практично вагомих результатів у вигляді системи компетенцій: професійно-соціальна, професійно-методична та професійно-творча комунікативні компетенції.

Ми виходимо з того, що комунікативні уміння не можна набути теоретично. Уміння спілкуватися повинно формуватися безпосередньо в діяльності. Тому реалізація діяльнісного підходу в технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя відбувається через розв'язання студентами практикоорієнтованих, професійно спрямованих стандартних та творчих педагогічних задач, набуття професійного досвіду під час проходження виробничої педагогічної практики, виконання науково-пошукових проектів.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на створення умов для реалізації особистості студента, його інтересів, мотивів, можливостей у навчанні, у спілкуванні тощо й надає можливість вибору власних ціннісних

установок та установлення між студентом і викладачем суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У нашому дослідженні особистісно орієнтований підхід – це насамперед визнання особистості майбутнього вчителя головним суб'єктом процесу навчання; оволодіння ним усіма функціями педагогічної професії, професійно-значущими компетенціями шляхом використання форм і методів студентоцентрованого навчання; розвиток комунікативних умінь майбутнього вчителя для самореалізації у професійній діяльності, виявлення педагогічних ресурсів розвитку його особистості.

У вищій школі визначальний вплив на якість освіти здійснює викладач. Він професійно забезпечує розвиток кожного студента як найвищої цінності суспільства, що визначає аксіологічний підхід як один із провідних у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Аксіологія (ахію – цінність, logos– вчення) – це вчення про цінності, їх сутність, форми і способи ціннісного проектування людиною своїх життєвих устремлінь у майбутнє. Орієнтація підготовки майбутніх учителів на формування у них системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе (як людини і фахівця) відповідає аксіологічному підходу до навчання. «Сутність аксіологічного підходу полягає у спрямованості педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості, у визнанні кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності» [7].

Оскільки будь-який педагогічний процес функціонує і розвивається згідно з принципами навчання, які виступають як першооснова, закономірність тієї чи тієї діяльності і, безумовно, впливають на вибір методів і форм навчання, що забезпечують необхідне функціонування об'єкту дослідження, ми вважаємо необхідним виділити принципи, на

основі яких здійснюється формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

У рамках вирішення завдань магістерського дослідження для нас особливого значення набувають такі принципи: гуманізації, професійної спрямованості, свідомості та активності, індивідуального підходу, емоційності навчання, що є загальним орієнтиром для визначення змісту, методів та форм організації навчання.

Розглянемо більш детально зазначені нами принципи.

Принцип професійної спрямованості навчання полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, та практикою. Під час проведення теоретичних занять студенти мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в складних умовах [103].

Принцип індивідуального підходу сучасна дидактика пов'язує з особистісно індивідуальною орієнтацією навчання, визначенням індивідуальної освітньої траєкторії, вибором рівня і методів оволодіння змістом навчальних програм [99].

Принцип емоційності навчання передбачає формування в студентів інтересу до знань. Він спрямований на розвиток внутрішніх мотивів учіння на засадах співтворчості і співробітництва викладача і студентів [99].

Запропоновані методи безперечно побудовані на комунікативній основі й їх провідною ідеєю є комунікативна діяльність, яка пов'язана з різними аспектами міжособистісного, групового спілкування.

У формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя значне місце посідає досвід повсякденного спілкування, особливо якщо його використовувати усвідомлено і цілеспрямовано. Однак будуть доцільними і спеціальні педагогічні вправи:

1. Моделювання педагогічного спілкування («педагогічні ігри»);

2. Мікрвикладання, коли для засвоєння кожного педагогічного прийому проводять пробні мікроуроки для малої групи учнів із наступним аналізом та обговоренням;

3. Використання чужого досвіду (перегляд і обговорення відеозаписів уроків учителів тощо).

Обрані форми і методи роботи дозволяють сформувати у майбутнього вчителя такі уміння: встановлювати психологічний контакт з аудиторією, керувати процесом спілкування, підбирати коректні методи взаємодії, слухати і чути співрозмовника, ставити коректні питання, бачити і правильно інтерпретувати реакції людей, проявляти і передавати своє ставлення з приводу обговорюваного, готовність і бажання спілкуватись, здійснювати рефлексію своєї участі в комунікації.

Модель формування комунікативних компетентностей майбутніх педагогів включає реалізацію системи педагогічних умов. У нашому дослідженні ми будемо користуватися таким визначенням поняття «педагогічні умови», як сукупність зовнішніх обставин педагогічного процесу, від яких залежить успішність формування у майбутнього вчителя комунікативної компетентності.

Педагогічними умовами, які сприятимуть формуванню комунікативних компетентностей майбутніх педагогів, нами визначено наступні:

Критеріально-оцінний блок включає обґрунтовані критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний) та показники їх сформованості на різних рівнях (творчий (високий), продуктивний (середній), репродуктивний (низький)). Детальну характеристику критеріїв, показників та рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів подану у п. 2.1 цього розділу.

Результатом реалізації технології є сформованість комунікативної компетентності, яка є важливим складником професійної підготовки вчителя.

Отже, комунікативну компетентність майбутнього вчителя ми розглядаємо як невід'ємний складник його загальної професійної компетентності, що ґрунтується на глибоких знаннях фахових та психолого-педагогічних дисциплін і ціннісному ставленні до комунікації та представлений професійно-соціальною, професійно-методичною й професійно-творчою комунікативними компетенціями.

### **Висновки до другого розділу**

Другий розділ присвячено діагностиці рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Виокремлено та охарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів; проаналізовано стан формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти; розроблено і теоретично обґрунтовано модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

У процесі дослідження нами виокремлено і обґрунтовано критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової освіти педагогів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний) та показники їх сформованості на різних рівнях: творчий (високий), продуктивний (середній), репродуктивний (низький).

На експериментальному етапі дослідження для одержання даних стосовно рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх студентів під час навчання у ЗВО використовувались такі методи: тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова); самооцінка професійно-педагогічної мотивації (адаптовано Н. Фетискіним);

методика «Шкала оцінки потреби в досягненні» (Ю. Орлов). методика комунікативної соціальної компетентності (КСК); методика визначення домінантного стилю спілкування педагога; анкета «Як визначити стиль педагогічного спілкування?»; модульний контроль; індивідуальні науково-дослідні завдання; метод експертних оцінок, спостереження.

Аналіз результатів проведених досліджень, дав змогу побачити узагальнені результати констатувального експерименту щодо рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти обох груп, які нами диференційовано за трьома критеріями: когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним.

Результати констатувального експерименту засвідчили перевагу продуктивного та репродуктивного рівнів сформованості комунікативної компетентності у представників контрольної та експериментальної груп. Так, показники творчого рівня продемонстрували 13,3 % майбутніх педагогів експериментальної та 17,3 % – контрольної груп. На продуктивному рівні визначено однакові показники ( по 56 %) у двох групах. Відповідно, на репродуктивному рівні опинилося 26,7% студентів контрольної групи та 30,7 % – експериментальної.

Узагальнення кількісних і якісних результатів дослідження – свідчення того, що рівні комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти сформовані недостатньою мірою як у першій, так і в другій групах.

У процесі дослідно-експериментальної роботи нами було розроблено та теоретично обґрунтовано модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки, яка серед структурних компонентів містить мету: (забезпечити високий рівень формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів), підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний), принципи (гуманізації,

професійної спрямованості, свідомості та активності, індивідуального підходу, емоційності навчання); етапи реалізації технології (мотиваційно-ціннісний, комунікативно-когнітивний, професійно-діяльнісний).

У процесі дослідно-експериментальної роботи нами було виокремлено педагогічні умови щодо формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя: формування у майбутніх учителів ціннісного ставлення до комунікації як засобу педагогічної праці; використання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього вчителя; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу .

Розроблена модель в умовах вищої педагогічної освіти допоможе підготувати для початкової школи компетентного вчителя-професіонала, здатного творчо застосовувати здобуті знання, уміння й навички у галузі педагогічних інновацій, використовувати у своїй практичній діяльності сучасний зміст, педагогічні прийоми, методи, інноваційні технології забезпечення формування предметних компетентностей учнів молодшого шкільного віку, стимулюватиме професійні інтереси і розвиватиме навички рефлексивно-ціннісного ставлення до педагогічної взаємодії з молодшими школярами.



### **РОЗДІЛ 3**

## **ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

### **3.1. Упровадження моделі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів в процесі фахової підготовки**

Метою формувального експерименту була розробка на основі моделі технології комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та перевірка її ефективності в умовах формувального експерименту.

У відповідності до мети завданнями формувального експерименту були наступні:

1) упровадження технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів в роботі зі студентами експериментальної групи;

2) доповнення змісту навчальних дисциплін комунікативними ситуаційними задачами, педагогічними комунікативними ситуаціями;

3) використання інтерактивних форм та методів навчання в процесі впровадження експериментальної технології.

Поняття «технологія» означає (з грецької) *techne* – мистецтво, майстерність, вміння, а *logos* – вчення, поняття. У педагогіку воно прийшло з виробництва, у якому визначається як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу чи напівфабрикату, що здійснюються у процесі виробництва продукції. Значить технологія включає в себе сукупність методів, що представляють її структурні елементи. Послідовність використання методів у кожному технологічному процесі відіграє роль алгоритму за допомогою якого

отримується запланований результат. Технології досягнення одного й того ж результату можуть змінюватись, удосконалюватись за рахунок поновлення чи вдосконалення методів.

Технологія формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя передбачає три організаційних блоки її впровадження: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та критеріально-оцінний.

На формувальному етапі експериментальної роботи було упроваджено технологією формування комунікативної компетентності для студентів експериментальної групи. Майбутні педагоги, які представили контрольну групу, продовжували навчання за традиційною методикою.

Технологія передбачала дотримання теоретично обумовлених етапів підготовки, застосування обґрунтованих форм, методів, прийомів роботи, різноманітних творчих завдань. Кожний етап підготовки завершувався контрольними зрізами, котрі показували динаміку зміни рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів контрольної й експериментальної груп.

Щодо змісту навчальних дисциплін наша робота була розпочата з аналізу навчальних та робочих програм із таких дисциплін, як «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи культури та техніки мовлення вчителя початкової школи», «Педагогічна психологія», «Порівняльна педагогіка».

У результаті аналізу ми дійшли висновку про можливість розширити їх зміст за рахунок уведення комплексу комунікативних ситуаційних задач, що посилює практичну комунікативну складову загальної професійно-педагогічної підготовки, зокрема сприятиме формуванню комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Зміст усіх дисциплін був доповнений комунікативними ситуаційними задачами, педагогічними комунікативними ситуаціями, які

вирішувались на 4 рівнях: застосування, аналізу, синтезу та оцінки. Наприклад:

I. Комунікативні ситуаційні задачі на рівні застосування:

1. Мотивуйте навчально-пізнавальну діяльність учнів на початку уроку за зразками: Розкажіть, що буде відбуватися на уроці; Розкажіть, чому цей урок є дуже важливим для подальшого навчання; Поясніть, чому необхідно уважно слухати та брати активну участь у роботі.

2. Проінструкуйте учнів щодо виконання певного виду роботи; виконання записів у зошиті; організації та виконання самостійної роботи.

3. Проінформуйте учнів про порядок виконання завдання; кількість балів за кожне завдання; критерії оцінювання; час, відведений на виконання завдання.

4. Проведіть рефлексію навчально-пізнавальної діяльності учнів наприкінці уроку: налаштуйте учнів на висловлювання: «Я знаю, що...», «Я можу пояснити...», «Я розумію...», «Я знаю, як зробити...», «Я вмію зробити...», «Я можу...», «Я перевіряю...», «Я створюю...», «Я знаходжу...», «Я намагаюсь...», «Я хочу досягти...», «Я відчуваю, що мені потрібно...».

II. Комунікативні ситуаційні задачі на рівні аналізу:

5. Проаналізуйте та прокоментуйте комунікативну ситуацію, яка може виникнути в разі невиконання домашнього завдання; відмови у виконанні вимоги вчителя; виникнення конфліктної ситуації; порушення дисципліни; нетипової поведінки учня на уроці.

III. Комунікативні ситуаційні задачі на рівні синтезу:

6. Розробіть зміст мотиваційної бесіди з учнями з метою спонукання їх до роботи у групі (в парі), у якій зазначте про час, відведений на роботу у групі; про те, в який спосіб учні повинні працювати у групі (в парі); про розподіл ролей у роботі над виконанням певного завдання у групі; про спосіб повідомлення результатів своєї роботи у групі (в парі).

7. Створіть варіанти комунікативної реалізації уроку на кожному з його етапів, виходячи з ситуації в класі та тих стосунків із колективом учнів, що склалися на попередніх стадіях спілкування.

8. Розробіть творчі підходи до подолання комунікативних бар'єрів, що можуть виникнути в навчально-виховному процесі.

9. Розробіть виховну бесіду з учнями щодо формування позитивних рис особистості: доброзичливості, поваги, толерантності, взаємоповаги, охайності, товариськості.

#### IV. Комунікативні ситуаційні задачі на рівні оцінки:

10. На початку уроку оцініть рівень готовності учнів до роботи: оцініть емоційний стан вихованців на початку уроку; у разі необхідності скорегуйте його.

11. Сформулюйте оцінне судження стосовно подій та вчинків учнів. Прокоментуйте свою думку. Доведіть її.

Після чого перед студентами поставлено базову комунікативну ситуаційну задачу: «Мотивуйте навчально-пізнавальну діяльність учнів на початку уроку».

Широке послугування діалогічно-дискусійними методами навчання дозволило студентам прояснити власну позицію відносно вирішення комунікативних ситуаційних задач: вони вислухали думки інших учасників навчальної взаємодії і завдяки цьому усвідомили важливість високого рівня сформованості комунікативної компетентності.

Проведення діалогів, диспутів, дискусій забезпечило набуття студентами досвіду володіння різноманітними техніками постановки запитань: передбачуваність (використання розмірковування-запиту, припущення, що власний варіант відповіді один із можливих), діалогічність (пояснення та докази відбуваються при орієнтації на розуміння співрозмовника, що сприяло прийняттю визначених висновків і рішень), управління бесідою, фігури переконання (риторичні запитання, промова

заперечення та власна відповідь на нього), неповний перелік альтернатив (вплив на вибір рішень здійснювався за допомогою альтернативних запитань, у склад яких входили варіанти відповідей, серед яких бажаний репрезентувався як найкращий). Зазначені техніки дозволяли будувати та контролювати смислове поле інформації співрозмовників із урахуванням їх індивідуальних і психологічних особливостей, формувати комунікативні стратегії, застосування яких сприяло ефективному вирішенню конкретних комунікативних задач.

Реалізуючи змістово-процесуальний блок технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, ми використовували такі методи навчання, які б максимально сприяли залученню студентів до професійно-педагогічного діалогу, обговорення професійних проблем. Тому провідними під час дослідження стали такі методи навчання: ігрові (ділові, рольові, соціально-психологічні ігри); ситуаційного навчання (кейс-технології, проектні, виконання професійно спрямованих вправ, тренінгів, які були реалізовані під час організації різних форм навчання.

Особлива роль у ході експериментальної роботи відводилась таким дисциплінам: «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи культури та техніки мовлення вчителя початкової школи», «Педагогічна психологія», «Порівняльна педагогіка».

Студентам пропонувалися такі ситуаційні задачі:

Задача 1.

Поліна не вміла плавати, але щоб піти разом з хлопцями в похід, їй треба було обов'язково навчитися цьому. На вмовляння подруги її повчити Поліна відповідала відмовою. Але ближче до дня відправки вона здалася і вирішила вчитися плаванню.

– Добре, – говорила вона своїй подрузі Ларисі, – я попливу, тільки ти будеш плисти поруч і примовляти: «Спокійно ... спокійно! ...».

Так вони пропливли разом майже 100 м. Поліна була дуже задоволена своїм успіхом і на питання, чи страшно, відповіла:

– Стривай, допливемо до човна, тоді скажу – страшно чи ні.

Пізніше вона зізналася подрузі:

– Так страшно було проплисти перші 10 метрів, а потім стало спокійніше, я відчувала, що ти поруч.

Запитання і завдання:

1. Які справжні мотиви навчання плаванню у Поліни?
2. Що допомогло Поліні подолати страх?
3. Як ви розумієте приятні, дружні відносини між людьми?

Інші ситуаційні задачі уміщено в додатку Ж.

Як засвідчив перебіг формувального експерименту, тренінговий метод створює неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми, заради якої вона зібралася. Вся група є активною учасницею процесу навчання, тому студенти можуть поділитися і обмінятися між собою своїми знаннями і проблемами, а також разом шукати оптимальне вирішення проблеми. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування студентів, яке відкриває перед групою безліч варіантів розв'язання проблеми, сприяє розвитку групової динаміки, міжособистісних взаємин і норм у групі.

Тренінг сприяє усвідомленню необхідності професійних знань; цілеспрямованості, систематичності у підготовці до майбутньої діяльності і зокрема до комунікативної; підвищує рівень сформованості комунікативної компетентності.

Одна з головних переваг тренінгу в тому, що під час занять студент активно взаємодіє з іншими. Працюючи в тренінговій групі, учасник може активно освоювати і відпрацьовувати нові, не використані раніше комунікативні уміння і навички, не відчуваючи дискомфорту та неприйняття з боку інших людей. З цього погляду тренінг варто розглядати

як цілеспрямовану й інтенсивну підготовку до активнішого професійного та повсякденного життя [22].

Цикл тренінгів розроблений за однаковою структурою та передбачав поетапне формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Перший тренінг, «Тренінг особистісного зростання», проводився за визначеною схемою та містив у собі ряд пов'язаних між собою вправ і був розподілений на два практичні заняття.

Для встановлення контакту та налаштування студентів на тренінгову технологію навчання, їм було запропоновано низку вправ (Додаток 3).

Наступним у програмі вивчення дисципліни «Основи культури і техніки мовлення» був тренінг «Тренінг креативності. Творче мислення». Головне завдання цього тренінгу – продемонструвати основні якості, якими характеризується творче мислення та продемонструвати можливості тренувати їх. Більшість вправ, призначені для цього, за своєю формою нагадують головоломки, логічні задачі. Але у них потрібно знайти єдину правильну відповідь, а розглянути як можна більшу кількість різноманітних та оригінальних, хоча логічно суперечні варіанти. Це найкраще робити в невимушеній ігровій формі; ні в якому разі заняття не повинні нагадувати екзамен або тестування. При обговоренні вправ акцент варто зробити на тому, у яких саме життєвих та освітніх ситуаціях і для чого саме потрібні відповідні дані якості, дати учасникам можливість провести якомога більше паралелей між тренінгом та звичайним життям.

Тренінг проводився упродовж двох практичних занять та передбачав виконання учасниками такої послідовності вправ:

– Вправа «Оригінальне використання». Ця вправа мала на меті придумування якомога більшої кількості різноманітно принципово виконуваних способів використання звичайних предметів.

– Вправа «Неймовірні ситуації». Учасникам пропонувалося поміркувати над якою-небудь уявною ситуацією, прихід якої неможливо

або мало ймовірно. Їхнє завдання – уявити, що така ситуація все-таки справдилась, і запропонувати як можна більше наслідків для людства, до яких вона може призвести.

– Вправа «Вдосконалення іграшки». Учаснику демонструється м'яка іграшка і дається завдання: запропонувати якомога принципово втілюваних у життя способів її удосконалення – що можна зробити, щоб дітям стало цікаво гратись із нею?

– Вправа «Асоціації». Учасникам демонструються два предмети і просять вибудувати асоціативний ланцюг між ними – підібрати такі слова, котрі були б попарно логічно пов'язані між собою, а всі разом пов'язувати б ці предмети;

– Вправа «Класифікації». Учасникам, які об'єднані у групи по 3-4 чоловіки, дається перелік з 6-8 предметів і пропонується придумати якомога більше різних основ, за якими можна класифікувати ці предмети.

За врахування того, що професійна підготовка до будь-якого аспекту освітньої діяльності успішно відбувається у процесі роботи, котра моделює майбутню професійну діяльність і максимально до неї наближена, велика увага приділялася педагогічній практиці, що є важливою ланкою формування в студентів готовності апробувати опановані вміння й навички, в тому числі у царині формування комунікативної компетентності.

Такий висновок обумовлений поглядами Н. Волкової про те, що головним недоліком підготовки сучасних випускників є розрив між теоретичними знаннями та навичками їх практичного застосування, звідси – слабе оволодіння практичними вміннями та навичками, що, у свою чергу, відображається на тривалості післявузівської адаптації до професійної діяльності [13, с. 89].

Пропедевтична практика – важлива ланка формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. Перед проходженням пропедевтичної практики дали такі завдання: спостереження за дітьми на



уроках, виявлення особливостей спілкування між дітьми під час уроків та на перервах, під час позакласних заходів; складання психологопедагогічної характеристики одного з учнів із урахуванням особливостей його взаємодії й спілкування з оточенням; підготовка і проведення анкетування вчителів із метою вивчення їх стилів педагогічного спілкування. Ці завдання студенти виконували під час проходження педагогічної практики в освітніх закладах.

Окрім зазначеного, упродовж пропедевтичної практики студенти отримували можливість набути досвіду різноманітної професійної взаємодії, встановити сприятливі відносини у класі, колективі та у спілкуванні з батьками учнів.

Отже, формуючи комунікативну компетентність майбутнього вчителя головну увагу приділяли відпрацюванню практичних умінь і навичок. У процесі реалізації формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя домінував комплекс активних методів навчання: діалогічно-дискусійні (бесіди, диспути, евристичні бесіди, проектнопошукова робота), ігрові (ділові, рольові, соціально-психологічні, комунікативні ігри), ситуаційного навчання (кейс-стаді), виконання професійно спрямованих вправ, тренінгів, які реалізовувалися під час проведення лекційних та практичних занять.

Проблема діалогічних методів у загальному процесі формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя тісно пов'язана з системою навчання діалогічного мовлення, якій притаманні добір зразків мовленнєвого етикету, відбір паралінгвістичних засобів, правил поведінки, урахування ситуацій спілкування [69, с. 186-187].

Метод кейс-стаді (від англ. casestudy – «вивчення ситуації»), відомий у вітчизняній освіті як кейс-метод або метод ситуацій, який передбачає навчання на конкретних прикладах. Кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, запозичений з реальної практики і моделює життєві ситуації. Як

інтерактивний, кейс-метод застосовуватися при закріпленні знань та вмінь, що були отримані на попередніх заняттях, розвитку навичок аналізу та критичного мислення, зв'язку теорії та практики [34, с. 16-27].

Кейс-стаді ґрунтується на зміні ролі викладача і студента у навчальному процесі. Викладач при застосуванні кейс-методу створює в навчальній аудиторії такі умови, котрі дозволяють розвинути в усіх студентів вміння критично мислити, аналізувати, спонукати їх до того, щоб в процесі дискусії вони поділилися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Студент приймає на себе частину відповідальності за результативність навчання, усвідомлюючи, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти йому, і він має скористатися цим у повній мірі, проте основна відповідальність за те, чому вони навчаються, лежить на них [1, с. 40-41].

Особливістю методу кейс-стаді є створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя і втілює в собі наступні ідеї: закріплення теоретичних знань із дисципліни; набуття навичок професійної діяльності; підвищення пізнавального інтересу до здійснення комунікації; сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок. Цей метод сприяє розвитку у студентів самостійного мислення, вміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати свою, вчить працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми. Робота студентів починається з уважного прочитання тексту кейсу.

Далі відбувається перехід до аналізу ситуації. На другому етапі відбувається детальний аналіз змісту ситуації. Це спонукає студента до впорядкування інформації, що міститься в ситуаційній вправі, її групування за важливістю (наприклад, основна, додаткова, несуттєва тощо) і тематичними групами. Основою цієї фази роботи над вправою є знання, які вже має студент. На цьому етапі аналізу він демонструє своє бачення

проблематики кейсу, презентує свої думки, ідеї, способи розв'язання і гіпотези відносно взаємовпливу наведених фактів, планує перебіг подальших дій. На третьому етапі відбувається з'ясування нових і незрозумілих понять, термінів, висловів, назв, структури показників, які використано в описі аналізованої ситуації тощо [1, с. 40-41].

Метод кейс-стаді сприяє розвиткові у студентів умінь вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати свою, переконувати оточуючих, презентувати перед групою свій варіант вирішення проблеми, обговорювати способи вирішення проблеми з групою, брати участь у дискусіях [58, с. 319].

Диспут як метод формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя передбачає вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють студентів. Під час диспуту студенти обстоюють власну позицію, виявляючи свою ерудицію, культуру, темперамент, переконуються в правильності чи помилковості своїх поглядів, розвивають логічне мислення, вміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки [47].

Тематика диспутів підбиралася таким чином, щоб спонукати студентів до роздумів про мету здійснення педагогічної діяльності, роль комунікативної компетентності у професійній діяльності вчителя. Диспут повинен відбуватися в атмосфері невимушеності, ніхто не повинен повчати, виступи мають бути аргументованими. Для цього необхідні вільний обмін думками, рівність учасників диспуту, їх опора на факти, логіку аргументів. Диспут закінчується висновком.

Наступний метод навчання – дебрифінг, який допомагає студентам роздумувати про пережитий досвід, знаходити нові цікаві ідеї, робити корисні для себе відкриття, ділитися один з одним своїми враженнями та почуттями [47]. Особливості дебрифінгу – дає можливість відтворення, продовження і деталізації кожної події. Оцінка і підведення підсумків

моделювання дозволяє набути нових навичок професійної майстерності та підвищити рівень сформованості комунікативної компетентності. Основні правила методу – конфіденційність, безпека і повага до студентів, зосередженість на обговоренні, вивчення ситуації і розрядка емоцій, говорити тільки за себе, а не за інших, бути відкритим і чесним з членами групи, не втручатись в дискусію, якщо вона йде у правильному напрямку. Приклади запитань, які можна використовувати: «Як ви себе почуваете? Що відбулося? Чи ви згодні (чому навчилися)? Як це співвідноситься з реальним життям? Що, якщо? Що б ви зробили інакше?».

Евристична бесіда (від грец. знаходжу, винаходжу) – діалогічний метод творчої взаємодії викладача та студентів, що базується на розв’язанні проблемної задачі за допомогою основних і навідних запитань пошукового характеру для активізації студентів до самостійного пошуку істини. Евристичний метод навчання забезпечує максимальну пізнавальну активність студентів, яка спирається на розвинутий пізнавальний інтерес. Дидактична суть евристичної бесіди як методу полягає в тому, що «цей метод навчання передбачає розмову викладача зі студентом, організовується за допомогою продуманої системи запитань і передбачає непряме повідомлення знань студентам, а власне знаходження ними зв’язків із уже відомим і виведення закономірностей» [ 13].

Ігровий метод стимулює і підвищує інтерес до занять, активізує і загострює сприймання навчального матеріалу, що сприяє формуванню професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя [13].

Ділова гра включає ігрове моделювання та розподіл ролей між учасниками гри; наявність загальної мети всього ігрового колективу, досягнення якої забезпечується взаємодією учасників гри, підкоренням їх різнобічних інтересів загальній меті. Проведення гри передбачає вирішення таких завдань: закріплення теоретичних знань; зосередження уваги

студентів на необхідності чіткого формулювання мети, виявлення проблемної ситуації та аналізу всіх можливих варіантів усунення проблеми; обґрунтування можливих альтернатив у аргументуванні власної думки; формування навичок прийняття рішень за обмежений період часу; формування навичок групової розробки та прийняття рішень; виявлення лідерів в групах та розвиток їх лідерських можливостей, а також творчої активності студентів [13].

Рольова гра як метод навчання використовує рольову структуру проведення заняття, метою якого є забезпечення всебічного і глибокого аналізу тієї чи іншої проблеми. Виконання ролей у соціальному середовищі визначає мовленнєву поведінку індивіда, тобто студент діє і говорить згідно обраної ролі [60, с. 59].

Студенти можуть виконувати ролі літературних героїв, реальних людей або представників різних професій. Але елемент умовності є притаманним будь-якому виду рольової гри.

Рольова гра засновується на створенні рольових ситуацій, що вимагають досягнення певного рівня мовленнєвої підготовки студента. Це, передовсім, володіння певним набором мовленнєвих зразків, штампів, необхідних для здійснення комунікативної компетентності – вміння почати / закінчити бесіду, привітатися, підтримати розмову, перейти на іншу тему тощо.

Психодрама як метод навчання застосовується як в індивідуальній практиці (монодрами), так і в груповій. Метод психодрами передбачає використання вербальних комунікацій і невербального взаємодії. Будується на розігруванні декількох сцен, які можуть зображати, наприклад, спогади студентів про деякі події минулого, якісь незакінчені ситуації та ін. За допомогою сценічного розігрування власних моментів життя у студентів виробляються професійні вербальні і невербальні комунікативні уміння і навички [60, с. 61].

Відповідно до мети й завдань дослідження нами реалізовано технологію формування комунікативної компетентності майбутніх учителів і педагогічних умов її забезпечення. Упровадження технології здійснювалося поетапно, під час вивчення студентами відповідних навчальних дисциплін, соціальнопсихологічних тренінгів, пропедевтичній практиці. Спостереження за діяльністю викладачів та студентів дозволило зробити висновок про доцільність упровадження обґрунтованої технології у навчальний процес закладу вищої освіти.

Відповідно до мети й завдань контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи проведено виміри, що дозволили одержати кількісне вираження якісних змін сформованості комунікативної компетентності, які відбулися в процесі впровадження розробленої технології та педагогічних умов її забезпечення.

Результати експериментально-дослідної перевірки ефективності реалізації технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів представлені в наступному пункті даного розділу.

### **3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи**

Контрольний етап експерименту мав на *меті* аналіз результатів із упровадження технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової освіти, моніторинг результатів експериментального дослідження; опис процесу дослідження й аналіз його результатів на підставі методів статистичної обробки даних, експертних оцінок.

У відповідності до окресленої мети нами визначено такі *завдання дослідження*:

1) виконати повторне вимірювання рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп.

2) проаналізувати динаміку змін рівнів сформованості комунікативної компетентності за визначеними критеріями з відповідними їм показниками;

3) підтвердити або простувати сформульовану гіпотезу.

Діагностичний аналіз здійснювався шляхом виокремлених експериментальних методик, адекватних констатувальному етапу.

Ефективність сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя визначалася на основі порівняння даних констатувального й контрольного діагностування у двох групах: контрольній та експериментальній.

Під час завершального обстеження було проведено дослідження сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя за визначеними критеріями й показниками, які використовували на початку експериментальної роботи.

Дані розподілу студентів за творчим, конструктивним та репродуктивним рівнями сформованості комунікативної компетентності яскраво засвідчили якісні зміни, котрі відбулися в структурі експериментальної групи.

Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів контрольної та експериментальної груп до і після експерименту за когнітивним критерієм подано у таблиці 3.1.

Результат упровадження на основі моделі технології формування комунікативної компетентності засвідчує позитивну динаміку підвищення показників творчого та конструктивного рівнів як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Згідно даних таблиці 3.1, показники творчого рівня сформованості комунікативної компетентності за когнітивним критерієм на початку дослідження були невисокими як в контрольній (20 %), так і в експериментальній групі (16%)

Таблиця 3.1

**Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів до і після формувального експерименту за когнітивним критерієм (у %)**

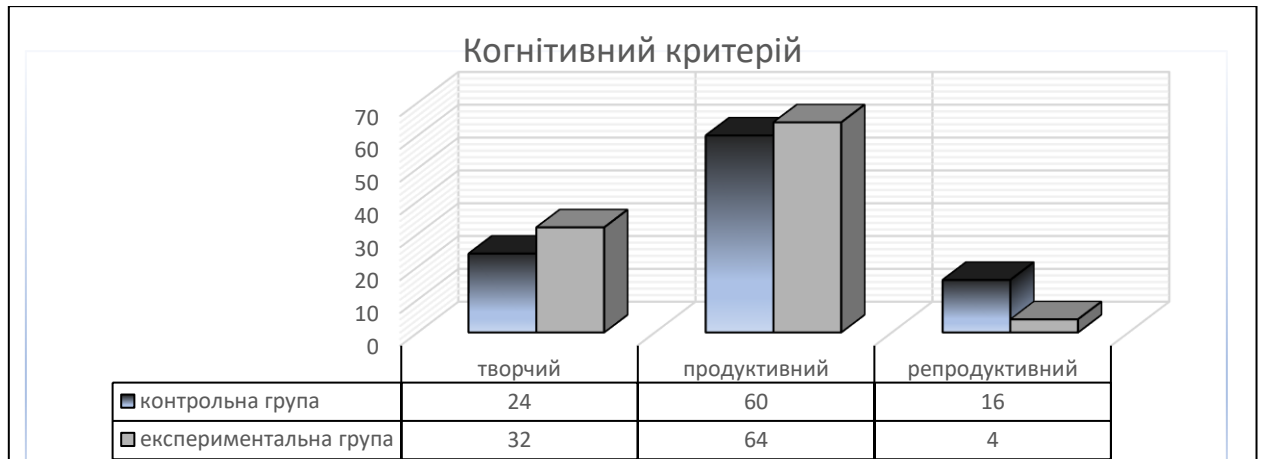
| Рівні          | Групи                |                   |                      |                   |
|----------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
|                | Контрольна           |                   | Експериментальна     |                   |
|                | Констатувальний етап | Формувальний етап | Констатувальний етап | Формувальний етап |
| Творчий        | 20                   | 24                | 16                   | 32                |
| Конструктивний | 56                   | 60                | 56                   | 64                |
| Репродуктивний | 24                   | 16                | 28                   | 4                 |

Після формувального експерименту спостерігається збільшення цих показників (на 16 %) в експериментальній групі. Відповідно, показники конструктивного рівня в експериментальній групі підвищились на 8% порівняно з початковим зрізом. Про ефективність експериментально-дослідної роботи свідчить той факт, що репродуктивний рівень сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі знизився на 24 %.

Контрольна група теж продемонструвала позитивну, хоч і незначну динаміку сформованості комунікативної компетентності. Наприклад, показники творчого рівня в представників контрольної групи зросли на 4% порівняно з констатувальним етапом, конструктивного – теж на 4 %; показники репродуктивного рівня знизились на 8 %.

Дані, наведені на рис. 3.1, відображають та яскраво свідчать про позитивні зрушення у експериментальній групі стосовно сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя за мотиваційно-ціннісним критерієм порівняно з представниками контрольної групи.





**Рис. 3.1. Порівняльні показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту за когнітивним критерієм**

Результати дослідження, продемонстровані на рис. 3.1, свідчать про те, що експериментальна методика мала позитивний вплив на представників експериментальної групи. Так, показники творчого рівня в опитаних цієї групи перевищують контрольну на 8 %, продуктивного рівня – на 4%, на репродуктивному рівні після формувального експерименту опинилося на 12 % менше студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Показники сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм, в порівнянні з даними констатувального експерименту, також зазнали відчутних змін в експериментальній групі, що не спостерігалось в контрольній (таблиця 3.2.).

Як бачимо з даних таблиці 3.2, формувальний експеримент мав позитивний вплив на збільшення рівнів сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм в експериментальній групі. Так, показники творчого рівня в експериментальній групі збільшились на 12 %, конструктивного – на 8 %. Відповідно, показники репродуктивного рівня зменшились на 20 %.

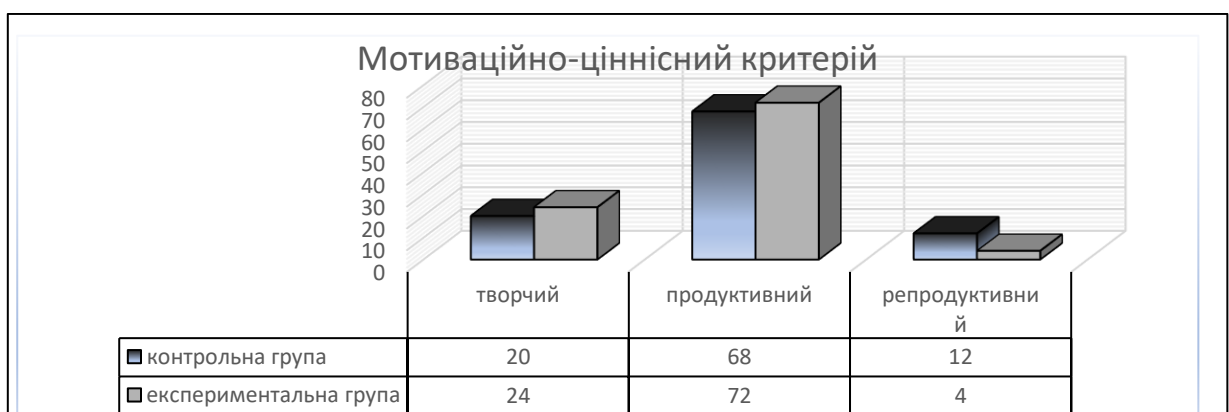
Таблиця 3.2

**Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів до і після формувального експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)**

| Рівні          | Групи                |                   |                      |                   |
|----------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
|                | Контрольна           |                   | Експериментальна     |                   |
|                | Констатувальний етап | Формувальний етап | Констатувальний етап | Формувальний етап |
| Творчий        | 16                   | 20                | 12                   | 24                |
| Конструктивний | 64                   | 68                | 64                   | 72                |
| Репродуктивний | 20                   | 12                | 24                   | 4                 |

У контрольній групі теж є позитивна динаміка, однак показники підвищення рівнів є незначними: так, на 4 % зросли показники творчого і конструктивного рівнів, репродуктивного – знизилась на 8%.

Порівняльні показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм відображено на рис. 3.2.



**Рис. 3.2. Порівняльні показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм**

Дані рис. 3.2 свідчать про те, що представники експериментальної групи виявили після упровадження експериментальної технології кращі показники сформованості комунікативної компетентності. Так, показники творчого та продуктивного рівнів в опитаних експериментальної групи вищі на 4 % порівняно з представниками контрольної, на репродуктивному рівні після формувального експерименту опинилося на 8 % менше студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Аналіз результатів діагностичних даних контрольного експерименту теж засвідчив зростання показників творчого та продуктивного рівнів в експериментальній групі за діяльнісним критерієм.

Рівні сформованості комунікативної компетентності студентів до і після формувального експерименту за діяльнісним критерієм подано у таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3*

**Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів до і після формувального експерименту за діяльнісним критерієм (у %)**

| Рівні          | Групи                |                   |                      |                   |
|----------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
|                | Контрольна           |                   | Експериментальна     |                   |
|                | Констатувальний етап | Формувальний етап | Констатувальний етап | Формувальний Етап |
| Творчий        | 16                   | 20                | 12                   | 32                |
| Конструктивний | 48                   | 52                | 48                   | 64                |
| Репродуктивний | 36                   | 28                | 40                   | 4                 |

Дані, зафіксовані у таблиці 3.2, засвідчили, що після формувального експерименту простежується позитивна динаміка підвищення показників

творчого та конструктивного рівнів діяльнісного критерію як в експериментальній, так і в контрольній групах.

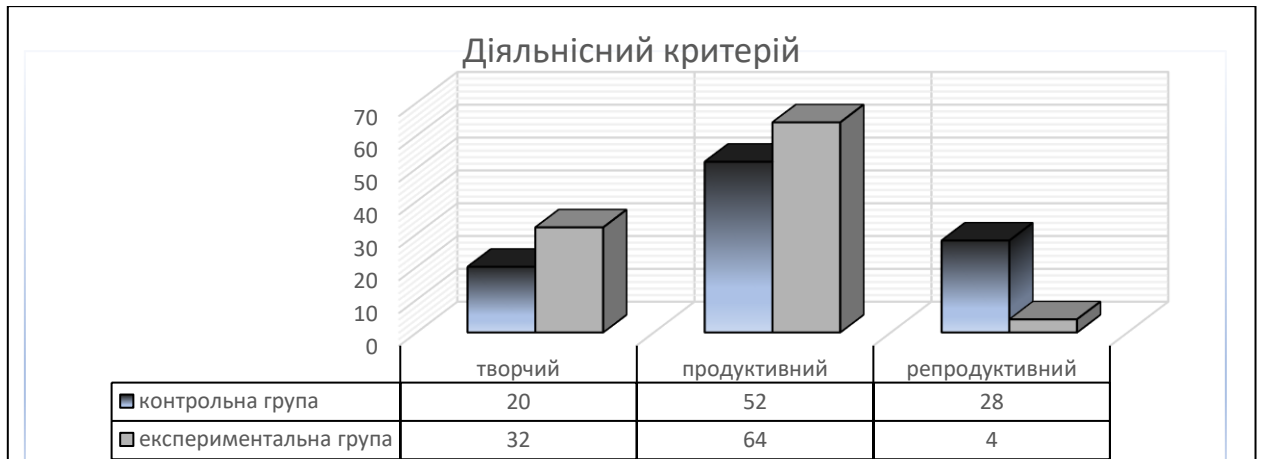
Як засвідчують дані таблиці 3.3, показники творчого рівня сформованості комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм на початку дослідження були дещо вищими в контрольній групі порівняно з експериментальною.

Після впровадження експериментальної технології спостерігається збільшення цих показників (на 20%) в експериментальній групі. Відповідно, спостерігалось збільшення показників конструктивного рівня (на 16 %). Про ефективність експериментально-дослідної роботи свідчить той факт, що репродуктивний рівень сформованості комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм в експериментальній групі знизився на 36 %.

Контрольна група теж продемонструвала позитивну динаміку. Так, показники творчого рівня в опитаних цієї групи зросли порівняно з констатувальним етапом на 4 %, продуктивного – на 4%; показники репродуктивного рівня знизились на 8 %.

Порівняльні показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів контрольної та експериментальної груп до і після формуального експерименту за діяльнісним критерієм відображено на рис. 3.3.

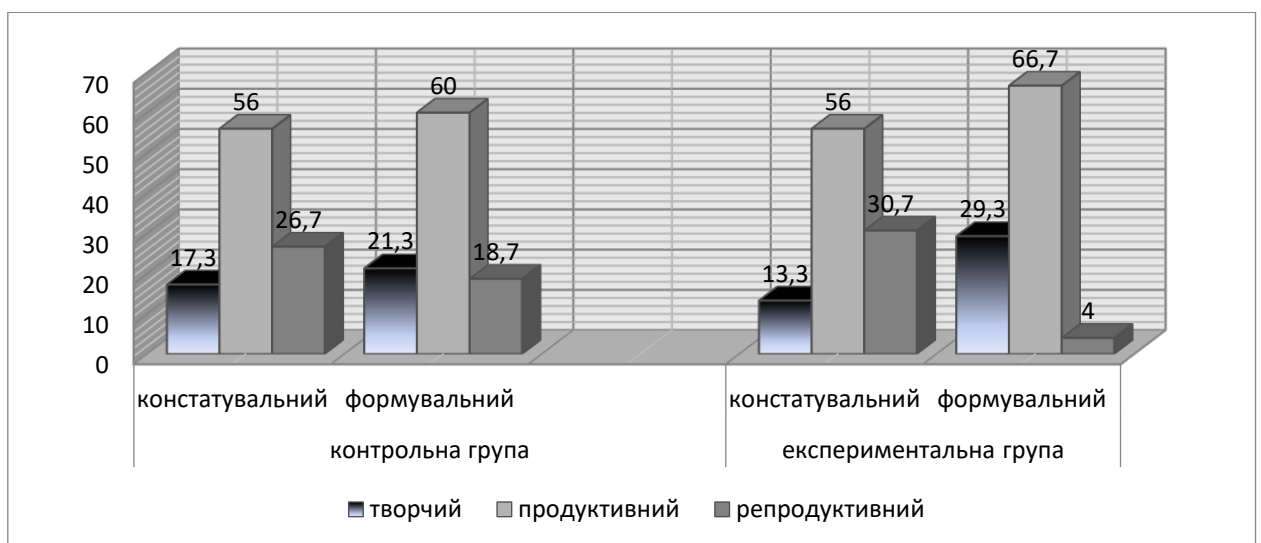
Дані, продемонстровані на рис. 3.3, свідчать про те, що експериментальна методика мала позитивний вплив на представників експериментальної групи. Так, показники творчого рівня в опитаних експериментальної групи вищі на 12,0 % порівняно з представниками контрольної, показники продуктивного рівня теж переважають на 12 %; на репродуктивному рівні після формуального експерименту опинилося на 24 % менше студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.



**Рис. 3.3. Порівняльні показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту за діяльнісним критерієм**

Порівняльний аналіз даних констатувального та контрольного експериментів наочно доводять результативність запропонованої й експериментально перевіреної нами технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової освіти.

Динаміку змін рівнів формування комунікативної компетентності до та після завершення формувального експерименту нами проілюстровано на рис. 3.4



**Рис. 3.4. Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності ( у %)**

Аналіз результатів сформованості комунікативної компетентності на основі відносних показників, які синтезовано за трьома критеріями: когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним дав змогу виявити загальну тенденцію зростання кількості майбутніх педагогів експериментальної групи, рівень сформованості комунікативної компетентності визначено як творчий (на 16 %) в. Відповідно, кількість студентів, охарактеризованих продуктивним рівнем готовності, збільшилась на 10,7 %. Свідченням ефективності упровадженої технології формування комунікативної компетентності є той, факт, що показники репродуктивного рівня зменшились в експериментальній групі на 26,7 %.

Натомість у контрольній групі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники творчого та продуктивного рівнів у контрольній групі зросли на 4 %, відповідно, показники репродуктивного рівня зменшились на 8 %.

За даними прикінцевого зрізу, в експериментальній групі значно зросла кількість студентів, які мали стійку потребу в спілкуванні, одержували від нього задоволення, характеризувалися різнобічною мотивацією оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (бажанням засвоїти нові комунікативні знання і вміння; розвинути особисті якості – привітність, уважність до співрозмовника, терплячість, уміння точно висловити свої думки тощо; потребою оволодіти вміннями спілкування з молодшими школярами), вважали цей напрям професійної підготовки одним із пріоритетних для себе; вирішували комунікативну ситуацію, керуючись гуманними мотивами (уникнути конфліктної ситуації, зацікавити учня, вдосконалити комунікативні вміння, вирішити комунікативну ситуацію на користь учня, здобути повагу дітей, бути справедливим у ситуації з неслухняним школярем тощо).

Отже, проведене дослідження дає можливість на якісно новому рівні вирішувати проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти, вдосконалити систему їхньої фахової

підготовки та процес професійної адаптації молодих вчителів.

### **3.3. Методичні рекомендації щодо удосконалення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах ЗВО**

В умовах модернізації системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя початкових класів, Пошуки оптимальних шляхів професійної підготовки вчителів початкових класів проходять в контексті сучасних освітніх парадигм (культурологічної, ціннісної, компетентнісної та ін.).

Успіх реалізації усіх ланок педагогічної підготовки студентів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації і сучасних педагогічних технологій. Однією з інноваційних ідей модернізації фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи має стати перехід до нових форм організації освітнього процесу.

Реалізація в освітній діяльності закладу вищої освіти інноваційних технологій пов'язана з вирішенням основних завдань підвищення професійного рівня майбутніх педагогів, зокрема:

- організація науково-дослідного підходу формування комунікативної компетентності у вищій школі;
- створення науково-методичного супроводу формування комунікативної компетентності у закладі вищої освіти;
- створення необхідних умов для успішної комунікації між студентами та викладачами;
- розроблення викладачами діагностичних процедур самоаналізу рівня сформованості комунікативної компетентності;
- розроблення змісту науково-методичної роботи, відбір і структурування форм, зорієнтованих на підвищення рівня формування комунікативної компетентності.

Обґрунтована та перевірена в ході формувального етапу експерименту модель формування комунікативної компетентності дозволяє сформулювати рекомендації щодо використання розробленої моделі в освітній діяльності закладу вищої освіти.

Сучасні дослідження проблем навчання та розвитку у вищій школі спрямовано на виховання майбутніх професіоналів конкретної галузі, як-от: на виховання особистості, яка володіє аналітичними (уміння узагальнювати педагогічну думку); прогностичними (уміння передбачати результати діяльності, яку вони здійснюють); проєктивними (виявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання та виховання); рефлексивними (мають місце при здійсненні контрольної-оцінної діяльності, спрямованої на себе, осмислення власних дій, позитивних і негативних результатів своєї діяльності); організаторськими (сприяють ефективному включенню вихованців у різні види навчально-пізнавальної діяльності); мобілізаційними (пов'язані з розвитком у вихованців стійкого інтересу до учіння, праці, активності); інформаційними (уміння та навички роботи з друкованими й комп'ютерними джерелами); розвивальними (сприяють розвиткові пізнавальних процесів, відчуттів учнів); орієнтаційними (спрямовані на формування наукового світогляду); комунікативними (сприяють становленню педагогічно доцільних відносин професіонала зі здобувачами освіти й колегами); перцептивними вміннями (полягають у здатності професіонала проникати у внутрішній світ дитини).

Отже, для ефективного впровадження моделі формування формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів рекомендуємо:

*на рівні викладача вищої школи:*

- проводити самодіагностику професійних можливостей, самонавчання та самовдосконалення;



- систематично поновлювати знання з психології особистості та педагогіки вищої школи з метою активізації інтелектуальної діяльності та наукового пошуку;
- проявляти інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потребу в педагогічній діяльності з ними;
- проектувати цілі навчання й прогнозувати шляхи професійного становлення майбутнього спеціаліста;
- розвивати духовно-виховний вплив на особистість студента та організовувати розвивальну інтеракцію;
- створювати умови взаємоповаги та взаємодопомоги на заняттях;
- сприяти розвитку наукового інтересу та креативності студентів;
- використовувати інноваційні технології навчання в процесі професійної діяльності;
- створити банк педагогічних інновацій з галузі;  
*на рівні методичного кабінету закладу вищої освіти:*
- здійснювати аналітико-дослідну роботу щодо визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності у майбутніх педагогів;
- створити банк науково-педагогічного досвіду викладачів ЗВО, педагогів з проблеми формування комунікативної компетентності;
- проводити постійні семінари, майстер-класи з проблем сучасних інноваційних технологій;
- інтегрувати діяльність кафедр із методичним відділом з метою створення інформаційно-методичного забезпечення педагогічного процесу;
- організовувати взаємовідвідування занять викладачами для обміну досвідом та з подальшою розробкою рекомендацій до інноваційної діяльності;
- узагальнювати та поширювати новаторський досвід роботи через засоби масової інформації, видання методичних рекомендацій.

*На рівні закладу вищої освіти:*

- здійснювати інтеграцію науково-методичної діяльності ЗВО як цілісної динамічної системи (навчально-методичної, науково-дослідницької та науково-методичної) з метою підвищення готовності науково - педагогічних працівників до професійної діяльності;
- запроваджувати модель формування комунікативної компетентності вчителів початкових класів;
- створювати умови для вільного вибору студентами способів творчої самореалізації та саморозвитку;
- забезпечувати заклад вищої освіти новітніми інформаційно-телекомунікаційними засобами навчання та навчально-методичною літературою про формування комунікативної компетентності.

Нині в Україні відбувається модернізація професійної освіти. Попит на отримання молодим поколінням спеціальності 013 «Початкова освіта» слугує індикатором підвищеного інтересу всього суспільства до цього освітнього сегменту. На означеному етапі важливою є організація системи науково- методичних заходів щодо формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності загалом і реалізації інтерактивних технологій, зокрема, на всіх рівнях функціонування. Нижче запропоновано послідовність формування такої системи на рівні закладу вищої освіти.

1. Етап розроблення дослідження проблеми формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. Основними завданнями цього етапу є:

- з'ясування основних небезпек для розвитку шкільної освіти в регіоні, джерела їх виникнення, інтенсивність впливу;
- обґрунтування складу об'єктів дослідження, аналіз можливостей різних рівнів управлінського впливу на ці об'єкти, оцінювання інтенсивності їхнього впливу;
- визначення складу індикативних показників, групування їх за блоками дослідження;

– вибір методики діагностування стану підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників для шкільної освіти, прогнозування розвитку.

2. Етап формування науково-методичної бази.
3. Етап наукового опрацювання результатів дослідження.
4. Етап реалізації програмних заходів.

Основна мета організації дослідження підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогів початкової школи на регіональному, міжрегіональному та державному рівнях – створення оптимальних умов для максимального задоволення потреб держави в компетентних фахівцях.

### **Висновки до розділу 3**

Третій розділ присвячено дослідно-експериментальній перевірці ефективності моделі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової освіти. Обґрунтовано процес впровадження експериментальної технології окресленого виду діяльності, продемонстровано результати дослідження, розроблено методичні рекомендації щодо удосконалення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах ЗВО.

Технологія формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи – процес ґрунтовний, тривалий, послідовний і рухливий. В умовах динамічного функціонування розробленої моделі він передбачав три організаційних блоки її впровадження: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та критеріально-оцінний.

Формувальний експеримент передбачав впровадження для студентів початкової освіти Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, які становили експериментальну групу, технології формування комунікативної компетентності. Майбутні педагоги, які представили контрольну групу,

продовжували навчання за традиційною методикою.

Технологія передбачала дотримання теоретично обумовлених етапів підготовки, застосування обґрунтованих форм, методів, прийомів роботи, різноманітних творчих завдань. Зміст дисциплін «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи культури та техніки мовлення вчителя початкової школи», «Педагогічна психологія», «Порівняльна педагогіка» був доповнений комунікативними ситуаційними задачами, педагогічними комунікативними ситуаціями, які вирішувались на 4 рівнях: застосування, аналізу, синтезу та оцінки.

Реалізуючи змістово-процесуальний блок технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, ми використовували такі методи навчання, які б максимально сприяли залученню студентів до професійно-педагогічного діалогу, обговорення професійних проблем. Тому провідними під час дослідження стали такі методи навчання: діалогічно-дискусійні (бесіди, диспути, евристичні бесіди, проектно-пошукова робота), ігрові (ділові, рольові, соціально-психологічні, комунікативні ігри), ситуаційного навчання (кейс-стаді), виконання професійно спрямованих вправ, тренінгів, які реалізовувалися під час проведення лекційних та практичних занять.

За врахування того, що професійна підготовка до будь-якого аспекту освітньої діяльності успішно відбувається у процесі роботи, котра моделює майбутню професійну діяльність і максимально до неї наближена, велика увага приділялася педагогічній практиці, що є важливою ланкою формування в студентів готовності апробувати опановані вміння й навички, в тому числі у царині формування комунікативної компетентності.

Відповідно до критеріально-оцінного блоку технології формування комунікативної компетентності завершальний етап експерименту мав на меті аналіз результатів із упровадження технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової освіти,

моніторинг результатів експериментального дослідження; опис процесу дослідження й аналіз його результатів на підставі методів статистичної обробки даних, експертних оцінок.

У результаті заключного етапу експериментальної роботи з метою аналізу динаміки змін, які відбулись шляхом реалізації експериментальної технології формування комунікативної компетентності за трьома критеріями, було проведено прикінцевий зріз із використанням ідентичних методів дослідження, які використовувались на констатувальному етапі.

Повторне тестування студентів дало змогу простежити динаміку змін сформованості комунікативної компетентності у майбутніх педагогів початкової освіти.

Результати формувального експерименту наочно доводять ефективність дослідно-експериментальної роботи та показали, що експериментальна методика мала позитивний вплив на представників експериментальної групи. Так, показники творчого рівня в опитаних ЕГ вищі на 12,0 % порівняно з представниками КГ, показники продуктивного рівня теж переважають на 12 % у майбутніх фахівців ЕГ; на репродуктивному рівні після формувального експерименту опинилося на 24 % менше студентів ЕГ порівняно з представниками КГ.

За даними прикінцевого зрізу, в експериментальній групі значно зросла кількість студентів, які мали стійку потребу в спілкуванні, одержували від нього задоволення, характеризувалися різнобічною мотивацією оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, вважали цей напрям професійної підготовки одним із пріоритетних для себе; вирішували комунікативну ситуацію, керуючись гуманними мотивами (уникнути конфліктної ситуації, зацікавити учня, вдосконалити комунікативні вміння, вирішити комунікативну ситуацію на користь учня, здобути повагу дітей, бути справедливим у ситуації з неслухняним школярем тощо).

## ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми теорії і методики професійної освіти – формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя шляхом обґрунтування технології та виявлених педагогічних умов її реалізації. Одержані в процесі дослідження результати дозволяють зробити такі висновки:

1. Конкретизовано та науково модифіковано поняття «комунікативна компетентність» як інтегративне багаторівневе особистісне утворення, що розглядається як результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей (емпатійність, об'єктивність, толерантність тощо) майбутнього вчителя, які дозволяють установлювати психологічний контакт із школярами, їхніми батьками та колегами, логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію, керувати процесом спілкування й організувати педагогічно доцільну взаємодію в навчально-виховному процесі.

2. На основі специфіки комунікативної діяльності вчителя обґрунтовано структуру та критерії сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Виявлено, що специфіка комунікативної діяльності майбутнього вчителя пов'язана, передовсім, з його професійною діяльністю. Визначено, що комунікативна здатність майбутнього вчителя ґрунтується на мовній, мовленнєвій, дискурсивній, соціокультурній та соціолінгвістичній, стратегічній компетенціях, а структура комунікативної компетентності майбутнього вчителя включає професійно-соціальну, професійно-методичну, професійно-творчу компетенції.

Розроблено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний) та показники сформованості комунікативної компетентності

майбутнього вчителя, які визначалися за трьома рівнями (низький, середній, високий).

3. Виявлено педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя: формування у майбутніх учителів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації як засобу педагогічної праці; використання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього вчителя; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу як своєрідного тренінгу комунікативних умінь.

4. Розроблено та експериментально перевірено ефективність технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Змістове наповнення психологопедагогічних дисциплін «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи культури та техніки мовлення вчителя початкової школи», «Педагогічна психологія», «Порівняльна педагогіка» доповнено комплексом спеціально розроблених комунікативних ситуаційних задач і упроваджено спеціальний тренінговий курс «Теорія і технологія формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя».

Доведено, що використання активних методів роботи (кейс-стаді, диспути, евристичні бесіди, ділові та рольові ігри, дебрифінг тощо) сприяє діалогічній суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача та студентів і формує ціннісні установки на прийняття учня, на емпатійне спілкування, конгруентність, фасилітацію тощо.

Результати діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів засвідчили, що у студентів експериментальної групи простежується позитивна динаміка

сформованості всіх її компонентів, яка свідчить про ефективність експериментальної технології та виявлених педагогічних умов її реалізації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. Перспективність розробки досліджуваної проблеми полягає в обґрунтуванні інформаційнокомунікаційних технологій формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, дослідженні формування комунікативної компетентності майбутнього учителя в позааудиторній роботі.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* : учеб. для пед. спец. высш. учеб. завед. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. С. 40-141.
2. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания* / Отв. ред. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова. Москва : Наука, 2013. 351 с.
3. Бабанский Ю. К. *Избранные педагогические труды*. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
4. Баліцька Н. Г., Біда О. А., Волошина Г. П. *Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх вчителів: монографія* / за заг. ред. Н. С. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2003. 138 с.
5. Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник*. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
6. Бодалев А. А. *Личность и общение*. Москва : Междунар. пед. акад., 1995. 328 с.
7. Бодалев А. А. *Психология общения*. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
8. Бодров В. А. *Психология профессиональной пригодности* : учеб. пособ. для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
9. Бондаревская Т. Н. *Педагогический такт*. Москва, 1961. 130 с.
10. Бордовская Н. В. *Психология и педагогика*. СПб., 2003. 432 с.
11. Буркова Л. В. *Структурний підхід до поняття педагогічної технології*. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/2190/1/10.pdf>. (дата звернення: 13.10.2020).
12. Вітюк В. В. *Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа»*. *Педагогічний пошук*. 2017. № 2 (94). С. 3-6.

13. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. 4-е вид., стер. Київ : Академвидав, 2012. 616 с. (Серія «Альма-матер»).
14. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с. (Библиотека всемирной психологии).
15. Гаврилова Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человеком человека. *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга*. Краснодар, 1975. 179 с.
16. Галаган І.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у початкових класах. *Початкова школа*. 2013. № 2. С. 33-34.
17. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. 278 с.
18. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
19. Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: Дисс. ...д. пед. наук : 13.00.04. Ярославль, 2000. 455 с.
20. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2006. 322 с.
21. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с.
22. Джонсон Д. В. Соціальна психологія: тренінг між особистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомика. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2003. 288 с.
23. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 450 с.

24. Дубаков А. В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2009. 21 с.
25. Дубровська Л. О., Дешко О. О. Проблема готовності вчителів початкових класів до упровадження ідей реформи нової української школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2018. № 3. С. 23- 27.
26. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Луганськ : Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
27. Заброцький М. М. Топографія комунікативної компетентності педагога. *Актуальні проблеми психології*, 2001. Т.7. С. 272- 276.
28. Завгородня Т. Проблеми педагогіки : історія, сучасність, перспективи. Івано-Франківськ : Третяк І., 2008. 427 с.
29. Зеер Э. Психология профессионального образования. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. 480 с.
30. Зязюн І. А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. *Вища освіта України*. № 3 (дод. 2). 2014. С. 29-36.
31. Иванова Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганск, 1991. 185 с.
32. Изаренков Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов – нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54-60.
33. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Питер : СПб., 2000. 512 с.
34. Исмагилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта. *Вестник Московского университета*. 2000. № 2. С. 16 -27.

35. Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи : сучасні тенденції. *Рідна школа*. 2011. № 1-2. С. 30-32.
36. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
37. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.
38. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоритического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 9-16.
39. Карасюк Л. Дидактичні можливості позааудиторної роботи в процесі формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів. *Гуманітарний вісник*, 2018. № 25. С. 75-79.
40. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 20 с.
41. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. 2-ге вид., перероб. і допов. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
42. Когут І. В. Теорія і технологія формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : прогр. спецкурсу з практикумом. Київ : КУ імені Бориса Грінченка, 2014. 35 с.
43. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 280 с.
44. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: *Бібліотека з освітньої політики*: колективна монографія

- / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина [та ін.]; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
45. Кравчинська, Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. *Підготовка керівних та педагогічних кадрів для реалізації Концепції Нової української школи: матеріали наук.-практ. інтернет-конф.* (Харків, 6 квіт. 2017 р.). Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 85-88.
  46. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1970. 114 с.
  47. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підруч. 3-тє вид., випр. Київ : Знання-Прес, 2008. 447 с.
  48. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
  49. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Москва : Просвещение, 1997. 313 с .
  50. Куницына В.Н. Межличностное общение : учеб. для вузов. Москва : СПб., 2001. 544 с.
  51. Курлянд З. Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності. Одеса : Освіта, 1995. 150 с.
  52. Кушакова І. В. Деякі питання професійної готовності майбутніх учителів початкових класів. *Гуманізація навчального процесу* : зб. наук. праць. Слов'янськ : СДПУ, 2009. С. 66-70.
  53. Лабунская Н. А. Педагогическое исследование современного студента. Москва : СПб., 1999. 112 с.
  54. Леонтьев А. А. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
  55. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/ddb/ddbd4b0d94c5c90731c84a2ebc7865c1.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).

56. Леонтьев А. А. Деятельность. Сознание. Личность Москва : Педагогика, 1975. 304 с.
57. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. Ружской А. Г. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 384 с.
58. Логачева Л. Р., Черникова Т. А. Развитие коммуникативных умений будущих социальных педагогов на основе применения кейс-метода. *Филология и культура*. №3 (37). 2014. С. 319-324.
59. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : наук. монографія. Київ : КММ, 2006. 255 с.
60. Макшанов С. И. Психология тренинга : Теория. Методология. Практика : монография. Москва : СПб., «Образование», 1997. 238 с.
61. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
62. Мартиненко С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: педагогічні науки*. Луцьк, 2018. №14. С. 85-89.
63. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 384 с.
64. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов пед. вузов. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 200 с.
65. Ніколенко Л. Т. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. *Методист*. 2018. Т. 6. С. 84-92.
66. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва : ТЦ «Сфера», 2007. 480с.
67. Онишків З. М. Мультимедіа в початковій школі. *Початкова школа*. 2012. № 5. С. 48-50.

68. Основи психології : підруч. / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 4-е. вид., стер. Київ : Либідь, 1999. 632 с.
69. Оськина С. А. Психолого-педагогической сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Саранск, 2010. 193 с.
70. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.
71. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Москва : Современное слово, 2005. 720 с.
72. Педагогика: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
73. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
74. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
75. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Вид. дім «Слово», 2004. 616с.
76. Потєбня О. Мова, національність, денационалізація : Статті і фрагменти / упоряд. і вступ. ст. Ю. Шевельова. Нью-Йорк, 1992. 155 с.
77. Прозорова Е. В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования (на материале изучения педагогических дисциплин). Дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хабаровск, 1998. 215 с.

78. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. 564 с.
79. Ромадикіна В. С. Концептуальні підходи до розуміння соціально-психологічного тренінгу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* №2. 2011. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/Vnadps\\_2011\\_2\\_33.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Vnadps_2011_2_33.pdf). (дата звернення: 19.06.2020).
80. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. Минск : Беларуская навука, 1998. 319 с.
81. Савостьянов А. И. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: практико-ориентированная монография. Ульяновск : УИПКПРО, 2007. 80 с.
82. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 20 с
83. Сараева В.В. Формирование коммуникативных умений студентов вузов. *Казанский педагогический журнал.* 2012. № 2. С. 22-28.
84. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
85. Синягина Н. Ю. Социально-перцептивные характеристики личности педагога : *Развитие социально – перцептивной компетентности личности* : материалы научной сессии, посвящ. 75-летию ак. А. А. Бодалева. Москва : Луч, 1998. 248 с.
86. Сімоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру. URL: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Pedagogica/58322.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm). (дата звернення: 27.09.2020).



87. Скворцова С. О. Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : наукова монографія. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 267 с.
88. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, № 4. 2010. URL:[http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vyuski\\_n4\\_2010\\_st\\_/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vyuski_n4_2010_st_/). ( дата звернення: 07.12.2020 ).
89. Сорочук І. І. Роль діяльнісного підходу у процесі становлення педагога нового покоління. *Young Scientist*. 2018. № 12.1 (64.1). С. 63-67.
90. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.
91. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Удэ, 2007. 24 с.
92. Унадзе Д. Н. Общая психология / под. ред. И. В. Имедадзе. Москва : Смысл, 2004. 413 с.
93. Усанова О. Г. Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения : монография. Челябинск, 2004, 139 с.
94. Федоренко Т. Г. Моделирование педагогических ситуаций в процессе развития коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2005. 20 с.
95. Фесенко О., Шинкаренко В. Формування особистісного компонента професійної компетентності вчителя початкової школи в контексті нової української школи. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (68). С. 282-286.

96. Хайновская Т. А. Диагностика коммуникативной компетентности будущих учителей : материалы научно-практ. конф. Москва : СурГПУ, 2007. С. 43-49.
97. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ : Магістр, 1998. 200 с.
98. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
99. Чайка В. М. Основы дидактики : навч. посіб. Київ. Академвидав, 2011. 240 с.
100. Шкуратова И. П. Мотивационная модель общения и попытка ее экспериментального изучения. *Психологический вестник РГУ*. 1996. №1. С. 187-205.
101. Шпунтов А. И. Формирование коммуникативной речевой активности будущих учителей в процессе обучения в вузе. *Начальная школа*. 1997. №3. С. 66-67.
102. Штоф В. А. Моделирование и философия: монография. Москва : Наука, 1966. 301 с.
103. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560с.
104. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дисс. ... д. пед. наук: 13.00.04. Челябинск, 1992. 403 с .

## **ДОДАТКИ**

## Додаток А

### Тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю.М. Орлов, В.І. Шкуркін, Л.П. Орлова, 1974)

Мета: виявити рівень потреби у спілкуванні.

Тест містить твердження, які корелюють із ознаками двох протилежних груп: з високим і низьким рівнем потреби у спілкуванні.

1. Я одержую задоволення, беручи участь у різних святах.
2. Я можу вгамувати свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх товаришів.
3. Мені подобається висловлювати комусь свою симпатію.
4. Я більше зосереджений на тому, щоб справляти вплив, ніж мати друзів.
5. Я відчуваю, що у мене чомусь більше прав стосовно своїх друзів, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіхи свого друга, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомагати.
8. Мої турботи зникають, коли я перебуваю серед друзів на роботі.
9. Мої друзі мені дуже набридли.
10. Коли я роблю погану роботу, присутність людей мене над то дратує.
11. Притиснутий до стіни, я говорю лише ту частку правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям і знайомим.
12. У скрутній ситуації я більше думаю не стільки про себе, скільки про близьку мені людину.
13. Неприємності в друзів викликають у мене стан, близький до хвороби.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть якщо це додасть мені значних труднощів.
15. З поваги до друга я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він не має рації.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж про кохання.
17. Сцени насильства в кіно навіюють мені відразу.
18. Коли я один, я відчуваю тривогу і напруженість більше, ніж коли перебуваю серед людей.
19. Я вважаю, що головною радістю в житті є спілкування.
20. Мені шкода покинутих собак та кішок.
21. Я вважаю, що краще мати менше друзів, але близьких.

22. Я люблю бувати серед людей.
23. Я довго переживаю після сварки з близькими.
24. У мене більше близьких людей, ніж у багатьох інших.
25. У мене більше прагнення до досягнень, ніж до дружби.
26. В судженнях про інших людей я здебільшого довіряю власній інтуїції і уяві, ніж судженням про них з боку інших людей.
27. Я надаю більшого значення матеріальному добробуту і престижу, ніж радості спілкування з приємними мені людьми.
28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
29. Стосовно до мене люди часто були невдячними.
30. Я люблю оповідання про безкорисливе кохання і дружбу.
31. Заради друга я можу піти на жертву.
32. У дитинстві я входив до компанії, яка завжди трималася разом.
33. Якби я був журналістом, я писав би про силу дружби.

*Обробка результатів:*

Досліджуваний одержує по 1 балу, якщо відповів «Так» на твердження 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33 і «Ні» – на 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

Сума балів свідчить про рівень ПС: до 22 балів – низький; 23-25 – нижче середнього; 26-27 – середній; 28-29 – вище середнього; 30-33 – високий.

## Додаток Б

### Діагностика сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів за когнітивним критерієм

#### Додаток Б.1

#### Перелік дисциплін, які винесені на заліково-екзаменаційну сесію у 1-2 семестрі

| № з/п | Назва дисципліни                      | Форма контролю |
|-------|---------------------------------------|----------------|
| 1     | Сучасна українська мова з практикумом | Залік          |
| 2     | Загальні основи педагогіки            | Іспит          |
| 3     | Дидактика початкової школи            | Іспит          |
| 4     | Вступ до спеціальності                | Залік          |
| 5     | Теорія та методика виховання          | Іспит          |

#### Додаток Б.2

#### Визначення рівня психолого-педагогічної компетентності за сумарними показниками

| Прізвище, ім'я, по<br>батькові студента | Назва предмета                           |                            |                            |                        |                             | Середній бал | Рівень психолого-педагогічної<br>компетентності |
|---|--|----------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------------|--------------|---|
|   | Сучасна українська мова з<br>практикумом | Загальні основи педагогіки | Дидактика початкової школи | Вступ до спеціальності | Теорія і методика виховання |              |   |
| Іванюк І.                               | 90 (А)                                   | 87 (В)                     | 92 (А)                     | 90 (А)                 | 94(А)                       | <b>90,6</b>  | <b>високий</b>                                  |
| Закотій О.                              | 82 (В)                                   | 80 (С)                     | 78 (С)                     | 90 (А)                 | 84 (В)                      | <b>82,8</b>  | <b>середній</b>                                 |
| Павлюк С.                               | 70 (Д)                                   | 68 (Д)                     | 74 (С)                     | 78 (С)                 | 64 (Д)                      | <b>70,8</b>  | <b>низький</b>                                  |

## Додаток В

### Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК)

Інструкція. Вам пропонується ряд питань і три варіанти відповідей на кожний з них (а, б, в).

Відповідати потрібно наступним чином:

- спочатку прочитайте питання і варіанти відповідей на нього;
- виберіть один із запропонованих варіантів відповіді, що відображає вашу думку, і поставте відповідну букву (а, б чи в) в клітинці на аркуші для відповідей.

Пам'ятайте:

- Завжди не витрачайте багато часу на обдумування відповідей;
- давайте ту відповідь, яка першою приходить в голову;
- намагайтеся не вдаватися занадто часто до проміжних відповідей типу «не впевнений», «щось середнє» і т. П. Таких відповідей повинно бути якомога менше;

- ні в якому разі нічого не пропустіть, на кожне питання необхідно дати відповідь;

- відповідайте якомога більше щиро, не треба намагатися справити хороше враження своїми відповідями, вони повинні відповідати дійсності.

Тепер, будь ласка, приступайте до роботи. Свої відповіді в буквенній формі необхідно проставлять або в опитувальному аркуші поруч з номером питання, або в спеціальному бланку.

Пам'ятка експериментатору.

Звертайте увагу на те, чи зрозумів опитуваний інструкцію, чи готовий щиро відповісти на поставлені запитання. Пам'ятайте, що слід відповісти на всі питання. Необхідно підкреслити, що небажано часто використовувати проміжні відповіді і підлягає роздумувати над ними. Якщо опитуваних кілька, то вони не повинні радитися один з одним.

Бланк відповідей П.І.Б. \_\_\_\_\_ Стать \_\_\_\_\_  
 Вік \_\_\_\_\_ Освіта \_\_\_\_\_  
 Дата \_\_\_\_\_

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1  | 11 | 21 | 31 | 41 | 51 | 61 | 71 | 81 | 91  |
| 2  | 23 | 22 | 32 | 42 | 52 | 62 | 72 | 82 | 92  |
| 3  | 13 | 23 | 33 | 43 | 53 | 63 | 73 | 83 | 93  |
| 4  | 14 | 24 | 34 | 44 | 54 | 64 | 74 | 84 | 94  |
| 5  | 15 | 25 | 35 | 45 | 55 | 65 | 75 | 85 | 95  |
| 6  | 16 | 26 | 36 | 46 | 56 | 66 | 76 | 86 | 96  |
| 7  | 17 | 27 | 37 | 47 | 57 | 67 | 77 | 87 | 97  |
| 8  | 18 | 28 | 38 | 48 | 58 | 68 | 78 | 88 | 98  |
| 9  | 19 | 29 | 39 | 49 | 59 | 69 | 79 | 89 | 99  |
| 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |

### Опитувальник

1. Я добре зрозумів інструкцію і готовий щиро відповісти на питання:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає

2. Я волів би знімати дачу:

- а) в жвавому дачному селищі;
- б) щось середнє;
- в) у відокремленому місці, в лісі.

3. Я віддаю перевагу нескладну класичну музику сучасним популярним мелодіям:

- а) вірно;
- б) не впевнений;



в) невірно.

4. По-моєму, цікавіше бути:

а) інженером-конструктором;

б) не знаю;

в) драматургом.

5. Я досяг би в житті набагато більшого, якби люди не були налаштовані проти мене:

а) так;

б) не знаю;

в) немає.

6. Люди були б щасливіші, якби більше часу проводили в суспільстві своїх друзів:

а) так;

б) вірно щось середнє;

в) немає.

7. Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на удачу:

а) так;

б) важко відповісти;

в) немає.

8 «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до

а) гострий;

б) різати;

в) точити.

9. Майже всі родичі добре до мене ставляться:

а) так;

б) не знаю;

в) немає.

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

а) так, це вірно;

б) не впевнений;

в) немає.

11. Я ніколи ні на кого не гніваюся:

а) так;

б) важко відповісти;

в) немає.

12. При рівній тривалості робочого дня і однаковою зарплатою мені було б цікавіше працювати:

а) столяром або кухарем;

б) не знаю, що вибрати;

в) офіціантом в хорошому ресторані.

13. Більшість знайомих вважають мене веселим співрозмовником:

а) так;

б) не впевнений;

в) немає.

14. У школі я вважав за краще:

а) уроки музики (співу);

б) важко сказати

в) заняття в майстернях, ручна праця.

15. Мені безумовно не щастить у житті:

а) так;

б) вірно щось середнє;

в) немає.

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

а) дуже рідко;

б) від випадку до випадку;

в) досить часто.

17. Я підтримую вдома порядок і завжди знаю, що де лежить:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

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

- а) усмішка;
- б) успіх;
- в) щасливий.

19. Я веду себе так, як прийнято в колі людей, серед яких я знаходжусь:

- а) так;
- б) коли як;
- в) немає.

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

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

21. Іноді я з задоволенням слухаю непристойні анекдоти:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

22. Якби мені довелося вибирати, я вважав за краще б бути:

- а) лісничим;
- б) важко вибрати;
- в) учителем старших класів.

23. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні уявлення і в інші місця, де можна розважитися:

- а) частіше одного разу на тиждень (частіше, ніж більшість людей);
- б) приблизно раз в тиждень (як більшість);

в) рідше ніж один раз на тиждень (рідше, ніж більшість).

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

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

25. Я не ображаюся, коли люди з мене жартують:

- а) так;
- б) коли як;
- в) немає. упевнений;

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

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

27. У багатьох відношеннях я вважаю себе цілком зрілим людиною:

- а) це вірно;
- б) не впевнений;
- в) це невірно.

28. Яке з даних слів не підходить до двох інших:

- а) свічка;
- б) місяць;
- в) лампа.

29. Зазвичай люди неправильно розуміють мої вчинки:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

30. Мої друзі:

- а) мене не підводили;

- б) зрідка;
- в) досить часто.

31. Зазвичай я переходжу вулицю там, де мені зручно, а не там, де належить:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) ні

32. Якби я зробив корисний винахід, я вважав за краще б:

- а) далі працювати над ним в лабораторії;
- б) важко вибрати;
- в) подбати про його практичному використанні.

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

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

34. Мені більше подобається читати:

- а) реалістичні описи гострих військових чи політичних конфліктів;
- б) не знаю, що вибрати;
- в) роман, збудливий уяви і почуття.

35. Моїй родині не подобається спеціальність, яку я вибрав:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

36. Мені легше вирішити важке запитання або проблему:

- а) якщо я - з іншими;
- б) вірно щось середнє;
- в) якщо обмірковую їх на самоті.

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

- а) вірно;
- б) середнє;
- в) невірно.

38. «Подив» відноситься до «незвичайний», як «страх» до:

- а) хоробрий;
- б) неспокійний;
- в) жахливий.

39. Мене завжди обурює, коли кому-небудь спритно вдається уникнути заслуженого покарання:

- а) так;
- б) по-різному;
- в) немає.

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

- а) вірно;
- б) не впевнений;
- в) невірно.

41. У житті не було випадку, щоб я порушив обіцянку:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

42. Якби я працював у господарській сфері, мені було б цікаво:

- а) розмовляти з замовниками, клієнтами;
- б) щось середнє;
- в) вести звіти та іншу документацію.

43. Я вважаю, що:

- а) потрібно жити за принципом: справі час, потісі годину;
- б) щось середнє між «а» і «в»;
- в) жити потрібно весело, не дуже піклуючись про завтрашній день.

44. Мені було б цікаво повністю поміняти сферу діяльності:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

45. Я вважаю, що моє сімейне життя не гірше, ніж у більшості моїх знайомих:

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) немає.

46. Мені неприємно, якщо люди вважають, що я занадто невитриманий і нехтую правилами пристойності:

- а) дуже;
- б) трохи;
- в) зовсім не турбує.

47. Бувають періоди, коли важко втриматися від почуття жалості до самого себе:

- а) так;
- б) іноді;
- в) ніколи.

48. Які з наступних дробів не підходить до двох інших:

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

49. Я впевнений, що про мене говорять за моєю спиною:

- а) так
- б) не знаю;
- в) немає.

50. Коли люди ведуть себе нерозсудливо й нерозважливо:

- а) я ставлюся до цього спокійно;

б) щось середнє;

в) відчуваю до них почуття презирства.

51. Іноді мені дуже хочеться викричатися:

а) так;

б) важко відповісти;

в) немає.

52. При однаковій зарплаті я вважав за краще б бути:

а) адвокатом;

б) важко відповісти;

в) штурманом або льотчиком.

53. Мені подобається робити ризиковані вчинки тільки для забави:

а) так;

б) щось середнє;

в) немає.

54. Я люблю музику:

а) легку, живу

б) щось середнє;

в) емоційно-насичену, сентиментальну.

55. Найважче для мене - це справитися з собою:

а) вірно;

б) не впевнений;

в) невірно.

57. Іноді почуття заздрості впливає на мої вчинки:

а) так;

б) щось середнє;

в) немає.

58. «Розмір» так відноситься до «сума», як «нечесний» до:

а) в'язниця;

б) грішний;



в) злодій;

59. Батьки і члени сім'ї часто чіпляються до мене:

а) так;

б) вірно щось середнє;

в) немає.

60. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють:

а) це мені не заважає, я можу зосередитися;

б) вірно щось середнє;

в) це псує мені задоволення і злить мене.

61. Часом мені приходять в голову такі нехороші думки, що про них краще не розповідати:

а) так;

б) важко відповісти;

в) немає.

62. Мені здається, цікавіше бути:

а) художником;

б) не знаю, що вибрати;

в) директором театру або кіностудії.

63. Я волів би одягатися швидше скромно, так, як всі, ніж помітно і оригінально:

а) згоден;

б) не впевнений;

в) не згоден.

64. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, іноді необхідно прикласти силу:

а) згоден;

б) щось середнє;

в) немає.

65. Я любив школу:

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) немає.

66. Я краще засвоюю матеріал:

- а) читаючи добре написану книгу;
- б) вірно щось середнє;
- в) беручи участь в колективному обговоренні.

67. Я віддаю перевагу діяти по-своєму, замість того щоб дотримуватися загальноприйнятих правил:

- а) згоден;
- б) не впевнений;
- в) не згоден.

67. АВ так ставитися до ГВ, як СР К:

- а) П0;
- б) ОП;
- в) ТУ.

69. Зазвичай я задоволений своєю долею:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

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

- а) згоден;
- б) щось середнє;
- в) не згоден.

71. Не всі мої знайомі мені подобаються:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

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

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

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

- а) згоден;
- б) не впевнений;
- в) не згоден.

74. Мене більше приваблює краса вірша, ніж краса і досконалість зброї:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

75. У мене більше причин чого-небудь побоюватися, ніж у моїх знайомих:

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) немає.

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

- а) в колективі;
- б) не знаю, що вибрати;
- в) самостійно.

77. Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки буду повністю впевнений у своїй правоті:

- а) завжди;
- б) звичайно;
- в) тільки якщо це практично можливо.

78. «Кращий» так відноситься до «найгірший», як «повільний» до:

- а) швидкий;
- б) найкращий;
- в) якнайшвидший.

79. Я роблю багато вчинків, про які потім шкодую:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

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

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

81. Я ніколи не відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

82. У мене було:

- а) дуже мало обраних посад;
- б) кілька;
- в) багато обраних посад.

83. Я проводжу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про тих приємні події, які ми разом переживали колись:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

84. На вулиці я зупинюся, щоб подивитися швидше на роботу художника, ніж на вуличну сварку або дорожню пригоду:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

85. Іноді мені дуже хотілося піти з дому:

- а) так
- б) не впевнений;
- в) немає.

86. Я волів би жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення завдяки своїм друзям:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

87. Розмовляючи, я схильний:

- а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову;
- б) вірно щось середнє;
- в) перед тим добряче зібратися з думками.

88. Яке з наступних поєднань знаків має продовжити цей ряд ХООООХХОООХХХ:

- а) Оххх;
- б) ООХХ;
- в) ХООО.

89. Мені байдуже, що про мене думають інші:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

90. У мене бувають такі хвилюючі сни, що Я прокидаюся:

- а) часто;
- б) зрідка;

в) практично ніколи.

91. Я кожен день прочитую всю газету:

а) так;

б) важко сказати;

в) немає.

92. До дня народження, до свят:

а) я люблю робити подарунки;

б) важко відповісти;

в) вважаю, що покупка подарунків - кілька неприємний обов'язок.

93. Дуже не люблю бувати там, де немає з ким поговорити:

а) вірно;

б) не впевнений;

в) невірно.

94. У школі Я вважав за краще:

а) російську мову;

б) важко сказати;

в) математику.

95. Дехто затаїв злобу проти мене:

а) так;

б) не знаю;

в) немає.

96. Я охоче беру участь у громадському житті, в роботі різних комісій і т. Д.:

а) так;

б) щось середнє;

в) немає.

97. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди правий, але завжди має можливість настояти на своєму:

а) так;

б) не впевнений;

в) немає.

98. Яке з наступних слів не підходить до двох іншим:

а) будь-якої;

б) кілька;

в) велика частина.

99. У веселій компанії мені буває незручно дуріти разом з іншими:

а) так;

б) по-різному;

в) немає.

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

а) так;

б) щось середнє;

в) немає.

### **Обробка і інтерпретація результатів**

Відповіді опитуваного треба порівняти з ключем. У разі збігу літери, зазначеної в ключі, і букви відповіді, який вибрав опитуваний, за дану відповідь нараховується 2 бали. За проміжну відповідь 0-б »завжди нараховується 1 бал. Що стосується розбіжності букви відповіді і букви ключа нараховується 0 балів

|     |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |   |
|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| I   | 1в | 11а | 21в | 31в | 41а | 51в | 61в | 71в | 81а | 91а | Л |
| II  | 2а | 12а | 22в | 32в | 42а | 52а | 62в | 72а | 82в | 92а | А |
| III | 3а | 13а | 23а | 33в | 43в | 53а | 63в | 73в | 83а | 93в | Д |
| IV  | 4в | 14а | 24в | 34в | 44а | 54в | 64а | 74а | 84а | 94а | К |
| V   | 5а | 15а | 25в | 35а | 45в | 55а | 65в | 75в | 85а | 95а | П |
| VI  | 6в | 16а | 26а | 36в | 46а | 56а | 66в | 76в | 86а | 96в | М |
| VII | 7в | 17а | 27а | 37а | 47в | 57в | 67в | 77а | 87в | 97в | Н |

|      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |   |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|---|
| VIII | 8б  | 18б | 28б | 38в | 48б | 58в | 68б | 78в | 88б | 98а  | В |
| IX   | 9в  | 19в | 29а | 39в | 49а | 59а | 69в | 79а | 89а | 99в  | П |
| X    | 10в | 20а | 30а | 40в | 50а | 60а | 70и | 80а | 90в | 100а | С |

Обробка по фактору В (логічне мислення) дещо інша. Тут в разі збігу літери відповіді з буквою ключа присвоюється 2 бали, а в разі неспівпадіння – По 0 балів.

Отримані таким чином бали підсумовуються по кожному фактору. За фактором А, В, С, Д, К, М, Н, Л максимальне число балів 20. По фактору - 40 балів (скласти 5 і 9 рядка).

Кількість балів від 16 до 20 (за факторами А, В, С, Д, К, М, Н) є високою оцінкою відповідного фактору, значить, відповідну якість особистості явно виражене (наприклад, товарищкість по фактору А).

Кількість балів 13, 14, 15 говорить про певний переважання якості, відповідного високій оцінці (наприклад, товарищкості над замкнутістю).

Кількість балів 5, 6, 7 свідчить про переважання якості, відповідного низькою оцінкою (наприклад, замкнутості над товарищкістю).

Кількість балів 8-12 означає зразкова рівновага між двома протилежними особистісними якостями (наприклад, в міру відкритий, в міру замкнутий).

Якщо опитуваний набрав 12 і більше балів за шкалою Л, то результати опитування необхідно визнати недостовірними.

Якщо опитуваний набрав більше 20 (з 40) балів за шкалою П (схильність до асоціальної поведінки), то це свідчить про певних особистісних проблемах в якій-небудь сфері життя: в сім'ї, у відносинах з друзями, на роботі, в стосунках з оточуючими). У цьому випадку необхідно провести додаткову співбесіду, щоб виявити, наскільки серйозні проблеми, які виникли.

Фактор А



Висока оцінка + А - відкритий, легкий, товариський. Низька оцінка - А - нетовариський, замкнута.

Фактор В

Висока оцінка + В - з розвиненим логічним мисленням, кмітливий. Низька оцінка - В - неуважний або зі слаборозвиненим логічним мисленням.

Фактор С Висока оцінка + С - емоційно стійкий, зрілий, спокійний. Низька оцінка - С - емоційно нестійкий, мінливий, піддається почуттям.

Фактор Д Висока оцінка + Д - життєрадісний, безтурботний, веселий. Низька оцінка - Д тверезий, мовчазний, серйозний.

Фактор К Висока оцінка + К - чутливий, що тягнеться до інших, з художнім мисленням. Низька оцінка - К - покладається на себе, реалістичний, раціональний.

Фактор М Висока оцінка + М - віддає перевагу власні рішення, незалежний, орієнтований на себе. Низька оцінка - М - залежний від групи, компанійський, слід за громадською думкою.

Фактор Н Висока оцінка + Н - контролюючий себе, вміє підкоряти себе правилам. Низька оцінка Н - імпульсивний, неорганізований.

Крім того, даний опитувальник дозволяє виявити схильність до асоціальної поведінки (фактор П), що може характеризуватися зневагою до прийнятих суспільних норм, визнанням моральним і етичним цінностям, встановленими правилами поведінки і звичаїв.

Включена в опитувальник і шкала правдивості (фактор Л), яка дозволяє судити про достовірність отриманих результатів.

Рівнева оцінка факторів (в балах):

16-20 – максимальний рівень;

13-15 – переважна вираженість факторів;

8-12 - середній рівень; 5 -7 – низький рівень.

**Додаток Д**  
**Самооцінка професійно-педагогічної мотивації (адаптовано**  
**Н.П.Фетискіним)**

**Шкала:** професійна потреба, функціональний інтерес, розвиваюча допитливість, показна зацікавленість, епізодична зацікавленість, байдуже ставлення.

**Призначення тесту**

Дана методика дозволяє визначити, на якому щаблі мотиваційної драбинки перебуває досліджуваній. А саме: чи має місце байдужість, або епізодична поверхнева цікавість, або в наявності зацікавленість, або розвивається допитливість, або складається функціональний інтерес, або досягається вершина - професійна потреба свідомо вивчати педагогіку і опановувати основами педагогічної майстерності.

**Інструкція до тесту**

Оцініть, будь ласка, наведені нижче твердження. Вам необхідно обвести букву, відповідну вашій відповіді.

- якщо ви завжди робите, що написано в твердженні, то обведіть букву В;
- якщо ви робите так не завжди, але часто, то обведіть букву Ч;
- якщо ви вважаєте за доцільне відповісти якщови вважаєте за доцільне відповісти «Не дуже часто», то обведіть літери НОЧ;
- якщо ви так чините Рідко, то обведіть букву Р;
- якщо ви цього НЕ робите Ніколи, то обведіть букву Н.

Вам Варто перевірити себе, так як перший крок до мудрості - це пізнання самого себе. Про це люди говорять з глибокої давнини.

**Тест**

1. Люблю слухати лекції (Розповіді) про роботу вчителів.
2. Чекаю з нетерпінням «дня школи», ситуацій спілкування з дітьми та педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в шкільних умовах.

3. Вважаю, що лекції з педагогіки містять досить простий матеріал, їх можна і не переписувати, на семінарах намагаюся не виступати.

4. Зупиняюся і читаю матеріал, розміщений в шкільному методичному куточку, тільки тоді, коли отримую завдання від викладача, особливого зацікавлення матеріал у мене не викликає.

5. Купую по можливості книги та брошури про педагогічний досвід, по психології.

6. Звертую увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли в них є цікаві конфлікти, інтригуючі факти.

7. Роблю виписки з журналів і газет про роботу шкіл і вчителів, про проблеми сучасної молоді.

8. Читаю «Вчительська газету», інші педагогічні газети, журнали, книги; збираю власну бібліотечку з них.

9. Читаю тільки уривки з статей по педагогічному досвіді; на придбання педагогічної літератури часу та коштів не витрачаю.

10. Спостерігаю за досвідом роботи умілих педагогів тільки в години, відведені на педпрактику.

11. Охоче приймаю участь в аналізі ситуацій, що виникають в школі; намагались при цьому дещо записати.

12. Беру участь в організаційних бесідах з учителями тільки тоді, коли вимагає керівник педпрактики.

13. Шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси в освітніх установах, в сферах інформаційних послуг.

14. Люблю працювати з педагогічною та психологічною літературою в читальному залі, в бібліотеці, вдома у вільний час, люблю вирішувати педагогічні завдання.

15. До семінарських і практичних занять роблю перш за все ті, за що треба відзвітуваті (що перевірятимуть).

16. Обкладинки педагогічного реферату намагаюся оформити красиво, так як вважаю, що це показує мою старанність.

17. Погоджуюся виступати на педагогічному гуртку, на конференції.

18. Проявляю цікавість в роботі з класом моїх товаришів по групі, Які не успішно навчаються.

Обробка и інтерпретація результатів тесту

Відповідь «завжди» оцінюється 5 балами, відповідь «часто» - 4 балами, відповідь «Не дуже часто» - 3 балами, відповідь «Рідко» -2 балами, відповідь «ніколи» - 1 балом.

**Ключ до тесту**

- $2+8+14$  = професійна потреба;
- $5+11+17$  = функціональний інтерес;
- $1+7+13$  = розвиваюча допитливість;
- $7+10+16$  = показова зацікавленість;
- $6+12+18$  = епізодична зацікавленість;
- $3+9+15$  = байдуже ставлення.

Оцінка рівнів професійно-педагогічної мотивації (ППМ)

- 11 і більше балів – високий рівень ППМ;
- 10-6 – середній рівень ППМ;
- 5 и менше – низький рівень ППМ.

## Додаток Е

### Методика виявлення мотивації досягнень (Ю. Орлов)

*Інструкція:* У тесті міститься 22 твердження, які дають Вам змогу уточнити думки, інтереси і те, як Ви оцінюєте себе. У бланку відповіді напишіть поряд з номером твердження «Так», якщо Ви згодні з цим твердженням, а якщо не згодні, — «Ні». Ніяких додаткових написів робити не слід. Заповнюючи бланк для відповідей, майте на увазі, що твердження дуже короткі і не передбачають всіх подробиць. Не гайте часу на роздуми, відповідайте швидко і обов'язково на кожне запитання. Поганих і хороших відповідей не існує.

#### *Твердження*

1. На мою думку, успіх у житті більше залежить від щасливого випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я буду позбавлений улюбленої справи, життя для мене втратить сенс.
3. У будь-якій справі для мене важливішим є не її виконання, а кінцевий результат.
4. На мою думку, люди більше зазнають прикростей від невдач, пов'язаних із їхньою професійною діяльністю, ніж від непорозумінь із близькими людьми.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. У моєму житті було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть коли я виконую звичну для себе роботу, намагаюся вдосконалити деякі її елементи.
9. Мої думки про власний успіх бувають такими яскравими, що я можу забути про заходи перестороги.
10. Близькі люди вважають мене ледачим.

11. Думаю, що причиною моїх невдач є обставини, а не я сам.
12. Терпіння і наполегливість мені властиві більше, ніж певні здібності.
13. Мої батьки надто суворо контролюють мене. 1
4. Лінощі, а не сумніви у власному успіху змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.
17. Я наполеглива людина.
18. Коли все йде стабільно, моя енергія збільшується.
19. Якби я був журналістом, мабуть, писав би швидше про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої рідні не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх життєвих потреб нижчий, ніж у моїх товаришів.
22. На мою думку, наполегливості у мені більше, ніж здібностей.

### Ключ

Відповіді «так» на запитання 2, 6, 7,8,14,16, 18, 19, 21, 22;

Відповіді «ні» на запитання: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

За кожне спів падіння із ключом відповіді присвоюється 1б.

Отриманні результати сумуються та співставляється із таблицею.

| Рівень мотивації досягнення | Рівень досягнення мотивації      |                               |                                |                                  |                               |
|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
|                             | «НН»<br>–<br>найнижчий<br>рівень | «Н»<br>–<br>низький<br>рівень | «С»<br>–<br>середній<br>рівень | «ВС»<br>–<br>вищий<br>середнього | «В»<br>–<br>високий<br>рівень |
| Сума балів                  | <b>2-9б.</b>                     | <b>10-11б.</b>                | <b>12-14б.</b>                 | <b>15-16б.</b>                   | <b>17-23б.</b>                |

## Додаток Є

### Діагностика домінантного стилю спілкування педагога

Уважно прочитайте запитання, проаналізуйте свої думки, поведінку, оберіть той варіант відповіді, який вас найбільше характеризує.

Зробіть відмітку навпроти обраного вами варіанта відповіді та дивіться ключ.

**1. Чи вважаєте ви, що дитина має:**

- а) ділитися з вами усіма своїми думками, почуттями;
- б) говорити тільки те, що саме захоче;
- в) залишати свої думки й переживання при собі.

**2. Якщо учень узяв в іншого олівець або ручку без дозволу, то ви:**

- а) поговорите з ним й дасте можливість самому прийняти потрібне рішення;
- б) дасте дітям самим розібратися у своїх проблемах;
- в) повідомте про це всім дітям і змусите повернути взяте з вибаченням.

**3. Рухливий, недисциплінований учень сьогодні на занятті був зосереджений, азартний і добре виконав завдання. Як Ви вчините?**

- а) похвалите і наголосите на його роботі перед усіма;
- б) виявите зацікавленість, з'ясуєте, чому так добре вийшло сьогодні;
- в) скажете: «Завжди б так займався».

**4. Учень, заходячи до класу, не привітався з вами. Як ви вчините?**

- а) змусите його голосно при всіх привітатися з вами;
- б) не звернете на це уваги;
- в) одразу почнете розмовляти з учнями, не згадуючи про вчинок.

**5. Учні спокійно працюють. У вас є вільна хвилина. Що ви робитиме?**

а) спокійно, не втручаючись, спостерігатимете, як вони працюють і спілкуються;

б) комусь допоможете, підкажете, зробите зауваження;

в) займетеся своїми справами (записи у журналі, перевірка зошитів).

### **6. Який погляд здається вам правильним?**

а) почуття, переживання учня – поверхневі, швидкоплинні, на них не варто звертати особливої уваги;

б) емоції, переживання учня – важливі чинники, за допомогою яких його можна ефективно навчати й виховувати;

в) почуття дитини – бурхливі, переживання – сильні, до них потрібно ставитися обережно, тактовно.

### **7. Ваша позиція в роботі з дітьми:**

а) дитина – слабка, нерозумна, неосвічена істота, і тільки дорослий може й має навчити і виховати її;

б) у дитини багато можливостей для саморозвитку, а допомога дорослого має спрямовуватися на підвищення активності самої дитини;

в) дитина розвивається практично некерованою під впливом спадковості, сім'ї, тому головне, щоб вона була здоровою, ситою і не порушувала дисципліни.

### **8. Як ви ставитеся до активності самого учня?**

а) позитивно – без неї неможливий повноцінний розвиток;

б) негативно – це часто заважає цілеспрямовано й послідовно вести навчання й виховання;

в) позитивно, але тільки тоді, коли вона погоджена з педагогом.

### **9. Учень не захотів виконувати завдання, переконуючи, що він уже зробив це раніше. Ваші дії:**

а) скажете щось на кшталт: «Ну й не треба»;

б) змусите виконати роботу;

в) запропонуєте інше завдання.



### 10. Яка позиція, на ваш погляд, найправильніша?

- а) дитина має бути вдячною дорослим за турботу про неї;  
 б) якщо учень не усвідомлює турботи про нього, це його справа, колись пошкодує;  
 в) педагог має бути вдячний учням за їхню довіру й любов.

### БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

| відповіді | запитання |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|           | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>А</b>  |           |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Б</b>  |           |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>В</b>  |           |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

### КЛЮЧ

| відповіді | запитання |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|           | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>А</b>  | 2         | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2  |
| <b>Б</b>  | 3         | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1  |
| <b>В</b>  | 1         | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3  |

*Додайте отримані дані*

### *Інтерпретація результатів*

25 – 30 балів – домінує демократичний стиль

20 – 24 балів – схильність до авторитарного стилю

10 – 19 балів – виражений ліберальний стиль

### ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛІВ СПІЛКУВАННЯ

*Авторитарний стиль* серед педагогів традиційний (батьківська позиція) і, на перший погляд, найефективніший. Нас самих виховували в школі, в сім'ї, тому тяжіння до таких методів закладене в нас дуже глибоко. Керуючи таким чином, учитель постійно виводить учнів із рівноваги, викликаючи до себе почуття ненависті, стресу, страху, болю. Людина може й не усвідомлювати цього, обираючи такий стиль керівництва. Найчастіше її саму травмували таким стилем у дитинстві, і вона не може вийти за його

межі. Життя такої людини – постійний стрес (як у неї самої, так і в тих, ким вона керує). Ознаки: сльози, розлади сну, істерика, аж до погроз залишити школу чи накласти на себе руки.

*Ліберальний стиль* протилежний авторитарному, хоча в основі його – те ж саме – слабкість «Я» та почуття неповноцінності (дитяча позиція). Такий учитель не знає себе, тому й не вірить у себе, боїться бути собою і брати відповідальність. Він не сформований як особистість, є дитиною серед дітей. Як результат – низький рівень його роботи. Серед таких учителів є розумні, інтелектуально обдаровані фахівці – предметними, які досягли високого рівня знань, але не здатні зрозуміти психологію дітей, їм бракує умінь взаємодії як з колективом дітей, так і з людьми взагалі. Як почувуються діти за такого керівника? Вони розуміють, що подібні взаємини – неправильні. Такого вчителя не поважають. Часто, заграючи з дітьми, він і не підозрює, що, перебуваючи з ними начебто на одному рівні, не одержує позитивного зворотного зв'язку. Як результат – незадоволення своєю професією та ненависть до дітей. Цей стиль – найважчий для корекції, виростити «Я» на таких підвалинах – завдання з не з простих.

*Демократичний стиль* – це стиль сильної, впевненої в собі особистості (позиція «дорослий – дорослий»), яка любить і поважає себе та дітей. Такий учитель, спілкуючись із дітьми, не занадто опускається до їхнього рівня й не надто підвищується над ними. Він намагається контактувати з ними на рівнях – наскільки це можливо для їхнього віку та індивідуальності кожного. Це складно, і щасливий той учитель, який уміє так керувати, який досяг цього свідомо чи має природний дар. «Я» такого вчителя по-справжньому сильне, а тому – відкрите.

## Додаток Ж

### Комунікативні ситуаційні задачі

Задача 2. Федя з батьком поверталися пішки додому з далекого походу. За плечима у них були рюкзаки. Обидва втомилися, але скоро їх чекала спортивна база і бажаний відпочинок. Але що це? Батько раптом звернув із прямої дороги і пішов до самотньо зростаючої молоденької берізки. Пішов слідом за батьком і Федя.

– Дивись, вітер чи бешкетував хто, – батько обережно випрямив напівзламаний ніжний стовбур деревця зі злегка зів'ялими листям.

– Кілочок треба, – сказав Федя і побіг вздовж дороги. Скоро деревце випрямилося, туго перев'язане надійним бинтом, який так доречно опинився в рюкзаку Феді.

– Ну ось, тепер заживе, – сказав батько. І вони пішли далі. Кілька разів Федя озирався на берізку. Йому здавалося, що вона вдячно махає їм із гірки.

Запитання і завдання:

1. Який виховний вплив мав батько на сина в даній ситуації?
2. Які виховні прийоми він використовував?
3. Як ви думаєте, батько вирішив надати допомогу деревцю за велінням серця або щоб показати приклад синові з метою виховання у нього дбайливого ставлення до природи?

Задача 3.

Тренінгова ситуація – правильно вести діалог і розуміти партнера.

Два хлопчики ведуть розмову про головного героя фільму, який щойно подивилася група хлопчаків. Під керівництвом педагога обговорюються вчинки цього персонажа.

Умови ведення діалогу такі: один обґрунтовує свою точку зору з приводу того, згоден він чи не згоден із діями і вчинками героя. Другий повинен спочатку повторити те, що сказав йому перший, а потім висловити свою точку зору. Потім перший, у свою чергу, повторює все, що сказав другий, і продовжує розвивати свої доводи і судження.

Діалог триває приблизно 10 хвилин, записується на магнітофон або відеокамеру. Експерти оцінюють у балах повноту та точність переказу і першого, і другого.

### Додаток 3

#### **Вправи для встановлення контакту та налаштування студентів на тренінгову технологію навчання**

*Вправа «Павутина».* Мета: налаштувати на тренінгове заняття, формувати сприятливу атмосферу заняття. Необхідні матеріали: клубок ниток.

Хід вправи:

Учасники сидять по колу. Ведучий тримає клубок. Він демонструє приклад для всіх інших учасників, які надалі повторюватимуть за ним. Ведучий називає своє ім'я і розповідає щось про себе, наприклад, що трапилось цікавого з ним за період, що пройшов від останньої зустрічі з групою. Після 1 хв. розповіді, ведучий залишає кінчик нитки у себе і кидає клубок наступному учаснику, що знаходиться у колі. Тепер той називає своє ім'я та робить невеличку розповідь про себе, залишає нитку у себе і міцно її тримає, а клубок – кидає кому завгодно у колі. Таким чином наприкінці, коли висловиться останній учасник, усі опиняться у власноруч зробленій павутині.

Запитання для обговорення:

- Що символізує ця павутина?
- Що у даній вправі для Вас було найбільш цікавим?
- Що буде символізувати для нас таке міцне переплетіння?

Після обговорення павутина розплутується. Клубок кидають у зворотному напрямку від учасника до учасника обов'язково лагідно називаючи його ім'я (Мариночка, Наталочка ....), поки клубок не повернеться до ведучого.

*Вправа «Визначення очікувань».*

Мета: визначити очікування учасників тренінгу у відповідності з оголошеною темою та метою.

Хід вправи:

Перший етап: кожен учасник та учасниця пишуть лист до себе, який вони отримають наприкінці тренінгу. У листі вони описують, що б цікавого вони хотіли отримати по завершенню тренінгу, які знання та навички вони б хотіли набути. Лист вкладають у конверт, підписують та віддають ведучому.

Другий етап: учасники об'єднуються у міні-групи та визначають вже на основі зроблених та занотованих власних роздумів, очікування групи від тренінгового заняття та фіксують їх. Після того, як час на групове обговорення вийде, один представник групи презентує визначені очікування.

*Вправа «Контакт».* Мета: налагодити позитивну атмосферу у групі, налаштувати на подальшу роботу.

Хід вправи:

Вправа проводиться із заплющеними очима і мовчки. Перед виконанням вправи група має прийняти вимоги не говорити і діяти з заплющеними очима до самого кінця вправи.

Завдання для учасників: «Заплющіть очі та рухайтесь по аудиторії. Через деякий час зупиніться. Простягніть руки вперед і знайдіть собі пару – руки іншої людини. У пари є 2 хвилини для того, щоб вивчити руки партнера та запам'ятати їх».

Після того, як 2 хв. вийдуть, партнери розходяться та продовжують вільно пересуватись аудиторією. Через деякий час ведучий просить не розкриваючи очі знову знайти руки свого партнера. Ведучий наголошує: «Ви декілька разів будете досліджувати чужі руки, якщо ви розумієте, що це не руки вашого першого партнера – ідіть далі і шукайте їх. Лише тоді, коли ви будете 100% впевнені у тому, що це руки того, кого ви шукали – відкрийте очі».

Запитання для обговорення:

1. Що ви відчували, коли знайомились з чужими руками?

2. Чи швидко ви знайшли руки свого партнера? Що допомогло Вам у пошуках?

3. Як ви вважаєте, якою є мета цієї вправи?

Далі на цьому тренінгові, який проводився упродовж двох практичних занять, використовувались такі вправи:

– «А що ви тут робите?!». Мета: посприяти переходу від звичайної форми мислення до нестандартної; розвивати концентрацію уваги і контроль за фізичними діями в умовах когнітивного дисонансу; створити у групі позитивний настрій і атмосферу веселих змагань.

– Вправа «Диво-стілець». Мета: стимулювання творчої роботи групи за допомогою театральної гри, імпровізації; заохочення невимушеності у групі; сприяння переходу від звичайної форми мислення до більш креативної.

– Вправа «Маски». Мета: стимулювання творчої роботи групи за допомогою театральної гри, імпровізації; сприяння переходу від звичайної форми мислення до більш креативної.

– Вправа «Написи на футболках». Мета: стимулювання творчої роботи групи; заохочення невимушеності у групі; налаштування на подальшу групову роботу.

– Вправа «Приймаємо рішення». Мета: ознайомити учасників із механізмом формування навичок прийняття усвідомлених рішень, при вирішенні складних ситуацій.

– Вправа «Дві групи». Мета: розвивати здібності до з'єднання протилежних ідей з різних галузей досвіду і використовувати отримані асоціації для вирішення творчого завдання; тренування в умінні дивитись на завдання очима іншого, бути готовим до стереоскопічності погляду на проблему, у рішенні логічних задач; Заохочувати членів групи дати і отримати зворотній зв'язок, необхідний для ефективного і довірливого спілкування.

– Вправа «Патентне бюро». Мета: тренування навичок роботи у команді, мобілізація творчих можливостей учасників; стимулювання до активного прояву креативних якостей: гнучкість мислення, винахідливість, спостережливість, увага.

Логічним продовженням першого тренінгу був тренінг «Тренінг комунікативних умінь. Соціодрама». Тренінг ми зорієтували на те, щоб навчитися спілкуватись, легко вступати у контакт з людьми і, найголовніше, не боятись незнайомих людей. Головна ідея тренінгу: «Спілкування для нас – найважливіший спосіб взаємодії, і його розвиток сприяє розвитку інтелекту та моральності».

Тренінг проводився упродовж одного заняття та включав виконання таких вправ:

– «Інтерв'ю». Мета: встановлення контакту в парах.

– «Дзеркало». Мета: розвиток здатності ефективно спілкуватись, усвідомлюючи дії партнера.

– «Діалог глухонімих». Мета: удосконалення навичок невербального спілкування, розвиток здатності розуміти мову жестів, міміку партнера і правильно їх інтерпретувати.

– «Німе кіно». Мета: проілюструвати спотворення смислу тексту при спробі його інтерпретувати. Тренування вербального вираження явищ, які спостерігаються.

– «Рефлексія». Мета: знайомство учасників тренінгу з поняттям «рефлексія», оволодіння навичками саморефлексії та аналіз на її основі результатів зробленої роботи.

– «Картина світу». Мета: побудова ідеальної картини світу і себе самого серед учасників групи, усвідомлення того, що ти не єдиний у світі, збільшення здатності бачити загальне у різному.

– Рефлексія. Мета: зняти можливі негативні наслідки роботи у групі, дати можливість поговорити усі невизначені ситуації.