Хрестоматія

до дисципліни

«Комунікативна педагогіка»

(укладач доц. Наконечна Л.Б.)

**ОЛІЯР М.П.**

**ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Суттєві зміни в системі вищої освіти України на сучасному етапі, пов'язані з переходом до ринкової економіки, інтеграцією в європейський та світовий освітній простір, зумовлюють нові підвищені вимоги до професійної підготовки спеціалістів різних галузей, у тому числі й педагогів. Йдеться насамперед про підготовку компетентного педагога, який не лише здатний реалізувати відомі технології та методики в процесі професійної діяльності, але й сам може ставати творцем нових творчих підходів у навчанні й вихованні школярів. Зокрема, важливою складовою готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності є їх комунікативно-стратегічна компетентність, яка найбільш ефективно формується в процесі викладання дисциплін лінгвістичного циклу. Однак у педагогічній теорії та практиці підготовки педагогів для початкової школи існує низка суперечностей, яка не сприяє ефективному формуванню даної професійної якості.

Недостатньо розроблена ця проблема в науково-теоретичному плані, не створене науково-методичне забезпечення процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів. Загалом можна констатувати, що професіоналізація викладання лінгвістичних дисциплін мало пов'язана з формуванням фахових компетенцій студентів. Усе це зумовлює актуальність наукового дослідження даної проблеми.

Сьогодні ця проблема продовжує привертати увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників (А. Анісімова, Н. Гальська, В. Карасик, О. Коротєєва, Н. Копилова, А. Міхіна, А. Насиханова, Ю. Романенко, Л. Скуратівський, Ю. Солоднікова, Т. Тимофєєва, Л. Фаришев, Л. Ягеніч, М. Canale, М. Swain, R. Oxford, S. Savignon, J.A. van Ek, A.U. Chamot та ін.).

Завдання формування стратегічної компетенції у процесі навчання іноземної мови визначене також у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [1], де комунікативні стратегії розглядаються як спосіб розв’язання комунікативних завдань. Однак слід зазначити, що хоча з часу започаткування дослідження стратегічної компетенції минуло вже понад три десятки років, до сьогодні між ученими немає єдності щодо трактування цього поняття.

Дане питання розроблялося вченими в основному стосовно процесу міжкультурного спілкування та навчання студентів і учнів загальноосвітньої школи іноземної мови, у той час як особистісно-професійні аспекти, які уможливлюють реалізацію стратегічного підходу до комунікативної взаємодії в інших сферах, тривалий час не були об’єктом уваги науковців. Це відобразилося як на стані наукової та методичної розробки проблеми, так і її практичному аспекті.

Тому метою статті є розкрити сутність комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Для цього необхідно вирішити такі завдання: 1) проаналізувати основні наукові підходи до визначення поняття “комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів”; 2) визначити зміст та структуру комунікативностратегічної компетентності.

Матеріалом для дослідження слугували праці науковців, у яких розкриваються основи теорії комунікації (К. Апель, Ю. Габермас, X. Гадамер, О. Гойхман, А. Димер, В. Кульман, Т. Надіїна та ін.); особистісного зростання людини у процесі комунікативної взаємодії (Г. Андреєва, Л. Виготський, Е. Ільєнков, Я. Коломінський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Лісіна, А. Мудрик, С. Рубінштейн та ін.), психолого-педагогічні теорії особистості та її розвитку в процесі діяльності (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) тощо.

Основними методами виступили аналіз психологопедагогічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення для з'ясування змісту базових понять дослідження. Виникнення поняття “стратегічна компетенція” пов’язане зі спробами розробки зарубіжними вченими моделі комунікативної компетентності. Загальну наукову тенденцію дослідження мови як соціального процесу запропонував D. Hymes у 1972 році, а 1980 року М. Кенел і М. Свейн (M. Canale and M. Swain) здійснили вдалу спробу створення моделі комунікативної компетенції, яка об’єднувала чотири компоненти: граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну компетенції.

Однак названі вчені від самого початку досить вузько трактували це поняття як володіння стратегіями спілкування для компенсації непорозумінь, викликаних недостатньою комунікативною компетентністю співрозмовників або умовами ситуації спілкування, а також вміння вибрати вірну стратегію з метою підвищення ефективності комунікації в названих ситуаціях [5 с. 13].

Деякі науковці розглядають стратегічну складову як компенсацію недостатньої обізнаності в окремих аспектах комунікативної компетенції, спосіб уникнення паузи в спілкуванні [3, с. 38]; як мовну маніпуляцію з метою досягнення комунікативної мети [4, с. 176-177]; здатність компенсувати недостатність знань іноземної мови, а також брак соціального і мовленнєвого досвіду в процесі спілкування [2, с. 326].

Однак ми не можемо погодитися з твердженням, що стратегічна компетенція/компетентність стосується лише проблем викладання іноземної мови. Безвідносно до будь-якої з мов людське спілкування не буде успішним та ефективним без попереднього стратегічного планування і тактичного втілення. Особливо це стосується сфери педагогічної діяльності, де вміле професійно-педагогічне спілкування є однією з вирішальних умов ефективності навчально-виховного процесу. Звичайно, не всі ситуації спілкування попередньо стратегічно проробляються вчителем, часто виникають і спонтанні комунікативні ситуації. Однак досконале володіння стратегіями і тактиками вербального та невербального спілкування за цих умов може виконати ту компенсаторну функцію, на якій наголошують учені.

Розглядаючи комунікативну компетентність як системне утворення, вчені створили чимало моделей, які представляють її компоненти (М. Кенел та М. Свейн, Л. Бахман і А. Палмер М. Халідей, Р. Кліффорд, М. Вятютнєв, Н. Гез, В. Коккота, В. Топалова та ін.). Однак вважаємо, що в жодній із запропонованих вченими моделей стратегічна компетенція не представлена належним чином, ця складова вимагає суттєвого доповнення. Більше того, жодна з виділених складових комунікативної компетентності (лінгвістична, прагматична, дискурсивна, мовна, мовленнєва, соціолінгвістична, країнознавча, лінгвокраїнознавча, ілокутивна та ін.) не можуть бути реалізовані, якщо не включатимуть стратегічної складової, тобто стратегічна компетенція є однією з ключових системотворчих компонентів комунікативної компетентності, оскільки для будь-якого з компонентів характерна стратегічність як невід’ємна ознака свідомої діяльності, що виявляється в цілеспрямованості та впорядкованості цієї діяльності. Тому другорядна роль стратегічної компетенції, яка донедавна була їй притаманна, сьогодні суттєво змінюється, оскільки все більше науковців доводять, що ця складова є одним з продуктивних способів підвищення ефективності комунікативної компетентності, так як максимально наближає мовця до реальної ситуації спілкування.

Доречно згадати, що й основою компетентнісного підходу у вищій професійній освіті також є максимальне наближення студента до умов його майбутньої професійної діяльності. Таким чином, саме стратегічна компетенція/компетентність є тією складовою комунікативної компетентності, яка забезпечує реалізацію її сутнісних ознак та пронизує всі структурні компоненти.

Розробляючи структуру комунікативно-стратегічної компетентності, насамперед сформулюємо кілька важливих положень. У першу чергу необхідне обґрунтування терміну “комунікативно-стратегічна компетентність”. Як відомо, поняття стратегії і стратегічної діяльності може стосуватися різних сфер життєдіяльності людини (політики, військової справи, бізнесу тощо), а не лише комунікації. Тому вважаємо за потрібне використовувати в нашому дослідженні саме поняття “комунікативно-стратегічна компетентність”, оскільки загальновідомо, яке значення має в науці точність та однозначність термінологічного апарату. По-друге, стратегічне спрямування може мати не лише мовленнєва діяльність вчителя, але багато інших видів його професійної діяльності (ми вже наголошували на системотворчій природі стратегії). І, нарешті, таке термінологічне позначення, на наш погляд, однозначно вказує на належність даної компетенції до ієрархії компетенцій, що складають комунікативну компетентність як системне явище.

У результаті здійсненого нами теоретичного аналізу наукових підходів до характеристики стратегічної компетентності можемо констатувати, що комунікативно-стратегічна компетентність вчителя початкових класів являє собою інтегративну єдність особистісних і професійно значущих якостей педагога, набуту в процесі спеціально організованого навчання, яка включає систему цінностей, мотивів, емоцій, пізнавальних відношень, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, здатностей, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи непередбачуваних ситуаціях професійної комунікації з метою здійснення успішної педагогічної взаємодії в комунікативному середовищі початкової школи, підвищення ефективності професійної комунікації та досягнення результативності комунікативно-стратегічної діяльності вчителя, забезпечення його успішної професійної адаптації та самореалізації, а також здатність педагога якісно організовувати процес формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Як інтегративна цілісність стратегічної та комунікативної складових, що реалізується шляхом використання комунікативних умінь у процесі продукування і використання комунікативних стратегій і тактик, комунікативно-стратегічна компетентність вчителя початкової школи включає низку взаємпов’язаних компонентів, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивний (інформаційно-комунікативний), стратегічнопраксеологічний, операційно-дійовий, рефлексивноемпатійний, фатичний, афективний, конативний.

Змістове наповнення названих компонентів ми визначили на основі аналізу наукових підходів до розробки структури комунікативної компетентності та місця в ній стратегічної компетенції, а також з урахуванням основних характеристик освітньої галузі “Початкова освіта”.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає педагогічні цінності, потреби, ідеали, переконання, ставлення, життєві принципи і цілі вчителя початкової школи, пов’язані з цілями і завданнями формування власної комунікативно-стратегічної компетентності та здійснення відповідної роботи в школі. Цей компонент виявляється в потребі здобувати відповідні знання, прагненні до їх самостійного пошуку, бажанні застосовувати знання, вирішуючи різноманітні педагогічні і життєві ситуації, інтересі до творчого пошуку самостійних ідей, рішень, прагненні до професійної самореалізації; мотивації навчальної роботи молодших школярів, забезпеченні їх зацікавленості у вивченні лінгвістичних дисциплін, оволодінні навичками культури спілкування. Компонент забезпечує становлення ціннісних орієнтацій вчителя на основі вивчення і засвоєння соціального і культурного досвіду народу, норм соціальної поведінки та способів мислення, характерних для даної національної культури. Цей компонент реалізується через мотивацію, яка відображає внутрішню суб’єктивну значущість цілей комунікативно-стратегічної діяльності, суб’єкт-суб’єктних відносин у процесі комунікації через інтереси, потреби, внутрішні стимули особистості.

Когнітивний (інформаційно-комунікативний) компонент передбачає наявність у майбутнього вчителя знань про сутність та мету педагогічної професії та себе як майбутнього педагога; знання про принципи комунікативно-стратегічної діяльності вчителя; лінгвістичні знання, а також знання про культуру педагогічного спілкування, сутність комунікативностратегічної компетентності, основні різновиди комунікативних ситуацій, комунікативні стратегії й тактики та способи їх використання в конкретних комунікативних ситуаціях; знання про вікові особливості дітей молодшого шкільного віку; розуміння закономірностей формування комунікативної компетентності молодших школярів; уміння використовувати власну ерудицію з метою підтримання інтересу до спілкування.

Стратегічно-праксеологічний компонент відображає сутність комунікативно-стратегічної компетентності як ефективної організації діяльності вчителя, а також сутність стратегії як системи ефективних нормативних дій, які дають бажаний результат. Цей компонент розкриває перцептивну та інтерактивну функції спілкування і включає: вміння добирати доречні комунікативні стратегії як способи ефективної організації комунікативної взаємодії відповідно до комунікативної ситуації, тактики їх реалізації; володіння такими мислительними операціями, як аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, порівняння, систематизація, узагальнення; вміння планувати педагогічний дискурс та управляти ним; регулювати відносини зі співрозмовником у випадку виникнення труднощів у спілкуванні, перешкоджати розриву в спілкуванні; створювати емоційний комфорт для себе і співрозмовника в нестандартній ситуації спілкування.

Операційно-дійовий компонент має дві складові: а) особистісна складова комунікативно-стратегічної компетентності вчителя включає комунікативні вміння: слухати співрозмовника, адекватно сприймати сказане, реагувати на його зміст відповідно до умов спілкування та особливостей партнера, добираючи необхідні мовленнєві засоби, які забезпечують адекватне сприйняття, вираження і вплив мовлення, прогнозувати наслідки власних висловлювань та вчасно корегувати їх, дискутувати, добирати належну аргументацію, відстоювати свою точку зору, уміння застосовувати знання основ комунікативістики та культури спілкування в різних професійних ситуаціях, у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів; вміння використовувати відомі методи, прийоми, технології навчання, колективні, групові та індивідуальні форми; гностичні вміння (аналізувати власну професійну діяльність та здійснювати роботу з самовдосконалення, вивчати та узагальнювати досвід колег з проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів, займатися самоосвітою, реалізовувати нові методичні ідеї, педагогічні інновації); вміння структурувати навчальний матеріал відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; вміння активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів та організації їх продуктивної роботи; дослідницькі та творчі вміння (здійснення педагогічних досліджень з проблеми формування комунікативної компетенції молодших школярів, постановка наукових експериментів, підготовка доповідей, створення нових програм, навчально-методичних посібників тощо); організаційні вміння (організація навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою формування їх комунікативної компетентності, використання різноманітних видів і форм навчання в початковій школі, керівництва позаурочною і позакласною роботою); б) методична складова: знання про мету, завдання і зміст лінгвістичної підготовки молодших школярів на сучасному етапі розвитку шкільної освіти; шляхи реалізації принципів формування комунікативної компетентності молодших школярів; зміст комунікативної компетентності учнів початкових класів відповідно до Державного стандарту загальної початкової освіти; знання про структуру, зміст діючих навчальних програм, підручників та посібників з української мови для початкової школи; аналітико-синтетичні, прогностичні, проектно-конструювальні вміння (аналіз навчальних програм, методичних матеріалів, підручників для початкової школи, виявлення проблем у комунікативній сфері, їх аналіз, класифікація, аналіз наукових підходів до їх вирішення, вибір методів, прийомів та засобів, прогнозування їх ефективності та результатів навчально-виховної діяльності; проектування та конструювання процесу навчання, змісту та структури навчальних занять, нових методичних прийомів і засобів, технологій навчання і виховання тощо); володіння методикою контрольно-оцінювальної діяльності.

Рефлексивно-емпатійний компонент передбачає здатність учителя до самоаналізу та самооцінки своїх внутрішніх психічних станів як передумови власної комунікативної діяльності; обдуманість комунікативних дій; усвідомлення того, як співрозмовник сприймає особливості особистості педагога, когнітивні уявлення та емоційні реакції; вміння встановлювати предметно-рефлексивні відносини в процесі спільної комунікативної діяльності; усвідомлення значення толерантності в комунікативних відносинах; віддання переваги позитивній оцінці співрозмовника; здатність зрозуміти іншу людину, її внутрішній світ, поставити себе на її місце; здатність до співпереживання, емоційного відгуку на почуття іншої людини; готовність надати емоційну підтримку співбесідникові; емоційна оцінка власної участі у спілкуванні; розуміння внутрішнього стану школярів, врахування їх інтересів, світогляду, особистого досвіду; бажання і здатність надати необхідну допомогу учневі в різних ситуаціях спілкування на рівнях “учень-учень”, “ученьвчитель”, “учень-батьки” тощо.

Фатичний компонент стосується психологічної та соціальної сторін комунікативно-стратегічної компетентності і включає використання стереотипних мовленнєвих засобів ритуального характеру (кліше і формул мовленнєвого етикету), які: мають спільне значення для всіх учасників взаємодії; відображають типову комунікативну ситуацію та її компоненти; слугують для встановлення комунікативного контакту, привернення уваги, підготовки до сприйняття повідомлення; підтримки комунікативної ситуації, забезпечення подальшого спілкування; започатковують певний тип відносин між комунікантами, спілкування у певній тональності відповідно до соціальних ролей учасників спілкування; допомагають підтримати доброзичливу атмосферу, налагодити взаєморозуміння.

Афективний компонент комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкових класів пов’язаний з емоційним ставленням до процесу спілкування, внутрішнім переживанням особистістю комунікативних ситуацій та їх наслідків, переживанням співпричетності до комунікативних подій, здатністю не втрачати почуття міри в критичних, конфліктних ситуаціях; вмінням доречно використовувати афективну лексику в процесі комунікації; впливати на емоційний стан співрозмовника, викликати в нього позитивні емоційні реакції, усувати вияви негативних емоцій.

Конативний компонент об’єднує феномени, пов’язані з комунікативною поведінкою майбутнього педагога, яка визначається інтеріоризованими комунікативними нормами та цінностями. Ці феномени виявляються у двох вимірах: а) у внутрішніх діях стосовно самого себе (суб’єкт-суб’єктному чи суб’єкто-б’єктному ставленні до себе, самосприйнятті, самосхваленні чи самоосуді, самоконтролі, самооцінці, самокорекції тощо); б) набір дій (реакцій), вчинків педагога (свідомих чи несвідомих) у процесі професійного спілкування, їх відповідність поведінковим нормам (поведінковий етикет, манера поводження, дотримання правил чемності і ввічливості, сукупність правил, традицій і умовностей, прийнятих у суспільстві, у сфері професійної діяльності). Висновки. Таким чином, комунікативно-стратегічна компетентність вчителя початкових класів – поняття складне, багатоаспектне, динамічне. Ця інтегративна якість педагога включає низку компонентів, кожен з яких характеризується певними показниками. Змістове наповнення компонентів корегується у зв’язку з розвитком наукових досліджень у галузі комунікації, реформуванням системи вищої педагогічної освіти та суспільними вимогами до рівня професійної підготовки педагогів.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. pед. українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [The pan-European Recommendations on linguistic education: studying, teaching and evaluation] / [nauk. red. ukrayins'koho vydannya doktor ped. nauk, prof. S.Yu. Nikolayeva]. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.

2. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь; более 2000 единиц / Щукин А.Н. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с. Shchukyn A.N. Lynhvodydaktycheskyy эntsyklopedycheskyy slovar'; bolee 2000 edynyts [The didactic-linguistic dictionary; more than 2000 items] / Shchukyn A.N. – M. :Astrel': AST: Khranytel', 2007. – 746 s.

3. Ягеніч Л. В. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні молодшими школярами іншомовним аудіюванням / Ягеніч Л.В. // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2005. – Вип. 9. – С. 38-44. Yahenich L.V. Zmist stratehichnoyi kompetentsiyi v ovolodinni molodshymy shkolyaramy inshomovnym audiyuvannyam [The content of strategic competence in the process of mastering of foreign language listening and comprehension skills by elementary school students] / Yahenich L.V. // Visnyk Kyyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Seriya Pedahohika ta psykholohiya. – 2005. – Vyp. 9. – S. 38-44.

4. Anisimova A.I. The Problem of Strategic Competence in the Context of Cultural Awareness / Anisimova A.I. // Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ: науковий вісник кафедри КНЛУ Linguаpax – VIII. Філологія. Психологія. Педагогіка. – К., 2000. – № 1-А. – С.176-177. Anisimova A.I. The Problem of Strategic Competence in the Context of Cultural Awareness / Anisimova A.I. // Mova, osvita, kul'tura : naukovi paradyhmy i suchasnyy svit: naukovyy visnyk kafedry KNLU Linguapax – VIII. Filolohiya. Psykholohiya. Pedahohika. – K., 2000. – № 1-A. – S.176-177.

5. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / Canale M. // Language and Communication / J.C. Richards, R.W. Schmidt (eds). – London & New York: Longman, 1983. – Р. 2-27. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / Canale M. // Language and Communication / J.C. Richards, R.W. Schmidt (eds). – London & New York: Longman, 1983. – P. 2-27

**Оліяр М.П.**

**Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності**

Кардинальні зміни сучасного українського суспільства, пов’язані із зміцненням процесів демократизації в Українській державі, європейською інтеграцією, утвердженням на міжнародній арені, зумовлюють необхідність розширення комунікативного простору, формування фахівців з високим рівнем загальної та комунікативної культури, які можуть вільно та конструктивно спілкуватися в різноманітних життєвих і професійних умовах, гнучко реагувати на зміни комунікативної ситуації. Учитель початкової школи – це фахівець системи професій типу “людина – людина”, для якого мовлення – основне знаряддя праці, а педагогічне спілкування – провідний вид діяльності, ефективність якої залежить від володіння вчителем комунікативними стратегіями і тактиками як основним засобом розв’язання комунікативних проблем. У зв’язку з цим однією з найважливіших якостей педагога є його комунікативно-стратегічна компетентність, яка реалізується в комунікативно-стратегічній діяльності.

Сутність професійної діяльності розкрита в дослідженнях багатьох відомих вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Абдуліна, І. Богданова, А. Богуш, Ф. Гоноболін, М. Євтух, В. Кан-Калик, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Крутецький, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, Н. Ничкало, В. Сластьонін, Л. Спірін, Г. Сухобська, Н. Тализіна, Г. Троцко, Р. Хмелюк, О. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.). Зокрема, професійна діяльність вчителя початкової школи та особливості фахової підготовки майбутніх педагогів стали об’єктом досліджень А. Алексюка, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої, М. Фіцули, І. Шапошнікової та ін. Однак комунікативно-стратегічна діяльність учителя початкової школи ще не була предметом детального наукового дослідження.

Тому метою статті є розкрити зміст комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Для цього необхідно вирішити такі завдання: 1) проаналізувати основні наукові підходи до визначення поняття “комунікативно-стратегічна діяльність майбутнього вчителя початкових класів”; 2) з’ясувати сутність та структуру комунікативно-стратегічної діяльності. Як відомо, загальну теорію мовленнєвої діяльності розробляли такі відомі вчені, як А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, М. Львов, О. Реформатський та ін. Зокрема, І. Зимня характеризує мовленнєву діяльність як “активний цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес подання і (або) прийому сформованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування” [3, с. 121]. Відповідно до теорії мовленнєвої діяльності процес мовлення включає такі етапи: 1) орієнтування в умовах спілкування; 2) планування ходу думки; 3) добір найбільш відповідних мовних засобів для її вираження; 4) забезпечення зворотного зв’язку [7, с. 45] [6].

У найбільш загальному вигляді мовленнєва діяльність педагога виступає у вигляді рецепції, тобто сприйняття, інтеракції (взаємодії) та продукції [2]. Породження всіх різновидів мовленнєвої діяльності, у тому числі комунікативно-стратегічної, розпочинається з потреби, її трансформації в мотив, який визначає низку цілей, далі здійснюється орієнтування в змісті діяльності, її прогнозування, планування, реалізація складеної програми у вигляді мовленнєвих дій та операцій, контроль, який передбачає співвіднесення результату з цілями діяльності, корекція. Така послідовність свідчить про системність діяльності, в структурі якої мета співвідноситься з діями, завдання – з операціями як способами здійснення дій. Таким чином, мовленнєву діяльність загалом та комунікативно-стратегічну діяльність зокрема можна охарактеризувати як складну систему дій, спрямовану на досягнення мети.

Матеріалом, яким оперує вчитель початкових класів у процесі комунікативно-стратегічної діяльності, є інформація та її вплив та емоційно пізнавальну сферу молодшого школяра. Характеризуючи комунікативно-стратегічну діяльність як різновид мовленнєвої діяльності, зазначимо, що визначення і реалізація сукупності чи послідовності цілеспрямованих дій відповідно до мети мовленнєвої діяльності не завжди забезпечують бажаний результат, це може відбутися лише за ідеальних умов, коли ніщо не впливає негативно на хід діяльності. Коли ж умови мовленнєвої взаємодії не зовсім сприятливі, її суб’єкт чи об’єкт не цілком готовий до здійснення такої діяльності чи її сприйняття тощо (а саме такими, як правило, є умови професійної діяльності педагога), необхідна з’єднувальна ланка, своєрідний спосіб управління діяльністю, який за будь-яких умов може забезпечити зв’язок між компонентами системи “мета – діяльність – результат”. Саме такою ланкою є комунікативна стратегія. Стратегічний підхід передбачає не лише реалізацію мовленнєвої діяльності як певної системи дій, а її стратегічну спрямованість на найбільш повне досягнення поставленої мети, спланованість, економність засобів і зусиль, максимальну ефективність на кожному етапі реалізації та досягнення бажаного результату.

Отже, комунікативну стратегію не можна ототожнювати з дією чи операцією. Стратегічність пронизує всю структуру мовленнєвої діяльності, починаючи від мети і закінчуючи результатом та, за необхідності, його корекцією, і забезпечує системність діяльності.

При стратегічному підході технологічний компонент діяльності чітко спрямований на реалізацію мотиваційного та цільового компонентів (стратегічної мети) з метою найбільш повного досягнення її результату. В ідеалі стратегія реалізована тоді, коли корегувальний етап мовленнєвої діяльності виявляється зайвим. Ефективність обраної комунікативної стратегії, на наш погляд, залежить від того, наскільки чітко буде спрогнозовано результат діяльності, який відповідає визначеній меті. Результатом комунікативно-стратегічної діяльності педагога є зміна обсягу і якості знань та емоційного стану учнів, що відображається в продуктах цієї діяльності та особливостях комунікативної поведінки і відповідає параметрам, запланованим педагогом.

Комунікативні тактики, які входять до складу стратегії і є способами її реалізації, також не можна співвідносити лише з мовленнєвими діями та операціями. На кожному етапі комунікативно-стратегічної діяльності стратегії реалізуються за допомогою однієї або кількох тактик, які виступають як конкретні моделі комунікативної поведінки вчителя, що підпорядковуються єдиній стратегії як обраній відповідно до комунікативної ситуації узагальненій моделі комунікативної діяльності. Дієвість комунікативної стратегії виявляється не тільки в оптимальній побудові комунікативного акту відповідно до ситуації, але й у впливі на саму ситуацію та можливості змінити її. Таким чином, комунікативно-стратегічна діяльність вчителя початкової школи – це формалізований (пов’язаний з певною сферою застосування), обумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи складний продуктивний вид педагогічної діяльності вчителя, що являє собою набір комунікативних стратегій і тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб’єктом діяльності.

Як і загалом мовленнєвій, комунікативно-стратегічній діяльності притаманна процесуальність, тобто вона являє собою складну систему з властивою їй структурою, що постійно перебуває в стані розвитку. Зокрема, до структури комунікативно-стратегічної діяльності вчителя входить мотиваційний компонент (потреби, мотиви діяльності); цільовий компонент (мета, завдання діяльності); технологічний компонент (дії, операції); результативний компонент (результат діяльності, його оцінка); корегувальний компонент (корекція результату). Зміст комунікативно-стратегічної діяльності педагога можна також розкрити на основі культурологічного підходу (Ю. Давидов, М. Каган, Е. Маркарян, В. Межуєв та ін.), оскільки саме культура як певний рівень розвитку суспільства визначає систему цінностей сучасного фахівця, регулює його індивідуальну та соціальну поведінку, виконання особистісних і професійних завдань.

Важливою в аспекті нашого дослідження є думка про те, що педагогічна культура “має дві форми прояву: статичну й динамічну. Статична форма відображає її як наявний рівень, який забезпечує подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культури виявляється у розвитку вміння реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності й оточенні, удосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури… Прояв як статичної, так і динамічної форм, їх діалектична взаємодія відбувається лише у процесі професійно-педагогічної діяльності та спілкування, відображаючись у кожному з компонентів педагогічної культури” [1, с. 22].

Таким чином, фахова субкультура учителя початкової школи може виявлятися лише в його цілісній професійно-педагогічній діяльності, на яку проектується також і рівень особистої культури педагога. На основі праць учених, які вивчали природу культурної діяльності особистості (Л. Виготський, П. Гуревич, В. Давидов, Б. Єрасов, М. Каган), встановлено, що педагогічна діяльність, у тому числі комунікативностратегічна, характеризується закріпленою за нею системою мотивів, ціннісних установок, норм, традицій і є за суттю своєю творчою діяльністю, тісно пов’язаною з процесами постійного самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, лише в активній діяльності можна сформувати комунікативно-стратегічну компетентність майбутнього вчителя як складову його професійно-педагогічної культури. Комунікативно-стратегічна діяльність формується і здійснюється завжди в певному середовищі. Тому сучасний середовищний підхід вважаємо одним із важливих принципів та інтегрованою умовою ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та його підготовки до комунікативно-стратегічної діяльності в школі.

“Під соціокультурним середовищем ВНЗ ми розуміємо простір спільної життєдіяльності студентів, співробітників університету, що забезпечує вибір цінностей, освоєння культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації, розкриття індивідуальних ресурсів особистості, структура якого детермінована особливостями освітньої установи. Соціокультурне середовище вишу є інтегративним чинником особистісного становлення студента, вплив якого опосередковується через включення студента в різні її сфери. Характер такого впливу обумовлений педагогічними характеристиками середовища вишу” [8, с. 47].

Для формування фахових комунікативних якостей студентів, на нашу думку, необхідно не лише відповідним чином перебудувати викладання та вивчення фахових дисциплін, але й змістити акцент з роботи на рівні “викладач–студент” на завдання формування спеціально організованого культурно-навчального середовища, яке не тільки сприятиме спеціальній цілеспрямованій роботі викладачів з формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів, але й їх саморозвитку та самоосвіті.

Протиріччя, які виникають у середовищі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів (відмінності у вимогах викладачів, неувага до питань мовленнєвої культури студентів, ігнорування їх потреби в максимальній самоідентифікації та самореалізації тощо), здатні суттєво знизити результати спеціально організованої роботи з формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Так само не дають результатів розрізнені зусилля викладачів певних навчальних предметів.

Отже, середовище ВНЗ – це складна сукупність різноманітних впливів, які дають можливість студентові набувати свого суб’єктного досвіду, який формується як за рахунок внутрішнього потенціалу студента, так і за рахунок зовнішніх зв’язків. “Метою формування соціокультурного середовища є створення такої ефективної моделі, яка культивує знання, культуру, свободу слова і думки, сприяє формуванню людини як представника групи, тобто носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій, передбачає вироблення в неї необхідних для цього властивостей та здібностей, виховує високоосвічену, культуротворчу особистість…” [8, с. 48].

Фахова підготовка учителя початкової школи у новому освітньому середовищі має базуватися на гуманістичній основі та особистісно орієнтованих технологіях, що, в свою чергу, викликає необхідність визначення нових принципів і методичних підходів, основним завданням яких є не лише формальна поінформованість студентів, а їх здатність до творчого застосування одержаних у вузі знань та вмінь. У роботі з формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів дуже важливо звернути увагу на їх вміння налагодити контакт і взаємодію з учнями, тобто на формування комунікативної поведінки майбутніх педагогів.

Володіння комунікативними стратегіями і тактиками виявляється найбільш виразно в поведінці вчителя. Соціологи пов’язують соціальну поведінку індивіда з його психологічною мотивацією, яка зумовлюється необхідністю пристосування до умов середовища [9], а мову розглядають як один із стандартизованих способів адаптації до середовища і культури.

Комунікативна поведінка педагога тісно пов’язана з поняттям комунікативної стратегії, оскільки стратегію визначають як певну лінію поведінки, що визначається цільовою настановою досягнення найкращого результату в комунікації не лише шляхом ефективного розкриття змісту повідомлення, його доречної композиційної побудови, добору фактів, їх аргументації тощо, але й впливу на комунікативну ситуацію.

Метою навчання мови в сучасних умовах також є підготовка майбутнього вчителя до успішного здійснення мовленнєвої діяльності шляхом самостійного вибору та використання найбільш ефективних у конкретній комунікативній ситуації стратегій і тактик, що, виходячи з вищесказаного, становить певний зразок комунікативної поведінки.

Процес формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів великою мірою залежить від комунікативної поведінки викладача, яка є не лише зразком для студента, але й об’єктом для аналізу позитивних і негативних її сторін. Різні трактування комунікативної поведінки спостерігаються в працях лінгвістів, соціолінгвістів, психолінгвістів (Т. Винокір, І. Кон, А. Кречмар, Л. Крисін, А. Леонтьєв, Л. Нікольський, Ю. Прохоров, К. Сєдов, І. Стернін, Н. Формановська, А. Швейцар та ін.), які, виходячи з характеристики соціальної ролі людини як нормативно схваленого зразка поведінки представника даної соціальної позиції, вважають, що саме соціальна роль визначає сталі характеристики комунікативної поведінки та стратегії і тактики інтеракції [4]. Це положення розробленої вченими теорії ролей (соціальних, функціональних) приймаємо як одне із основоположних для нашого дослідження. Відповідно до нього роль учителя як комуніканта є однією з форм суспільної поведінки, яка визначається належністю до певної соціальної групи людей і зумовлена реальними ситуаціями спілкування та рольовими відносинами (симетричними, асиметричними) [5].

Комунікативна поведінка вчителя – це статусно обумовлений вибір та реалізація педагогом сукупності лінгвістичних і екстралінгвістичних засобів у системі “адресат – адресант” відповідно до комунікативної ситуації. Педагог має певний статус у суспільстві, виконує сукупність ролей, які відповідають цьому статусу, і його комунікативна поведінка зумовлена статуснорольовою позицією вчителя як комунікативного лідера. Вона включає емоції, дії, вчинки педагога, які виражаються за допомогою вербальних та невербальних засобів і визначаються конкретними комунікативними завданнями (інформування учнів, емоційно-інтелектуальна взаємодія з ними, різні види впливу, вербальне стимулювання, активізація комунікативної діяльності школярів тощо). Отже, комунікативна поведінка включає як мовленнєві процеси, так і позамовні периферійні явища.

Комунікативна поведінка вчителя будується за схемами учитель – учні, старший – молодший, суб’єкт – об’єкт, суб’єкт – суб’єкт. Це додаткове джерело інформації для учня про цілі, зміст та особливості комунікативних дій педагога, оскільки різні типи комунікативної поведінки вчитель використовує відповідно до конкретних ситуацій спілкування. У поведінці виявляється вольова здатність педагога керувати собою, своїми почуттями, спрямовувати власну комунікативно-стратегічну діяльність на співрозмовника. Жодна комунікативна стратегія чи тактика не може бути реалізована без урахування поведінкових аспектів комунікативно-стратегічної діяльності вчителя. З іншого боку, дослідження проблеми комунікативних стратегій і тактик педагога дає можливість розширити коло стереотипів його поведінкових дій, які допомагають оптимізувати процес спілкування з учнями, уникати помилок і недоречностей та прогнозувати можливі реакції співрозмовника.

На думку американського вченого К.Пайка, будь-яка людська поведінка є певним чином структурованою і характеризується певними постійними ознаками [10]. Такий підхід дає можливість виробити єдині підходи в дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності вчителя та його комунікативно-стратегічної діяльності як способу реалізації названої компетентності.

**Висновок**. Отже, право на самореалізацію, як базовий принцип гуманістичної системи освіти, сьогодні, як ніколи, актуальне у руслі утвердження пріоритету особистості майбутнього фахівця в системі професійної освіти, формування культури її життєтворчості. Студент, самореалізуючи себе у різних видах навчальної та самостійної діяльності, демонструє рівень сформованості різних видів професійних компетентностей, здатність застосовувати одержані знання та вміння на практиці. Тому сутність комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкових класів необхідно розглядати в аспекті комунікативно-стратегічної діяльності педагога, оскільки компетентність – це результат фахової підготовки в дії.

**ЛІТЕРАТУРА**

**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Гриньова В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В.М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». - 2011. - № 1 (1). – С. 21-26. Hryn'ova V.M. Profesiyna kompetentnist' vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu yak rezul'tat sformovanosti yoho pedahohichnoyi kul'tury / V.M. Hryn'ova // Visnyk Dnipro-petrovs'koho universytetu ekonomiky ta prava imeni Al'freda Nobelya. Seriya «Pedahohika i psykholohiya». - 2011. - № 1 (1). – S. 21-26.

2. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. - М. : Из-во Академии педагогических наук, 1958. - 371 с. Zhynkyn N.Y. Mekhanyzmы rechy / N.Y. Zhynkyn. - M. : Yz-vo Akademyy pedahohycheskykh nauk, 1958. - 371 s.

3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) / И.А. Зимняя. - М. : Русский язык, 1989. - 219 с. Zymnyaya Y.A. Psykholohyya obuchenyya nerodnomu yazyku (na materyale russkoho kak ynostrannoho) / Y.A. Zymnyaya. - M. : Russkyy yazyk, 1989. - 219 s.

4. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с. Kon Y.S. Sotsyolohyya lychnosty / Y.S. Kon. – M.: Polytyzdat, 1967. – 383 s.

5. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М.: Наука, 1989. – 186 с. Krysyn L.P. Sotsyolynhvystycheskye aspekty yzuchenyya sovremennoho russkoho yazyka / L.P. Krysyn. – M.: Nauka, 1989. – 186 s.

6. Леонтьев А.Н. Язык, речь и речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. - М., 1969. - 214 с. Leont'ev A.N. Yazyk, rech' y rechevaya deyatel'nost' / A.N. Leont'ev. - M., 1969. - 214 s.

7. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. - М., 1967. - 536 с. Reformatskyy A.A. Vvedenye v yazykovedenye / A.A. Reformatskyy. - M., 1967. - 536 s.

8. Тюльпа Т.М. Соціокультурне середовище вищого педагоггічного навчального закладу як умова успішної соціалізації сту-дентської молоді / Т.М. Тюльпа // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 45-48. Tyul'pa T.M. Sotsiokul'turne seredovyshche vyshchoho pedahohichnoho navchal'noho zakladu yak umova uspishnoyi sotsializatsiyi students'koyi molodi / T.M. Tyul'pa // Naukovi zapysky NDU im. M.Hoholya. Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2012. - № 3. - S. 45-48.

9. Malinovski B. The Dilemma of Contemporary Linguistics // Language in Culture and Society / Ed. By D.Hymes. – N.Y.: Harper and Row. – 1964. – P.63-65. . By D. Hymes. – N.Y.: Harper and Row. – 1964. – P.63-65. 10. Pike K.L. Language in Relation to a Unified. Theory of the structure of Human Berhaviour. – The Hague-Paris: Mouton, 1967. – 762 p.

**Оліяр М.П.**

**СПЕЦИФІКА КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**Постановка проблеми**. На сучасному етапі розвитку Української держави відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах життя суспільства. Європейський вектор суспільного розвитку, належність до глобалізованого світу, багатонаціональність та розмаїття культур у нашій державі зумовили нагальну необхідність розвитку всіх сторін комунікативної компетентності, що є однією з найважливіших професійних рис сучасного фахівця. В освітній сфері, зокрема, відбувся перехід початкової школи на новий Державний стандарт початкової загальної освіти другого покоління, який вимагає суттєвої трансформації навчально-виховного процесу, а отже, висуваються нові вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи. У зв’язку з цим вважаємо за необхідне розглянути питання про особливості формування комунікативної сфери сучасного вчителя на етапі його вузівської підготовки. Адже «учитель початкової школи має бути зразком для молодших школярів у вибудові взаємостосунків на основі діалогу, поваги, толерантності. Саме від сформованості комунікативних умінь та досвіду (запитувати, повідомляти, заперечувати, відповідати, переказувати тощо) залежать успіхи школяра в оволодінні знаннями з інших предметів, підвищення культуромовного рівня, розширення світогляду, ефективна соціальна адаптація» [7].

Новий Державний стандарт фактично завершив перехід на компетентнісну особистісно зорієнтовану основу початкового навчання. Якщо раніше вчитель початкових класів був більше зорієнтований на зміст навчання, засвоєння дітьми певного обов’язкового мінімуму з кожного навчального предмета, то зараз педагог має усвідомлювати, що його діяльність у сучасних умовах спрямована не просто на трансляцію певної суми знань, а на розвиток особистості дитини, і головною при цьому є компетентність як кінцевий результат. Аналізуючи зміст нового Держстандарту, особливо наголосимо на тому, що цей кінцевий результат чітко виписаний, у тому числі й стосовно навчання української й інших предметів та формування комунікативної компетентності учнів початкових класів як на уроках української мови, так і на міжпредметній основі. Разом з тим, вимоги до підготовки вчителя, його особистісних якостей, здатності формувати міжпредметні та предметні компетентності учнів, як і шляхи досягненя результатів навчально-виховної роботи, у стандарті не прописані, хоча функції педагога початкової школи в сучасних умовах значно змінилися.

Не прописані також і критерії оцінки результатів професійної діяльності вчителя початкових класів, незважаючи на те, що новий стандарт передбачає суттєві зміни як вимог до вчителя, так і до умов його праці. На наш погляд, рівень комунікативної культури вчителя і, зокрема, така її складова, як комунікативно-стратегічна компетентність, могли б виступити одним з таких критеріїв, поряд з організаційною культурою, методичною роботою, інноваційною діяльністю тощо. У зв’язку з цим поняття мовної (комунікативної) особистості педагога є дуже важливим, оскільки сформована в результаті утвердження гуманістичної парадигми наукова концепція антропоцентризму дозволяє розглядати мову та предмети лінгвістичного циклу фахової підготовки майбутніх учителів як інструмент навчальнопізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Поняття мовної особистості є сьогодні основним суб’єктом навчання мови в загальноосвітній школі, у тому числі й початковій. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна концепція антропоцентризму, біля витоків якої стояли В. фон Гумбольдт та О.Потебня і яка найбільшого розвитку досягла в кінці ХХ століття, коли в центр наукових досліджень було поставлено людину як творця мови і суб’єкта комунікації, розглядає співвідношення культури людства, мови та особистості. Ця концепція стала об’єктом вивчення ряду суміжних дисциплін (функціональна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістика, лінгвокультурологія тощо). Зокрема, засади розробки проблеми мовної особистості закладені у працях таких видатних учених, як І.Бодуен де Куртене, Р.Будагов, Ф.Буслаєв, В.Виноградов, О.Шахматов, Л.Щерба, а також відомі сучасні дослідники Ф.Бацевич, Г.Богін, А.Богуш, Н.Бібік, В.Бондар, Т.Дрідзе, Ю.Караулов, Е.Косеріу, В.Красних, Д.Леонтьєв, О.Леонтьєв, Л.Мацько, Л.Паламар, О.Савченко, Т.Симоненко, С.Сисоєва, С.Сухих, Г.Тарасенко та ін. Комунікативно-діяльнісний аспект проблеми мовної особистості розробляли такі вчені, як І.В. Сентенберг, С.А. Сухих, В.І. Шаховський. Разом з тим, особливості мовної (комунікативної) особистості вчителя, у тому числі й педагога початкової школи, а також шляхи її формування досліджені ще недостатньо, що й зумовило вибір проблеми, висвітленої у даній статті.

**Виклад основного матеріалу.** Учені сходяться на думці, що вимоги до особистості сучасного вчителя - найважливіша умова реалізації Держстандарту, досягнення належного рівня розвитку учнів та запланованих результатів навчально-виховного процесу, особливо в молодшому шкільному віці, коли педагог є найбільш авторитетною і значущою фігурою для дитини. Однак робота вчителя відповідно до компетентнісного підходу не може бути успішною, якщо не будуть змінені способи і засоби його професійної діяльності. Насамперед йдеться про спрямованість навчально-виховного процесу на постановку перед учнями життєво важливих для них завдань та засвоєння універсальних дій, що дають змогу їх вирішувати, тобто формування їх компетентностей, однією з яких є комунікативна. Саме тому в сучасних умовах розвитку освітньої галузі велика увага приділяється питанню формування комунікативної сфери майбутніх педагогів. Базовими особистісними компетенціями вчителя початкових класів, які лежать в основі успішного формування їх комунікативної компетентності, є: - висока загальна культура вчителя, яка включає всебічні наукові знання, глибоке розуміння процесів формування і розвитку молодшого школяра, його потреб та інтересів; - спрямованість на педагогічний фах, а саме: усвідомлення значущості власної професійної діяльності, її мети і завдань, впевненість у власній здатності виконувати функції педагога, адекватна професійна самооцінка, віра у власні сили, бажання працювати ефективно, любов до предметів, які викладаються, потреба і здатність до постійного самовдосконалення; - гуманістична позиція педагога, яка виражається в любові до дітей, інтересі до їх внутрішнього світу, у вірі в можливості і сили учнів, повазі до них незалежно від результатів навчальної діяльності чи особистих якостей, визнанні їх людської гідності, неповторності, вмінні розкрити внутрішній потенціал школярів через створення ситуації успіху, відмові від звинувачувальної позиції щодо дитини, створенні умов для всебічного розвитку дітей, їх максимальній підтримці, опорі на позитивне в кожній дитині; - індивідуально зорієнтований підхід до дітей, розуміння їх психології, врахування вікових особливостей, що дає змогу надати начально-виховному процесові особистісного смислу, максимально врахувати можливі труднощі, що в результаті зумовлює успішність учнів у навчанні та їх ефективне виховання; - емоційна стабільність, внутрішня врівноваженість, що дозволяє у складних ситуаціях, у тому числі конфліктних, зберігати спокій, об’єктивність в оцінці дій учнів, уникати напруження у відносинах з ними, знаходити оптимальний вихід з будь-якого становища; - психологічна гнучкість, здатність враховувати різні точки зору, сприймати їх аргументацію, інтерес до думки інших людей, відкритість до прийняття інших позицій, що дає можливість учителеві спокійно сприймати висловлювання учнів, навіть кардинально протилежні, формувати їх уміння висловлювати свої думки та відстоювати їх; - здатність до правильної постановки мети і завдань педагогічної діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів класу, перетворення цих завдань в особистісно значущі для кожного школяра шляхом формування позитивної мотивації навчальної діяльності; - здатність до ефективного міжособистісного спілкування, діалогічна позиція у поєднанні з педагогічним тактом, доброзичливістю, толерантністю; - компетентне оцінювання результатів навчально-виховного процесу, яке лежить в основі налагодження суб’єктсуб’єктних відносин вчителя з учнями, сприяє формуванню інтелектуальної активності дітей, пізнавального інтересу, адекватної реакції на труднощі і невдачі; - інноваційність науково-педагогічного мислення, здатність до творчості [16].

Таким чином, йдеться про формування висококультурної, гуманної, творчої особистості вчителя, що є запорукою його професійного успіху. Антропоцентрична парадигма у мовознавчій проблематиці призвела до зосередження уваги вчених на мовній особистості у всіх її виявах, у тому числі на мовній особистості педагога. На сучасному етапі поняття «мовна особистість» є міжнауковим, оскільки зосереджує не лише мовознавчі та культурознавчі, але й філософські, психологічні, соціологічні погляди. Цей термін набирає все більшого поширення і розлядається багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими (Г.Богін, І.Голубовська, Ю.Караулов, В.Красних, І. Горєлов, К.Сєдов, М.Ляпон, О.Сіротініна та ін.). Проте досі єдиного трактування не існує.

«Мовна особистість» - це сукупність «здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення нею мовленнєвих витворів (текстів)», які розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю [10, с. 3]; носій мови, здатний здійснювати мовленнєву діяльність; [19, с. 64], національно-іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [17, с. 370]; культурний зразок (прототип), який представляє певну мову [3, с. 65].

В.Карасик визначає такі апекти дослідження мовної особистості: ціннісний (аксіологічний), який визначає морально-ціннісні засади формування свідомості учня на основі вивчення рідної мови: пізнавальний (когнітивний), що орієнтує на розвиток інтелекту, пізнавальних можливостей, мовної картини світу особистості; поведінковий, який має виховний зміст і пов’язаний з засвоєнням етичних норм спілкування [9, с. 22].

На думку В.Маслової, важливу роль у формуванні мовної особистості відіграють такі чинники, як мовне середовище, рідна мова, а також менталітет народу [14, c. 12]. Розглядаючи мовну особистість як узагальнений тип, який зосереджує в собі багатокомпонентну парадигму мовленнєвих особистостей, В.Маслова включає у зміст мовної особистості наступні компоненти: 1) ціннісний, світоглядний компонент змісту, тобто систему цінностей; 2) культурологічний, тобто рівень оволодіння культурою як ефективний засіб підвищення інтересу до мови; 3) особистісний, тобто те індивідуальне, що існує в кожній людині [14, с. 81].

«Отже, мовна особистість – це соціальне явище, яке, проте, має й індивідуальний аспект. Індивідуальне в мовній особистості формується через внутрішнє відношення до мови. Основним засобом перетворення індивіда у мовну особистість є соціалізація, яка передбачає: - процес включення людини в певні соціальні відносини, у цьому мовні особистості є свого роду реалізацією культурно-історичного знання суспільства; - мовленнєво-мисленнєву діяльність відповідно до норм певної етнокультури; - процес засвоєння законів соціальної психології народу» [5, с. 263]. В.В. Красних, продовжуючи науково-теоретичне осмислення різних виявів мовної особистості, вирізняє такі поняття: 1) «людина, що говорить» – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність, що включає як процеси породження, так і сприйняття мовленнєвих повідомлень; 2) мовна особистість – особистість, що реалізує себе у мовленнєвій діяльності на основі сукупності певних знань та уявлень; 3) мовленнєва особистість – особистість, що реалізує себе у комунікації, обираючи та реалізуючи ту чи іншу стратегію і тактику спілкування, яка обирає та використовує той або інший репертуар засобів (як суто лінгвістичних, так і екстралінгвістичних); 4) комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, що діє у реальній комунікації [11, c. 50-51]. Разом з тим, зазначимо, що такий поділ є дещо штучним, хоча з точки зору наукового аналізу змістового наповнення поняття «мовна особистість» має право на існування. Однак не можемо погодитися з думкою української вченої І.О.Голубовської, яка, порівнюючи наукові позиції В.В. Красних та В.І. Карасика, доходить висновку: «Як бачимо, поза кореляціями залишилося висунуте В.В. Красних комунікативна особистість, оскільки воно, по суті, являє собою конкретний вияв мовленнєвої особистості за тих або інших комунікативних обставин і співвідноситься з останньою як часткове з загальним. Як видається, для потреб етнокультурологічного кроскультурного осмислення homo loquens найприйнятнішим видається поняття мовленнєвої особистості через його яскраву культурну маркованість. Виділення ж у рамках мультимовних міжкультурних досліджень поняття комунікативної особистості може лише термінологічно ускладнити науковий дискурс і заплутати його реципієнта» [6, с. 28].

З нашого погляду, поняття «мовленнєва особистість» не може з усією повнотою відобразити особливості комунікативної діяльності людей, які виконують певні соціальні ролі в суспільстві, як, наприклад, учитель початкових класів. Адже комунікативні акти, які він здійснює щоденно в умовах своєї професійної діяльності, значно відрізняються від тих, які властиві представникам інших професій, навіть якщо враховувати умови етнокультурного та кроскультурного середовища. Цікавими є пошуки типів мовних особистостей, здійснені М.В.Ляпон та В.П. Нерознаком. Спираючись на відому класифікацію психологічних типів людини, розроблену К.Юнгом, М.Ляпон виділяє інтравертовані та екстравертовані мовні особистості [13]. За нашими спостереженнями, більш комфортно почувають себе в професій вчителя початкових класів екстравертовані мовні особистості (71 % опитаних), у той час як інтровертам необхідно докласти певних зусиль, щоб проявити себе у спілкуванні. Глибші наукові розвідки в цьому напрямі, на наше переконання, допоможуть встановити комунікативний психотип, притаманний для професії «педагог» у цілому.

Слушною видається точка зору В.П. Нерознака, який поділяє мовні особистості на два типи: стандартна мовна особистість, яка знаходиться в межах літературних норм мови; нестандартна мовна особистість, яка може представляти як вершини культури мовлення, так і маргінес, який використовує ненормативну лексику [15, c. 114-116]. Порівнюючи наукові підходи М.В. Ляпон та В.П. Нерознака, І.Голубовська доходить висновку, що «інтровертовану мовну особистість можна співвіднести з нестандартною, «відцентровою» мовною особистістю, екстравертовану – із стандартною, «доцентровою». Швидше за все, інтравертованій нестандартній мовній особистості супокладена егоцентрична, а екстравертованій, стандартній - соціоцентрична мовна особистість» [6, с. 29]. Якщо співставляти модель мовної особистості вчителя початкових класів з моделлю статусно-рольової інтеракції, запропонованою американським ученим Е.Берном, яка пояснює природу людського спілкування, мотиви вчинків, причини виникнення конфліктів, то для вчителя найбільш характерною є роль Дорослого (у спілкуванні домінує раціоналізм, здоровий глузд, об’єктивність в оцінці різних професійних та життєвих ситуацій) у поєднанні з роллю Батька за певних умов (характеризується Е. Берном як уособлення авторитарного начала, зразкової моралі й поведінки, демонстрація свого вищого порівняно з іншими статусу, права керувати поведінкою інших, робити зауваження тощо). Об’єктом трансакцій вчителя є виконавець ролі Дитини як носія стихійної, ірраціональної поведінки, яка зумовлюється емоційним сприйняттям дійсності [2].

У соціолінгвістичних дослідженнях мовної особистості використовується поняття модельної особистості, яка «суттєво впливає на культуру у цілому і служить певним символом даної культури для представників інших етнокультур» [8, с. 30]. Це типовий представник певної соціальної групи зі специфічними ціннісними установками, які відображаються у характеристиках вербальної поведінки. Такими модельними типами мовної особистості вчителя початкових класів виступають представники цього соціального типу, які займають пріоритетні позиції завдяки своїм соціальним характеристикам (наприклад, В.О.Сухомлинський).

Однак слід зазначити, що подібні соціологічно спрямовані дослідження мовної особистості, у тому числі й вчителів початкових класів, українськими вченими досі цілеспрямовано не здійснюються, хоча загалом у педагогічній науці психологічним та соціальним особливостям роботи вчителя та його особистісних характеристик присвячено чимало праць. У той же час саме модельні мовні особистості допомагають майбутнім педагогам глибше усвідомити свою майбутню соціально-статусну роль, навчитись об’єктивно оцінювати власну мовленнєву діяльність, у тому числі й спілкування, створені відповідно до мотивів, ціннісних та цільових установок, комунікативної ситуації тексти. Тому, як зазначає І.Голубченко, «важко переоцінити значущість вивчення прототипічних (модельних) мовних особистостей певного соціуму, оскільки саме вони визначають ціннісні координати лінгвокультурної спільноти водночас з «престижним» або «непрестижним» способом користування мовою» [6, с. 31], а також виступають певним зразком поведінки, символом педагогічної культури.

З огляду на індивідуальні особливості мовної особистості (інтелектуальний рівень, особливості мислення, володіння комунікативними знаннями та вміннями тощо) С. Сухих визначає три типи особистостей.

Гармонійний тип характеризується пластично-динамічною установкою, плановою поведінкою, втіленою в домінування чітких стратегій, когерентністю (зв’язністю, логічністю розвитку) теми, що розвивається; домінуванням маркерів упевненості; позитивним ставленням до загальної теми спілкування; дотриманням соціальних схем і норм; відсутністю вираженої боротьби за роль комунікативного лідера; здатністю змінювати установку під впливом аргументації; підтриманням усіх принципів кооперації.

Конфліктний тип – йому властива грубо-статична установка, імпульсивність, бажання лідерства у спілкуванні, егоцентричність мовлення, порушення когерентності теми розмови; недотримання соціальних норм і схем; домінування модальних маркерів зі значенням непевності, наявність іронії, сарказму, конфліктне зіткнення інтенцій.

Імпульсивний тип – це «раб» ситуації спілкування. Характеризується бажанням отримати лідерство в спілкуванні, порушенням соціальних норм і схем, швидкою зміною точок зору на одне і те ж саме явище; схильністю до негативної оцінки соціальних чинників, швидкої зміни тем спілкування. Партнери спілкування можуть легко впливати на нього» [19].

Відповідно до типів спілкування визначені такі типи мовних особистостей: - «гнучкий: вирізняється швидкою орієнтацією в ситуації, розумінням підтексту повідомлення, умінням керувати своїми емоційними станами та обставинами спілкування;

- ригідний: характеризується недостатнім умінням аналізувати власну поведінку і поведінку партнера, слабким самоконтролем, неадекватною самооцінкою. Людині з таким стилем спілкування важко знайти необхідний тон;

- перехідний (проміжний): поєднує риси гнучкого та ригідного типів» [Цит. за: 1, c. 189].

Учені зазначають, що для успішного формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя необхідні комунікативні здібності, до яких відносять: психологічну готовність до організаторсько-комунікативної діяльності, комунікабельність, соціальну спорідненість, альтруїстичні тенденції [8, с. 79]. До якісних показників сформованості комунікативно компетентного вчителя відносять комунікативні цінності, знання, уміння, навички та звички, а також комунікативний характер, досвід, харизму. Не підлягає сумніву, що процес формування мовної особистості майбутнього вчителя може відбуватися найбільш ефективно у процесі викладання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ. У зв’язку з цим основоположним постулатом є твердження О.Леонтьєва про те, що мова і особистість тісно взаємопов’язані, мова виступає основою формування особистості загалом і мовної особистості зокрема, особистості без мови не існує [12, с. 282].

У процесі соціалізації особистості, зокрема у її професійному становлення, мовленнєве спілкування як різновид діяльності людини відіграє провідну роль. Мовні значення як частина соціальної пам’яті є основою діяльності людини, в тому числі професійної. Під час вивчення мови формується особистість. Чим більше знань, навичок, вмінь, тим на вищій сходинці знаходиться рівень її освіченості, розвитку, професіоналізму [18], особливо на фоні поширеного нині серед студентської молоді мовного нігілізму.

Необхідність формування комунікативно-стратегічної компетентності вчителя як мовної особистості підтверджується й позицією українського вченого Ф.Бацевича, котрий вважає, що «саме особистість володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятись над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямі розвиток дискурсу. Включена в дискурс, вона водночас творить його. А це означає, що в дискурсі втілюються темпераменти, здатність до здійснення певних видів діяльності, зокрема комунікативної, домінуючі почуття і мотиви діяльності, індивідуальні психологічні особливості тощо» [1, с. 187].

**Висновки**. Таким чином, комунікативна особистість педагога вирізняється певними специфічними рисами, тісно пов’язаними з особливостями фахової діяльності. У процесі формування комунікативної особистості майбутнього вчителя необхідно враховувати загальнокультурний аспект, пов’язаний з вивченням мови як соціокультурного феномену, та фаховий, що полягає в оволодінні комплексом мовних і мовленнєвих умінь, необхідних для успішного розв’язання вчителем завдань у процесі його комунікативної діяльності. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є дослідження шляхів формування індивідуального комунікативного стилю майбутніх педагогів.

**Список використаних джерел**

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 304 с.

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э.Берн. – Спб., 1992. 2. 2010. - 576 стр.

3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

4. Голев Н.Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка / Н.Д. Голев // Известия Алтайского государственного университета. - Барнаул, 2004а. ‑ Вып.4.

5. Голик С. Мовна особистість як об’єкт лінгвокультурологічний досліджень / С.Голик // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. - 2013. - Вип. 21. – С. 258-264.

6. Голубовська І.О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен / Голубовська І.О. // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/025_033.pdf>

7. Державний стандарт початкової загальної освіти // Електронний ресурс. Режим доступу: www.mon.gov.ua 8. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: учебн. пособ. / В. Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987. - 130 с.

8. Карасик В.И. Речевое поведение и типы языковых личностей / В.И.Карасик // Массовая культура на рубеже ХХ-ХХI веков: Человек и его дискурс. Сб. науч. трудов / Под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. – М.: «Азбуковник», 2003. - 368 с.

9. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.Карасик. – М.: ИТДГК Гнозис, 2004. – С. 7-84.

10. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1987. - 261 с.

11. Красных В.В. «Свой среди чужих»: миф или реальность?/ В.В.Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.

12. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М.: «Смысл», 2003. – 287 с.

13. Ляпон М.В. Языковая личность: поиск доминанты / М.В.Ляпон // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Сб. статей. Институт русского языка РАН. – М., 1995. – С. 260–276.

14. Маслова В. А. Лингвокультурология : монография / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

15. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины / В.П.Нерознак // Сб. науч. тр. Моск. гос. лингв. ун-та. Вып. № 426. Язык. Поэтика. Перевод. – М., 1996. – С. 112–116.

16. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. - М. : Творческий центр «Сфера», 1998. - 240 с.

17. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. - Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.

18.Сукаленко Т.М., Солодка І.В. Формування мовної особистості у процесі навчання мови /Т.М.Сукаленко, І.В.Солодка // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_4/123_129.pdf>

19. Сухих С. А. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар, 1997. – 164 с.

**О. В. Лянна**

**МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ**

**Постановка проблеми**. Одним із головних завдань педагога в роботі з відновлення мовленнєвої функції при афазії є відновлення у хворого розуміння зверненого мовлення, називання, повторювання, читання, письма тощо. Вивчення й розроблення відповідних методик для досягнення поставленої мети є важливим аспектом наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном. Однак ученими було встановлено, що, незважаючи на відновлення різних мовленнєвих функцій, хворі часто відчувають значні труднощі під час спілкування з іншими людьми [10]. Через неповне відновлення мовленнєвих навичок багато дослідників прийшли до висновку про необхідність навчання хворих з афазією спілкування, і саме такий напрям роботи на сьогодні набуває все більшого поширення [5]. Визначення найбільш ефективних прийомів і методів навчання спілкування потребує аналізу відповідних сучасних наукових уявлень і характеристики теоретичних положень застосування цього підходу. Зазначене зумовлює необхідність проведення теоретичного аналізу процесів, які відображають основні закономірності мовленнєвої діяльності як засобу реалізації спілкування. Мета статті – аналіз мовленнєвої діяльності як засобу реалізації мовленнєвого спілкування. Виклад основного матеріалу. Педагогічні науки, у тому числі й корекційна педагогіка, користуються системою основоположних принципів, сформульованих у межах діяльнісного підходу, розробленого О. М. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейном, П. Я. Гальперіним, О. Р. Лурія та ін. Як відомо, у вітчизняній філософії та психології немає одностайності на визначення поняття «діяльність». Найбільш загальним розумінням діяльності є її трактування як конкретно та історично зумовленого способу існування, буття людини. Це одночасно й одиниця буття, що поєднує об’єктивно-соціальне і суб’єктивне, психологічне начало, та має своєрідну внутрішню структуру й організацію. Діяльність людини свідома й цілеспрямована, що дозволяє відмежувати її від різноманітних актів поведінки. У реальному житті вона виступає завжди в тій чи іншій якісно відмінній формі [8, с. 234–240].

Мовлення як процес, дія людини, а також як основний компонент спілкування (комунікативної діяльності), ігрової, навчальної та інших видів діяльності може бути розглянуте в межах теорії діяльності. У такому аспекті мовлення є об’єктом вивчення багатьох наук: психології (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, М. І. Жинкін), нейропсихології (А. К. Жовковський, О. Р. Лурія, І. О. Мельчук), лінгвістики (Н. І. Лепская, О. С. Кубрякова, О. М. Шахнарович), психолінгвістики (О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня), нейролінгвістики (М. С. Трубецькой, Р. О. Якобсон, Р. М. Боскис, Р. Є. Левіна, Т. В. Ахутіна та ін.). Педагогічне значення мовленнєвої діяльності вивчалося І. О. Зимньою, О. В. Ковтун, І. Б. Котовою, В. А. Федчик, Є. М. Шияновим та ін. На сьогодні основою загального напряму дослідження феномену мовленнєвої діяльності в цілому служить теорія мовленнєвої діяльності, запропонована О. О. Леонтьєвим. Мовлення є окремим випадком, основним видом знакової діяльності, що логічно та генетично передує її іншим видам [6, 24]. Основою розвитку теорії мовленнєвої діяльності є загальноприйнята у вітчизняній науці психологічна концепція діяльності, заснована у ХХ сторіччі А. М. Леонтьєвим та його учнями, та є продовженням наукового підходу, запровадженого у працях Л. С. Виготського та С. Л. Рубінштейна щодо словесного значення як єдності спілкування й узагальнення, а також знакової опосередкованості процесу спілкування. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених простежуються різні підходи до розуміння й визначення мовлення як діяльності (діяльність спілкування, діяльність вербальної комунікації, мовленнєва діяльність). Більшість дослідників розглядають мовленнєву діяльність як окремий аспект діяльності людини або як мовленнєві дії – складові будь-якої немовленнєвої діяльності (Л. С. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, М. І. Жинкін, І. О. Зимня та ін.). Низка вчених (І. Н. Горєлов, О. О Леонтьєв, М. Р. Львов, К. Ф. Сєдов та ін.) вказують, що мовленнєва діяльність не може бути співвіднесена безпосередньо з іншими видами діяльності, оскільки вона у формі окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності, і входить до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності.

Мовленнєва діяльність як така має місце лише тоді, коли мовлення є самоцінним, коли основний спонукальний мотив не може бути задоволений іншим способом, окрім мовленнєвого [7, 63].

Провідний вітчизняний фахівець із психології та лінгвістики О. О. Леонтьєв визначає мовленнєву діяльність як процес використання мовлення з метою спілкування під час будь-якого іншого виду діяльності людини. Це деяка абстракція, що не співвідноситься безпосередньо з «класичними» видами діяльності [7; 9].

Б. В. Бєляєв називає мовленнєвою діяльністю мовлення як сам процес спілкування, що здійснюється засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу.

Є. І. Пасов розглядає мовленнєву діяльність як мовленнєву здатність, яка формується під впливом мовленнєвого, а точніше, навчально-мовленнєвого спілкування.

Розкриваючи психологічну природу мовленнєвої діяльності, А. А. Алхазашвілі указує на підпорядкованість цієї діяльності загальній структурі поведінки людини внаслідок відсутності в неї власної мовленнєвої потреби й самостійної мети спілкування.

Відповідно, мовленнєва діяльність є не самостійною формою поведінки, а складовою поведінки індивіда. Згідно з дослідженнями Д. Б. Ельконіна, мовленнєва діяльність – це специфічна форма діяльності людини, її самостійний вид, прояв загальної мовленнєвої здібності людини. Одиницями мовленнєвої діяльності Д. Б. Ельконін називає мовленнєві дії, які можуть здійснюватись і незалежно від мовленнєвої діяльності, входячи до інших видів діяльності [11].

І. О. Зимня зауважує, що мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим, мотивованим, змістовним процесом «видачі або прийому сформованої і сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування» [3, 52].

У всіх підходах до розуміння й визначення мовлення як діяльності наголошується на її органічному зв’язку зі спілкуванням. Науковці розглядають спілкування як безпосередній міжособистісний контакт, зумовлений потребою людини у спілкуванні й комунікації, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, спонукальним мотивом якого є пізнавальна потреба.

Вивчення проблем спілкування ускладнюється різними трактуваннями як самого поняття «спілкування», так і наявністю різних підходів до співвідношення понять «спілкування» і «комунікація». Так, представники першого підходу (А. А. Брудний, В. М. Соковнін та ін.), ототожнюючи поняття «спілкування» і «комунікація», розглядають їх як єдиний акт спілкування, а саме як передавання інформації засобами мови, мовленнєве повідомлення. Інший підхід мають представники другої групи вчених (І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв та ін.), які чітко розмежовують означені поняття. За словами О. О. Леонтьєва, центральним ядром спілкування є не «передавання інформації», а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, обмін думками, формування настанови, засвоєння суспільно-історичного досвіду. М. С. Каган виокремив і систематизував відмінні ознаки спілкування й комунікації та зазначив, що спілкування носить практичний і духовний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом; спілкування є між-суб’єктною взаємодією, структура якого здебільшого є діалогічною, тоді як комунікація – це інформаційний зв’язок з суб’єкт-об’єктною взаємодією [4].

Процес розгортання мовлення під час спілкування в педагогіці визначають як мовленнєве спілкування або мовленнєву комунікацію. Традиція вивчення мовлення у спілкуванні спрямована до ідей Л. С. Виготського, який розглядає мовлення як засіб соціального спілкування, основою і генетично вихідною функцією якої є комунікативна. О. О. Леонтьєв визначає, що мовленнєве спілкування є не тільки найбільш складною і найбільш досконалою формою спілкування, а й формою найбільш спеціалізованою, що дає можливість розглядати мовлення (мовленнєве спілкування) як таку форму спілкування, де загальні психологічні закономірності процесу спілкування виступають у найбільш характерному, найбільш оголеному та найбільш доступному для дослідження вигляді [7]. Аспекти мовленнєвої діяльності в спілкуванні розглянуто в працях А. О. Вербицького, В. М. Дружиніна, А. М. Ксенофонтової, В. М. Куніциної, С. О. Нікітчиної, Г. І. Щукіної, А. П. Хомяк, П. А. Кліш та ін. Однак О. О. Леонтьєв наголошує, що співвідношення мовленнєвої діяльності та діяльності спілкування є особливою проблемою психології та суміжних наук [7]. Спілкування визначається у психології як діяльність, спрямована на встановлення соціального зв’язку. Діяльність спілкування виступає загальним типом діяльності людини, частковими проявами якої є всі види взаємодії індивіда з іншими людьми і предметами навколишньої дійсності. Головним і універсальним видом взаємодії між людьми в суспільстві є мовленнєва діяльність. Таким чином, спілкування і мовленнєву діяльність можна розглядати як загальне і часткове, як ціле і частина. Мовлення в цьому випадку може розглядатися як форма й одночасно спосіб спілкування. На думку О. О. Леонтьєва, мовленнєва діяльність є спеціалізованим вживанням мовлення для спілкування, а тому окремим випадком діяльності спілкування [7, 64].

Таким чином, мовленнєва діяльність має два основні варіанти свого здійснення або реалізації. Перший – процес мовленнєвої комунікації (мовленнєвого спілкування), що становить близько дві третини всієї мовленнєвої діяльності; другий – індивідуальна мовленнєво-розумова діяльність, реалізована за допомогою внутрішнього мовлення [2].

Аналіз спілкування як мовленнєвого явища передбачає вирішення головного питання – механізмів породження і сприйняття (прийому й аналізу) мовленнєвих повідомлень з метою спілкування або, в окремих випадках, для регулювання та контролю власної діяльності. Такий підхід у вітчизняній науці розвинувся в руслі думок Л. C. Виготського. Відповідно до концепції вченого, процес породження мовленнєвого висловлювання спирається на взаємозв’язок мислення і мовлення та схематично представлений таким чином: мотив – думка – внутрішнє мовлення – зовнішнє мовлення [1].

Подальша деталізація породження мовленнєвого висловлювання детально розроблена в дослідженнях О. А. Леонтьєва [6; 8]. Так, мотивацію мовленнєвої дії утворює система мотивів або позамовленнєвих факторів, що входять до фазової структури комунікативного акту. На цьому початковому етапі здійснюється первинне орієнтування у проблемній ситуації. Ситуацію, яка стимулює висловлювання або мовленнєвий намір, прийнято позначати як мовленнєву. Більшість дослідників відзначають, що в повсякденному побутовому спілкуванні широко використовуються клішування, стереотипні мовленнєві блоки, що часто обслуговують повторювані побутові ситуації. Механізм породження висловлювання в такому випадку інший: висловлювання спливають у свідомості за принципом «стимул – реакція» або за асоціативним принципом (Н. І. Жинкін, І. Н. Горєлов, Л. П. Якубинский). Вивчення мовленнєвих ситуацій і типової мовленнєвої поведінки стало підставою для розробки ситуативних методик, використовуваних у педагогіці, зокрема в логопедії. Це питання є актуальним і для нашого дослідження з точки зору відновлення мовленнєвого спілкування та методичної організації занять із відновлення мовленнєвої функції при афазії. Після первинного орієнтування у проблемній ситуації наступає стадія формування мовленнєвої інтенції, де мовець має образ результату, але ще не має плану її реалізації. На цій стадії завдяки чіткому виділенню комунікативного завдання відбувається вторинне орієнтування в умовах цього завдання. Найбільш складним і відповідальним етапом є створення внутрішньої програми мовленнєвої дії, на якому мовленнєва інтенція опосередковується кодом особистісних «смислів», закріплених у тих чи інших суб’єктивних кодових одиницях. На цьому рівні реалізується відбір засобів і способів формування і формулювання власної та чужої думки у процесі мовленнєвого спілкування. Відбувається планування, програмування та внутрішня організація мовленнєвої діяльності за допомогою різних мовних засобів і способів. Наступною ланкою комунікативного акту О. О. Леонтьєв вважає реалізацію внутрішньої програми, яка передбачає два відносно незалежні процеси: акустико-артикуляційної та семантико-граматичної реалізацій програми, які, за Л .С. Виготським, є опосередкуванням думки в «зовнішньому слові». Породження кожного конкретного висловлювання завершується фазою контролю, що відбувається через співвіднесення початої дії з наявними в мовця даними: комунікативною ситуацією, попередньою програмою тощо. Від результатів контролю залежить подальше продовження вербального спілкування або його завершення.

У наукових дослідженнях у галузях лінгвістики та психології процес породження мовленнєвого висловлювання прийнято поділяти на кілька етапів або, за термінологією С. Л. Рубінштейна, фаз. Так, відомий фахівець у галузі практичної лінгвістики Т. О. Ладиженська виділила чотири фази, спеціаліст у галузі нейропсихології і психолінгвістики Т. В. Ахутіна – сім, спеціаліст у галузі психології І. О. Зимня узагальнила моделі Л. C. Виготського, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Т. В. Ахутіної та виділила три основні фази [3].

Усі моделі породження мовленнєвого висловлювання в цілому не суперечать одна одній, а, навпаки, уточнюють, доповнюють і конкретизують теорію мовленнєвої діяльності, оскільки різні ситуації спілкування припускають використання неоднакових способів розгортання думок у висловлювання. Механізми сприйняття мовленнєвого повідомлення досліджені порівняно менше.

Сприйняття мовлення – це складний і багатовимірний психічний процес, що відбувається за тими самими загальними закономірностями, що й будь-який інший вид сприйняття. В акті мовленнєвого сприйняття вчені виділяють дві складові (P. W. Jusezyk, P. A. Luce, А. А. Брудний, І. О. Зимня, Б. М. Величковський). Перша – первинне формування образу сприйняття. Друга полягає в розпізнанні вже сформованого образу. І. О. Зимня пропонує таку модель сприйняття і розуміння мовлення, де в першій фазі сприйняття слухач налаштовується на розуміння мовлення. Учена називає цю фазу підготовкою до сприйняття, оскільки слухач потребує якийсь стимул-сигнал і мотив до сприйняття. Друга фаза – фаза смислового прогнозування, коли на основі контексту і ситуації висувається вербальна гіпотеза й актуалізується семантичне поле, що відповідає гіпотезі. Під час третьої фази – вербального звірення – відбувається перекодування слухачем звукової хвилі, яка сприймається як звукове уявлення. Після його звірення з уже наявним у пам’яті, щоб підтвердити або відхилити вербальну гіпотезу, здійснюється одномоментне розпізнавання морфем, слів і словосполучень. Четверта фаза – фаза прогнозування схеми речення. На базі вже сприйнятої мовної інформації висувається гіпотеза про подальшу побудову речення через перевірку та корекцію в ході розпізнання наступного отриманого кванта інформації. П’ята фаза – встановлення смислових зв’язків, під час якої за допомогою мислення відбувається встановлення звʼязків і відношень між одиницями сприйнятого мовлення, відбувається узагальнення результатів осмислення. Результати такого смислоформулювання можуть бути позитивними при розумінні повідомлення й негативними при нерозумінні [3].

**Висновки**. Отже, акти передачі й отримання мовленнєвого повідомлення, що становлять структуру мовленнєвої діяльності, забезпечують зворотній зв’язок – головну умову мовленнєвого спілкування.

Усі зазначені процеси забезпечуються різними механізмами, що регулюються головним мозком, які, об’єднуючись у робочому стані, утворюють мовленнєву функціональну систему. Розрив зв’язку між механізмами породження і сприйняття мовленнєвих повідомлень на рівні головного мозку може спричиняти афазію, яка руйнує мовленнєву діяльність і унеможливлює мовленнєве спілкування. Правильне зіставлення різних компонентів мовленнєвої діяльності із відповідними анатомічними ділянками мозку, які зазнали ураженими внаслідок інсульту, пухлини головного мозку чи черепномозкової травми, змінює підхід до аналізу мовленнєвих порушень при афазії і дозволяє визначити найбільш оптимальні і ефективні шляхи процесу відновлення мовленнєвого спілкування осіб даної категорії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготской. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 429 с.

2. Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков – М. : Высш. школа, 2007. – 320 с.

3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

4. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

5. Калита Н. Г. Психологический анализ новой системы приемов восстановления коммуникативной функции речи при афазии / Н. Г. Калита, И. В. Зверкова // Дефектология. – 1985. – № 1. – С. 3–10.

6. Леонтьев A. A. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.

7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 288 с.

8. Леонтьев A. A. Психология общения / А. А. Леонтьев – М. : Академия, Смысл, 2008. – 368 с.

9. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 2003. – 536 с.

10. Цветкова Л. С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения / Л. С. Цветкова – М. : МПСИ, 2011. – 744 с.

11. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития / Д. Б. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 167 с.

**Сергій Кузнєцов**

**ПЕДАГОГІЧНІ КОНФЛІКТИ ТА ЇХ РОЗВ’ЯЗАННЯ**

У статті розглядаються окремі аспекти конфліктів у педагогічній діяльності, зокрема загальні ознаки, особливості, види таких конфліктів, причини та способи їх розв’язання. Конфлікти є важливою складовою функціонування всіх соціальних систем, важливою формою взаємодії людей, засобом рішення ділових проблем, потенційним джерелом та рухомою силою розвитку. Тому, важливе значення для учасників педагогічного процесу має розкриття психологічних механізмів виникнення та рішення міжособистісних конфліктів, зовнішніх стимулів та внутрішніх мотивів, які приводять до конфліктів, розробка оптимальних прийомів рішення конфліктних ситуацій для підвищення ефективності всього навчально-виховного процесу та рівня якості послуг освіти вищого навчального закладу. Ключові слова: педагогічний конфлікт; види; причини; способи розв’язання педагогічних конфліктів.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У час економічної нестабільності та рецесії, політичних розбіжностей, воєнних конфліктів, соціальної нерівності, реформування та модернізації вітчизняної системи освіти особливого значення набуває проблема конфліктів у педагогічному середовищі. Переважна кількість викладачів не мають достатніх знань, умінь, навичок, особистісним характеристикам, що сприяють попередженню та конструктивному розв'язанню конфліктів. Це зумовлює загрозу зниження ефективності всього навчально-виховного процесу та рівня якості освітніх послуг вищого навчального закладу (ВНЗ). Дослідження конфліктів у освітніх закладах є достатньо актуальним, оскільки вони є моделлю всього суспільства. Наукове вирішення проблеми профілактики конфліктів серед викладачів ВНЗ має важливе теоретичне та практичне значення для завчасного прогнозування потенційних конфліктних ситуацій та професійного управління ними в освітніх організаціях. Актуальність формування конфліктологічної компетентності як складової професіоналізму педагогів обумовлюється високим рівнем конфліктогенності педагогічного середовища у ВНЗ.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми.** Загальні особливості міжособистісних конфліктів знайшли своє наукове обґрунтування у працях В. В. Кудрявцева, Б. Д. Паригіна, М. М. Обозова та багато інших. Природа внутрішньоособистісних конфліктів розкрита у працях Ф. Ю. Василюка, О. А. Донченка, Т. М. Титаренка та ін. Сучасними науковцями досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та розв’язання конфліктів тощо. У вітчизняній педагогіці, соціальній психології актуального значення набувають дослідження різноманітних видів конфліктів (О. Я. Анцупов, А. М. Бандурка, Ф. М. Бородін, І. В. Ващенко, Н. В. Грішина, О. А. Донченко, Н. М. Коряк, Г. В. Ложкін, Л. А. Петровська, М. І. Пірен, Н. І. Пов`якель, О. І. Шипілов). Значна кількість досліджень присвячена вивченню конфліктів у педагогічному процесі. Так, М. М. Рибакова досліджувала основні види педагогічних ситуацій і конфліктів, Н. В. Самоукіна – особливості позицій суб’єктів педагогічного процесу, С. Д. Максименко та Т. Д. Щербан – готовність молодих педагогів до конфліктної взаємодії. Положення про необхідність конструктивного розв’язання конфліктів і питання їх профілактики у педагогічному процесі розглядаються у працях Л. Березовської, Л. Карамушки, Н. Пов’якель, М. Рибакової, В. Семиченко, Н. Тализіної.

**Формулювання цілей статті**: розкрити природу, особливості та способи попередження та розв’язання педагогічних конфліктів.

**Виклад основного матеріалу**. Реформування освітньої системи України висуває нові вимоги не тільки до рівня професійних знань і вмінь викладача, але вимагає від нього організовувати навчально-виховний процес на засадах компетентнісного навчання, суб’єкт-суб’єктної взаємодії в системі «викладач – слухач (курсант)». Педагогічна діяльність викладача протікає в сфері «людина-людина», в якій можуть виникати певні конфліктні ситуації та обставини. Переважна кількість викладачів не мають достатніх знань, умінь, навичок, професійно важливих та особистісних якостей, що сприяють попередженню та конструктивному розв'язанню конфліктів. Це створює проблеми у навчально-виховного процесу та рівню якості освітніх послуг ВНЗ. На базі складного сучасного масиву знань про конфлікт досі не вдалось, побудувати загальноприйнятне його визначення. У зв’язку з цим розглянемо різні його визначення, подані у наукових джерелах.

У посібнику Г. В. Ложкіна, Н. І. Повякель “Практична психологія конфлікту” подається таке трактування: “зіткнення різноспрямованих сил (цінностей, інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб’єктів – сторін взаємодії” [2, с.8] Термін “конфлікт” багатозначний, походить від лат. Conflictus – зіткнення. Має такі значення (за Н. В. Грішиною, 2000): - стан відкритої боротьби, війна, битва; - дисгармонія у відносинах людей, зіткнення протилежностей; - психічна боротьба між взаємовиключними можливостями; - протиборство характерів, героїв у творах художньої літератури, кіно; - емоційна напруженість внаслідок непримиренності внутрішніх настанов з вимогами ситуації [1, с.12].

У Педагогічному енциклопедичному словарі визначають, що конфлікт (лат. conflictus - зіткнення), гранично загострене протиріччя, зв’язане з гострими емоційними хвилюваннями. Конфлікти поділяються на внутрішні (внутрішньо особистісні) та зовнішні (міжособистісні та міжгрупові). 154 Внутрішньо особистійний конфлікт – зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежних за напрямом потреб, мотивів, інтересів, потягів. Проявляється у нестійкому настрої, підвищеної вразливості. Якщо внутрішньо особистісний конфлікт носить затяжний характер, то його прояви приймають форму відхилень у поведінці, зниження результатів діяльності: можливо виникнення на його ґрунті неврозів. Міжособистісні конфлікти виникають у тих випадках, коли особам переслідують несумісні цілі, додержуються протилежних цінностей і норм або в гострій боротьбі прагнуть до досягнення однієї цілі. Конфлікти між окремими особами частіше буває викликані неспроможністю однією або обох сторін подолати свій егоцентризм.

Поняття «конфлікт» сформувалось багато років тому. Походить від латинського «conflictus», що перекладають як «зіткнення», «сутичка». Конфлікт (лат. conflictus – зіткнення) – зіткнення інтересів осіб і груп, їхній ідей, протилежних поглядів, потреб, оцінок, рівня прагнень, домагань тощо. В основі конфлікту можуть лежати реальні або ілюзорні, усвідомлені й неусвідомлені протиріччя, спроба вирішення яких відбувається на фоні гострих емоційних станів. Це найчастіше буває тоді, коли протиріччя загострюються, емоції кожного захоплюють розум і спотворюється сприймання і розуміння того, що відбувається. Конфлікт уже не регулюється, а вирішується.

Поведінка кожного учасника конфлікту характеризується напруженістю, потрібна концентрація внутрішніх сил і духовних ресурсів. І чим складніший конфлікт, тим більше душевних сил він потребує. Рівень напруженості конфлікту визначає і спосіб його вирішення.

Будь-який конфлікт, зокрема і педагогічний, має певну структуру, сферу і динаміку. Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої та зовнішньої позицій учасників взаємодії та об’єкта конфлікту. Внутрішню позицію учасників конфлікту відтворюють мета, інтерес, цінності та мотиви учасників. Вона безпосередньо впливає на конфліктні ситуації, знаходиться немовби „за кадром” і часто не обговорюється під час конфліктної взаємодії. Ззовні позиція виявляється у мовленнєвій поведінці сторін, які конфліктують, віддзеркалюється в їхніх поглядах і поведінці. Важливо вміти розрізняти внутрішню і зовнішню позиції учасників конфлікту, щоб побачити за зовнішнім, ситуативним, то внутрішнє і суттєве, що викликало конфлікт.

Педагогічні конфліктні ситуації за своєю природою мають суттєві особливості, зокрема, такі: – суб'єкти конфліктних ситуацій неоднакові за соціальним статусом (викладач - студент), що визначає також різну їхню поведінку; – суб'єкти конфліктних ситуацій відрізняються за віком і мають різний життєвий досвід, у них неоднаковий ступінь відповідальності; – суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за освітою, у них різне розуміння явищ і їхніх причин; – суб'єкти конфліктних ситуацій мають різні здатності та культуру, щодо вирішення життєвих та професійних проблем у ситуації конфлікту. У зв'язку з цим педагогічна конфліктна ситуація розглядається й оцінюється з різних точок зору. Часто вони виникають тому, що одна сторона зосереджується на меті, яку потрібно досягнути, а інша – на неминучих для себе втратах. Така конфліктна ситуація нагадує суперечку про склянку, яка напівпорожня чи напівповна. Важливою характеристикою конфлікту є його динаміка. Під динамікою розвитку конфлікту розуміється раптова або поступова зміна відносин між взаємодіючими сторонами, що залежить від специфіки їхніх міжособистісних відносин, характерних особливостей учасників і значимості переслідуваних ними цілей із урахуванням чинників, які впливають на них [3, с.214].

Будь-який педагогічний конфлікт треба розглядати в динаміці: – виникнення конфліктної ситуації; – усвідомлення конфліктної ситуації; – перехід до конфліктної поведінки; – розв'язання конфлікту як кінцева стадія. М.М.Рибакова виділяє такі три типи потенційно-конфліктогенних педагогічних ситуацій: – конфлікти діяльності, які можуть виникати з приводу виконання педогагічних завдань, оцінювання успішності, позаурочної діяльності, проблемних ситуацій, коли учасники педагогічного процесу не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку тощо; – конфлікти поведінки – здебільшого виникають з приводу порушення правил і норм поведінки у вищої школі та поза нею (у гуртожитку, в громадських місцях); найчастіше це порушення норм спілкування, агресивна, недоброзичлива поведінка; – конфлікти взаємин – виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків викладачів і слухачів (курсантів); постають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів, результатів діяльності та поведінки, вчинків; вони створюють взаємно упереджене сприйняття сторонами, які конфліктують один з одним [5, с.23].

Серед багатьох панує думка про небажаність конфліктів, оскільки він розглядається як ознака неефективної діяльності організації, невмілого управління, тому вважалось обов’язковим запобігати конфліктам. А сучасний менеджмент наголошує на бажаності конфліктів і потребує вмілого керівництва ними, оскільки конфлікти є дійовим засобом вияву альтернативних поглядів, позиції сторін, додаткової інформації.

Конфлікт не завжди має позитивний характер, супроводжується негативними емоціями, може заважати задоволенню потреб працівника і досягненню мети навчально-виховного процесу. Проте, конфлікт дає виявити різноманітність поглядів, приховані потреби, стратегічні цілі та плани на майбутнє. У процесі конфлікту його учасники розкривають один одного, знаходять можливі точки зіткнення та узгодження своїх поглядів та інтересів. Щоб спрямувати конфлікти у конструктивне русло, необхідно вміти їх аналізувати, розуміти причини їх виникнення і можливі наслідки. Залежно від ефективності управління конфліктною ситуацією, його наслідки можуть бути конструктивними (позитивними) і деструктивними (негативними). Він є конструктивним, якщо: є джерелом ідей, основою для початку дискусії і вирішення певного питання; покращує стосунки між особами; дає змогу зняти напруженість; і повніше розкрити свої можливості й відчути власну причетність працівників до вирішення проблеми; стимулює до пізнання інтересів, цінностей, позицій; сприяє інтеграції, об’єднанню опонентів, встановленню стабільності у колективі; супроводжує формуванню наукових напрямів, сприяє розвитку і змінам в організації. Конфлікт є деструктивним, якщо він: зумовлює почуття невдоволеності у колективі, зниження продуктивності спільної діяльності; відволікає осіб від вирішення важливих завдань; погіршує співпрацю у майбутньому; посилює напруженість і ворожість між опонентами; сприяє послабленню взаємодії між сторонами конфлікту [3, с.213].

Педагогічний конфлікт може мати деструктивний і конструктивний характер. Деструктивні його функції такі: – психологічний дискомфорт; – емоційна нестабільність і невпевненість; – заважає досягненню спільної мети; – підриває авторитет викладача і студента (слухача) в очах один одного; – виникає ворожість, негативні емоційні стани; – знижується ефективність праці, особливо в умовах співробітництва. Проте можна виокремити такі конструктивні аспекти педагогічного конфлікту. Він: – сприяє самоаналізу поведінки і діяльності сторін конфлікту; – допомагає збагнути свої інтереси та інтереси протилежної сторони; – сприяє усвідомленню своїх взаємин із суб'єктами педагогічної взаємодії; – забезпечує психологічні передумови для самовдосконалення; – приймається оптимальне педагогічне рішення [4, с.264].

Педагогічний конфлікт – найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей у педагогічному середовищі, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу (викладачів, студентів, адміністрації), який, зазвичай, супроводжується негативними емоціями та потребує розв'язання і злагодження. Ознаки педагогічного конфлікту: – контакти викладача зі студентами зводяться до мінімуму, збільшується соціальна дистанція педагогічного спілкування, сторони уникають неформальних взаємин; – під час розмови кожен відстоює свої інтереси, наміри, цінності, які не збігаються з інтересами, цінностями іншої сторони; – виникає навіть психологічний антагонізм між викладачем і студентом (слухачем), кожен намагається «брати верх», перемогти без врахування інтересів іншого; 157 – об'єктивна причина конфлікту переноситься на особу, з якою конфліктують, тобто конфлікт набуває суб'єктивного характеру. Якщо такий педагогічний конфлікт викладач придушує силою свого авторитету, він може набути або внутрішнього суб'єктивного характеру, або перетвориться у відкриту протидію по лінії «викладач – студент (слухач)». Ось чому педагогічні конфлікти треба своєчасно вирішувати та небажано їх допускати [4, с.265]. Вважаємо, що найбільш ефективною взаємодія педагога і студента (слухача) виявляється в разі орієнтації обох сторін на співпрацю. Хоча, як показує педагогічна практика, наявність спільної мети ще не гарантує відсутності різних труднощів і протиріч в її організації та здійсненні. Відображенням цих протиріч між учасниками спільної діяльності є міжособистісний конфлікт. Він являє собою якусь ситуацію взаємодії учасників, які або переслідують взаємовиключні або недосяжні одночасно обома сторонами цілі, або прагнуть реалізувати у своїх взаєминах несумісні цінності та норми.

Педагогічна практика показує, що протікання конфлікту у педагогічній ситуації складається з трьох фаз: 1 фаза – гострий початок з явним порушенням соціально цінних норм і цінностей одним з учасників конфліктної ситуації; 2 фаза – відповідна реакція – суперника, від форми та змісту якої залежить результат конфлікту; 3 фаза – відносно швидка і радикальна зміна існуючих норм і цінностей у двох різних напрямках – покращення чи погіршення раніше сформованих відносин.

Для ВНЗ характерними є конфлікти діяльності та конфлікти взаємин учасників педагогічного процесу, які перешкоджають нормальному педагогічному спілкуванню, адже спричиняють непорозуміння між співрозмовниками, ворожнечу, кривду, спробу довести тільки свою правоту тощо. Якщо виник педагогічний конфлікт, ним уже пізно керувати, а потрібно вирішувати, що є єдино правильним, але нелегким шляхом до згоди. Насамперед слід з’ясувати конфліктну поведінку студента (слухача), яка виявляється в таких проявах: – порушення навчальної дисципліни; – грубощі, зухвала поведінка; – незгода і критика будь-яких пропозицій викладача; – ігнорування педагогічних вимог, ухиляння від виконання завдань та ін. Як наслідок, у них на 70% знижується розумова працездатність, більшість із них перестає працювати, відмовляється виконувати навчальні завдання, ігнорує вимоги викладачів. Для їх усунення педагогу слід знати стадії розвитку: 158 – незадоволення (розкладом, обсягом самостійної навчальної роботи, часом занять, розпорядженням викладача тощо). Це стадія потенційного формування суперечностей норм, цінностей, інтересів, поглядів, думок тощо; – суперечності переходять на рівень реальних взаємин викладача і студентів; – виникає протидія (ігнорування вимог - «не буду!», роздратованість, підвищення рівня реактивної тривожності); – протиборство — всі сили спрямовані на іншу людину, розриваються зв'язки, виникає образа, зневага тощо; – виникає інцидент — зіткнення неприємного характеру (викладач іде в деканат скаржитися на студента, відмовляється від спілкування з ним, уникає взаємин із групою тощо). Конфлікт потребує вирішення [4, с.266].

Отже, викладачу слід знати, що передумовою виникнення конфлікту є створення в соціальній системі потенціалу напруженості, який об’єктивується в реальну напруженість, матеріалізуючись в соціальні очікування, позиції, конкретні дії студентів (слухачів). Це приводить до їх формування суб’єктів конфліктної ситуації, які може ініціювати конфліктну ситуацію. Конфліктна ситуація – ситуація, що фіксує виникнення реальної суперечності в цінностях, інтересах, потребах і соціальних очікуваннях викладачів і студентів (слухачів), або ситуація, що становить перешкоду для досягнення поставленої мети хоча б одного з учасників взаємодії. Для переростання конфліктної ситуації в конфлікт необхідним є зовнішній вплив, поштовх чи інцидент (привід), який педагог не має право допускати. Конфлікт стає психологічною реальністю для учасників з моменту виникнення інциденту, тобто ситуація взаємодії, що дозволяє його учасникам усвідомити наявність об’єктивної суперечності в їх інтересах і цілях. Інцидент також характеризує активізацію дій однієї зі сторін, спрямовану на досягнення її цілей, що зачіпає інтереси іншої. Виникнення конфлікту є єдністю об’єктивних і суб’єктивних умов. Конфліктна ситуація є об’єктивною умовою (причиною) виникнення конфлікту, а конфліктогени – суб’єктивною. Конфліктогени – слова, дії (чи бездіяльність) спрямовані на те, щоб образити, принизити опонента, вивести його з себе. У зв’язку з цим конфлікти можуть бути викликані лише самими конфліктогенами. Вони не мають під собою об’єктивного підґрунтя, але їх виникнення призводить до ворожості та розбрату між учасниками педагогічного процесу. Їх психологічною основою є низький рівень моральності та культури, невміння володіти собою. Зокрема це невдалі висловлення, обмежений лексичний запас, брак тактовності, делікатності, проникливості, недостатнє володіння механізмами взаєморозуміння. Психологи поділяють конфліктогени на три групи: - прагнення до зверхності; - прояви агресивності; - прояви егоїзму [1, с.37].

Відомі фахівці в галузі управлінської психології К.Томас та Р.Кілмен виділяють п’ять основних стратегій (стилів поведінки) в конфліктних ситуаціях: пристосування, компроміс, співробітництво, уникнення, конкуренція [6, с.183]. Ці стратегії успішно можна використовувати у педагогічному середовищі. Серед цих стратегій найбільш допустимою в педагогічному середовищі є співробітництво, оскільки є необхідність інтеграції та зближення точок зору. Основна ціль – набуття спільного досвіду роботи в конкретної ситуації. Враховуючи, що розв’язання конфлікту передбачає усунення причин, то лише стиль співробітництва реалізує таке завдання повністю. При ухилянні та поступливості розв’язання конфліктів відкладається, а сам конфлікт переходить у приховану форму. Компроміс може дати лише часткове вирішення конфліктної взаємодії, оскільки залишається достатньо велика зона взаємних поступок, а причини повністю не ліквідовуються. Реальна поведінка суб’єктів педагогічного процесу в конфлікті не зводиться лише до одного із зазначених стилів, а містить певним чином елементи усіх стилів поведінки. Важливо зрозуміти, що кожний з названих стилів ефективний лише за певних умов. Треба вміти адекватно використовувати кожен з них і робити свідомий вибір, ураховуючи конкретні обставини. Найкращий підхід визначається конкретною ситуацією. За певних умов педагогічний конфлікт можна використати як джерело життєвого досвіду, самоорганізації та самовиховання.

**Висновки**. Готовність до діяльності у конфліктних ситуаціях – одна з умов організації педагогічно доцільної взаємодії у системі „викладач – слухач”. За змістом педагогічного рішення можна з’ясувати глибину проникнення викладача у сутність педагогічних проблем, якість аналізу педагогічних ситуацій, їх осмислення і розуміння. Оцінка якості прийнятих рішень допомагає визначити рівень професійної майстерності викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.

2. Ложкін Г.В., Пов’якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 416 с.

3. Мала Н.Т. Конфлікт у організації: класифікація та моделювання. Науковий вісник НЛТУ України. – 2010. Вип. 20.15 – с.212-219.

4. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. - К.: Каравела, 2008. – 352 с.

5. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М., 1991. – 200 с.

6. Ягупов В.В. Військова психологія: Підручник. – К.: Тондем, 2004.– 656 с.

**Прокопова О. П.**

**МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ**

Сьогодення вимагає від лінгвістичної дидактики поступового переходу на засади когнітивно-комунікативного вивчення мови у вищих закладах освіти. В основу побудови такої методики вивчення україномовної дисципліни вкладається поняття мовної компетентності студента. Така компетентність характеризує певний рівень мовних знань, умінь, навичок, які можна в подальшому застосовувати в будь-якій сфері комунікативної діяльності людини. Сучасна молодь повинна усвідомити визначну роль мови у житті людини, розуміти, що мовна майстерність є шляхом до професійного становлення та зростання, запорукою всебічної реалізації творчих здібностей особистості. Загальновідомим є той сумний факт, що діти ХХІ століття приділяють книзі не дуже багато уваги: нові засоби комунікації виробляють нові мовні стандарти, нову естетику мови, що вже стала об’єктом наукових досліджень [7, с.52, 107, 111, 163].

Сьогодні для молоді інформаційною Меккою є строката й динамічна мережа Іnternet, а не бібліотека, тож знайомство з можливостями сучасної техніки часто цінується більше, ніж долучення до скарбів слова. Тому головним завданням викладача-словесника залишається мовне виховання своїх учнів. Базовою ідеєю реформування освітньої галузі країн Європейського Союзу визнано компетентнісний підхід у навчанні. Така ідея полягає насамперед у безперервності навчання – протягом усього життя.

Як відзначає І.Зимня, компетентнісний підхід до освіти в цілому може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетенції, які лежать у його основі, як складні особистісні утворення, що охоплюють і пізнавально-інтелектуальні, і емоційні, і моральні складники.

Отже, компетентнісна модель навчання української мови на сучасному етапі розвитку набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення й широкого розгляду пов'язаних з нею питань. Рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій: загальні (знання про світ, національну та загальнолюдську культуру, індивідуальний життєвий досвід); комунікативні (мовні), що складаються з трьох компонентів – вербально-семантичного, лінгвокогнітивного і мотиваційно-прагматичного [4, с.142].

Вербально-семантичний рівень – це володіння різними мовними нормами, лінгвокогнітивний рівень репрезентує індивідуальну мовну картину світу, вихід на мотиваційно-прагматичний рівень забезпечує вільне володіння мовою у будь-якій комунікативній ситуації. Перший рівень вважається нульовим: він є базою, на якій відбувається формування мовленнєвої особистості, проте не забезпечується повноцінний прояв індивідуального досвіду у слові.

Пропонуються й інші підходи до мовної характеристики особистості. Чотири типи компетенції виділяє С. Караванський: мовна, мовленнєва, соціокультурна й функціонально-комунікативна. Мовна компетенція включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм; мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання, письма.

Соціокультурна компетенція передбачає знання з національної культури, історії, економіки і т. д. Найвагомішою, за визначенням дослідника, є функціонально-комунікативна компетенція – вміння послуговуватися мовними засобами для створення текстів різної стильової приналежності. Проаналізувавши дослідження з сучасної лінгводидактики, А. Нікітіна розробила модель мовної особистості, у якій відрізняються мовна, мовленнєва, предметна, прагматична й комунікативна компетенції [7, с.3].

Тлумачний словник пояснює компетенцію як «добру обізнаність із чим-небудь». Із лінгвістичної точки зору дане поняття трактується як: «...інтуїтивне знання про мову, яке має той, хто розмовляє рідною мовою, і яке дозволяє йому коректно висловлювати думку в словах рідною мовою і відрізняти правильні речення від неправильних». Компетентність – «властивість за значенням компетентний», тобто «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний...» [6].

На основі аналізу різних наукових поглядів, І.Зимня зазначає, що підхід, який ґрунтується на компетенції, передусім підкреслює практичну, діяльнісну сторону. Тоді як підхід, що спирається на поняття «компетентність», яке включає власне особистісні якості, визначається як більш широкий, співвідносний з гуманістичними цінностями освіти.

Компетентність не може зводитися до знань і навичок. Компетенція – це те, що породжує вміння, дії, її можна розглядати як можливість встановлення зв’язків між знаннями та ситуацією, що найбільш ефективна у вирішенні проблеми [2, с.88]. Компетентність у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички.

Фахову компетентність спеціаліста становить обізнаність у предметній галузі, сформованість інтелектуальних операцій і мовно-мовленнєва діяльність, яка є основою комунікативної компетентності.

Метою вивчення української мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах є: «формування національно свідомої, духовно багатої мовної особистості…» Мовну особистість психолінгвісти визначають як «людину, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, що обумовлюють створення та сприйняття нею текстів, які вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [1]. Така людина має володіти мовою на фонетико-фонологічному, семантичному (лексичному й граматичному) та структурно-синтаксичному рівнях. Оволодіння фонетичними, лексичними, граматичними знаннями й уміннями дають змогу мовцеві сприймати та продукувати різноманітні повідомлення (тексти, дискурси), тобто забезпечують формування мовленнєвої особистості. Проте знання мови автоматично не забезпечує мовцеві можливість повноцінного спілкування. Мовна компетенція, як і сформована на її основі компетенція мовленнєва, мають стати підґрунтям, фундаментом формування іншої важливої компетенції – комунікативної. Опанування комунікативної компетенції витворить з того ж мовця ще й комунікативну особистість. Механізм творення необхідної для повноцінного та ефективного спілкування комунікативної компетенції схематично можна показати так:

Схема 1

**Механізм творення комунікативної компетенції**

МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ (знання засобів мови, одиниць і категорій усіх рівнів, а також правил, за якими будують мовні конструкції, й вміння такі правила застосовувати)

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ (спроможність сприймати та розуміти висловлювання)

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ (здатність ефективно спілкуватися в різних умовах у ролі адресанта й адресата)

У науковій літературі багато уваги приділяється провідним, так званим соціальним компетенціям молодої людини. Викликають інтерес питання, пов'язані з мовною компетенцією. Якщо розглядати мовну компетенцію як узагальнене поняття інтегрованої властивості особистості, то структура цієї компетенції включає три основні (специфічно предметні) блоки: власне мовні, мовленнєві і комунікативні компетенції. Зрозуміло, що в рамках рідномовної освіти студенти набувають ще соціокультурні та діяльнісні компетенції, які, по суті, пов'язані з особливостями не лише мовної освіти: на формування цих компетенцій спрямовуються й інші дисципліни.

Мовна компетенція як система знань з граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається, не повинна розглядатися окремо від мовленнєвої, а слугувати її теоретичною основою шляхом аналізу і синтезу текстів [5, с.197].

До мовних компетенцій відносяться:

• знання базових мовознавчих понять, основних відомостей з різних розділів мовознавства, передбачених програмою з української мови за професійним спрямуванням;

• базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння; • внутрішня потреба вивчати українську мову (як рідну, державну);

• розуміння зображувально-виражальних можливостей рідної (української) мови;

• уміння внутрішньо проникати в смисл дидактичного тексту;

• уміння здійснювати різні види мовного розбору;

• лінгвосоціокультурні компетенції (інтеграція знань лінгвістичної і соціокультурної змістової ліній курсу української мови, серед них знання правил мовленнєвого етикету українців, виразів народної мудрості);

• досвід самостійної предметної діяльності – навчальнопізнавальної, аналітичної, синтетичної та ін.

Отже, мовну компетенцію можна розглядати, як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови та мовленнєвого розвитку студента; у вужчому тлумаченні, як одну з її складових (різновид навчально-предметної компетенції з ділової мови), тобто власне мовну, пов'язану із засвоєнням лінгвістичної змістової лінії курсу української мови за професійним спрямуванням. Оволодіння мовою і мовленням – необхідна умова формування соціально активної особистості.

Мовлення є не лише засобом спілкування, але й засобом мислення, носієм свідомості, пам’яті, інформації, засобом управління своєю поведінкою. Марія Пентилюк визначає мовленнєву компетенцію "як комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідно людині для спілкування у різних ситуаціях" [3, с.43].

До мовленнєвих компетенцій належать:

• знання базових мовленнєвознавчих понять;

• здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;

• здатність до мовленнєвої творчості;

• здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням;

• здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;

• здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності;

• уміння аудіювання, читання, говоріння, письма;

• гнучке вміння використовувати засоби рідної (української) мови залежно від типу, стилю мовлення;

• навички красномовства;

• уміння редагувати власне та чуже мовлення;

• здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

Проблема мовленнєвої підготовки майбутнього спеціаліста включає в себе поняття мовленнєвої компетенції. Сьогодні вона є однією з провідних базисних характеристик особистості, одним із найважливіших виявів її цілісності й самодостатності. Від сформованих навичок мовленнєвої поведінки фахівця великою мірою залежить його інтерес учнів до дисципліни зокрема і до процесу навчання в цілому. Мало досконало знати предмет, важливо володіти засобами красномовства, бути комунікативно компетентним, щоб своїми знаннями захопити інших, разом з ними вирушити у світ математики, мови, філософії, соціології тощо. Тому проблема мовленнєвого розвитку спеціаліста останнім часом стали предметом досліджень науковців.

Окремі аспекти вивчення і шляхи формування мовлення розглядалися у працях А. Богуша, М. Львова, Д. Ізарєнкова, М. Пентелюка та інших.

Спостерігаючи за навчальною діяльністю студентів, допомагаючи їм у поступі до підвищення фахового рівня, хочеться відзначити, що їхнє мовлення, і комунікативні уміння зокрема, є далекими від вимоги часу і від того рівня, з яким молода особа повинна закінчувати вищий навчальний заклад. Ще багато студентів нехтують українською літературною мовою, віддаючи перевагу суржику, просторічній мові, легко переходять у спілкуванні на російську, на заняттях почувають себе невпевнено, часто довго шукають потрібне в конкретній комунікативній ситуації слово, бояться на занятті вступити в діалог з колегами, обмежуючись тільки доповненнями, звернутись до викладача із запитанням. Серйозними недоліками мовленнєвої поведінки більшості студентів є невміння публічно виразно читати, декламувати, виголошувати зв’язний текст, спонтанно включатися у розмову і підтримувати її. Багато майбутніх фахівців і читають, і говорять монотонно, беземоційно, у їхньому мовленні спостерігаються слова-паразити. Особливо турбує убогість словника студентів-випускників. Названі мовленнєві недоліки, як правило, виявляються на фоні невисокого загального розвитку особи. Значну роль відіграє і психологічний аспект спілкування. Як часто трапляються випадки, коли студент, володіючи змістовою інформацією, боїться її публічно виголосити, відчуває страх, нерішучість, коли необхідно доповнити, виправити, внести корективи. Саме тому так важливо молодим людям, навчаючись в університеті, готувати себе до роботи з учнями не тільки опановуючи цикл обов’язкових дисциплін, що становлять базову основу фахової підготовки, а й активно розвивати мовлення й мислення, формувати комунікативну компетенцію.

На основі мовної й мовленнєвої компетенції формується комунікативна. Під комунікативною компетенцією розуміється комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування [2, с.89].

Комунікативна компетенція включають у себе:

* уміння доцільно використовувати засоби рідної (української) мови в практиці живого спілкування;
* уміння наводити переконливі аргументи в процесі розмови;
* здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби і способи для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування;
* уміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно віл комунікативної ситуації;
* досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення.
* Комунікативна компетентність передбачає насамперед уміння людини спілкуватися з іншими людьми, використовувати відповідні засоби виразності та ініціативні прояви. Опорою в цих мовленнєвих діях стають формули мовленнєвого етикету, які є невід’ємним чинником комунікації. Тому формування комунікативних умінь насамперед починається засвоєння формул мовленнєвого етикету, призначених для обслуговування найрізноманітніших ситуацій: вітання, знайомства, вибачення, подяки, прохання, привернення уваги, згоди, відмови, заборони, побажання, телефонної розмови тощо. Проте знання мовленнєвих штампів для забезпечення комунікації в конкретній ситуації ще не свідчить про сформоване уміння. На занятті з української мови зі студентами вищої школи викладач використовує всі рівні мовної особистості студента. Так, обов’язковими на кожному занятті є вправи, спрямовані на очищення мовлення молодих українців від сумнозвісного суржику – явища, яке знижує якість не тільки мовлення, але й думки, адже мовленнєвий та мисленнєвий процеси взаємопов’язані. Розвитку мовного самоконтролю студентів сприяє регулярне проведення “антисуржикові хвилинки” (усного колективного виявлення та виправлення мовних помилок у запропонованих викладачем словоформах, словосполученнях, реченнях), робота за індивідуальними картками з деформованим текстом тощо.

Ефективним є залучення студентів до аналізу помилок мови засобів масової інформації та реклами: самостійно аналізуючи мовне довкілля учень звикає до свідомого ставлення до слова. Такий досвід надалі захистить його індивідуальне мовлення від негативного зовнішнього впливу. Використання фразеологічних одиниць різних типів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням не тільки сприяє розвитку зв’язного мовлення учнів, збагачує їх словник, а й створює умови для формування національно свідомої особистості. Міні-твори, творироздуми за прислів’ями та приказками – вид роботи, який дає студентам можливість творчого осмислення етичних, естетичних, філософських надбань української нації. Важливим етапом мовної освіти є формування соціолінгвістичної компетенції – здатності розуміти і продукувати мовлення в конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування [7, с.4]. Для досягнення цієї мети велика увага приділяється культурологічному компоненту занять з української мови, що втілюється не лише у змістовому наповненні текстів тренувальних вправ та контрольних робіт. Активізувати увагу аудиторії, підвищити загальнокультурний рівень молоді, поглибити знання з української та світової історії та культури допомагають невеликі інформаційні повідомлення, підготовлені студентами. Прослухані повідомлення обов’язково обговорюються й аналізуються, коментується індивідуальне мовлення доповідача, розглядаються стильові особливості текстів. Піднесенню мовної культури студентів сприяє також різнопланова робота з фаховими текстами (переклад з російської мови на українську, лексико-граматичний аналіз, укладання перекладних і тлумачних словничків тощо). Одному викладачеві-мовнику не під силу організувати роботу над вивченням фахової термінології як системи, що слугує основою для опанування майбутньою професією, знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості термінів відібрати найбільш уживані у певній сфері виробництва.

Отже, перспективи виходу з цієї ситуації – це співпраця викладачів української мови (за професійним спрямуванням) із викладачами профілюючих фахових дисциплін, у створенні інтегрованих методичних посібників з української мови, наповнених текстами, що несуть у собі базові знання для майбутніх спеціалістів, насичених найуживанішою фаховою термінологією, створенні перекладних словників-мінімумів фахових термінів та професійних сполук, які б описували фахову термінологію у терміносистемі, тобто з урахуванням усіх родових, видових, логічних та понятійних зв'язків. З постійним розширенням сфери функціонування української мови у суспільстві перед вищою школою постає проблема підготовки фахівців, професійна зрілість яких визначається не тільки рівнем професійних знань, а й умінням здійснювати науково-виробниче і службове спілкування. Досвід показує, що наша молодь недостатньо володіє етикетними формулами. Розширити арсенал українських формул ввічливості, вживаних у мовленні студентів, дозволяють спеціальні вправи. Ефективним є моделювання певних комунікативних ситуацій (наприклад, привітати зі святом товариша, родину, колег, підлеглих; дібрати початкову фразу приватного листа, ділового і т.д.). Чуттєво-емоційна природа слова розкривається перед кожною людиною. Для молодих українців, які обрали аграрні, технічні спеціальності, проблема мовотворчості є надзвичайно актуальною. Тому на заняттях з української мови за професійним спрямуванням виконуються творчі вправи при вивченні української лексики, словотвору, стилістики; написання міні-творів, є постійною формою роботи. Цікавим різновидом роботи, на який завжди радо відгукується студентська аудиторія, є колективне творення тексту визначеного стилю: по реченню (або й слову) від кожного з присутніх.

Тож, готуючи майбутніх спеціалістів, де комунікативна компетентність є надзвичайно важливою ланкою ділового процесу, викладачам необхідно постійно, цілеспрямовано формувати у них частковомовленнєві уміння. Це здійснюється як на лекційних, так і на практичних, семінарських і лабораторних заняттях.

У кінцевому результаті мовленнєво-комунікативні вміння забезпечують подальшу майстерність у студентів, а саме:

– уміння на основі сприйнятої інформації виділяти мікротеми, ключові слова, репродукувати зміст інформації; – за змістом сприйнятої на слух чи зором інформації будувати низку сократичних запитань;

– виразно декламувати перед аудиторією; – публічно розмірковувати на задану ззовні тему;

– включатися у обговорення питання, враховуючи вже висловлене, продовжувати логіку розкриття проблеми;

– публічно виголошувати певні результати (повідомлення, стислий зміст підготовленої доповіді тощо);

– робити узагальнення-підсумки; – користуватися формами мовленнєвого етикету, характерними для конкретних ситуацій (прохання про індивідуальне завдання, вибачення перед працівником за невчасність виконання роботи, запрошення на зустріч тощо); – вмотивовувати факти вирішення того чи іншого завдання;

– укладати систему запитань, спрямованих на розкриття запропонованої теми;

– спонтанно підтримувати розмову на задану тему (виступ на засіданні, на зборах, на зустрічі з працівником адміністрації тощо);

– вести дискусію, заперечуючи, стверджуючи або підтримуючи певні точки зору опонентів;

– включатися в ділову гру (моделювання фрагментів ділової співпраці).

Названі комунікативні уміння, як і інші, мають формуватися в умовах толерантності, терпимості, взаємоповаги, самокритичності, турботи про культуру почуттів, виразного й емоційного вияву почуттів, оптимістичного настрою. Навчально-тренувальні вправи у поєднанні з завданнями творчого характеру сприяють осмисленню й запам’ятовуванню теоретичного матеріалу, активізують пізнавальну діяльність студентів, формують навички, необхідні для подальшого підвищення рівня мовленнєвої майстерності.

Опановуючи курс української мови, студенти вчаться вільно орієнтуватись у словниковому фонді української мови, ефективно використовувати її багатства у професійній діяльності, розширюючи межі функціонування рідної мови в сучасному українському суспільстві. Метою лінгвістичних навчальних курсів є не лише формування мовної майстерності студента, а й виховання національно свідомої особистості, якій притаманні чітка громадянська позиція і широта світогляду.

**Список використаних джерел:**

1. Бальцевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004.

2. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.

3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – №4. – 1990. – С. 54-60.

4. Куварова О.К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості // Культура професійного мовлення: Матеріали регіональної науково-методичної конференції. – Дніпропетровськ: Пороги, 2006.

5. Львов М. Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издат. центр "Академия", 2000. – 248 с.

6. Новий тлумачний словник української мови. – У 4-х т. – К.: Аконіт, 1999. – ІІ том. – 305 с.

7. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: Лінгводидактичні аспекти // Дивослово. – 2006. – № 9.

**Стахів Марія**

**КОМУНІКАТИВНИЙ ЕТИКЕТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

Сучасна парадигма навчально-виховного процесу вимагає від педагога не лише глибоких предметних знань, а й практичних комунікативних умінь донести ці знання до споживачів інформації (учнів, студентів). Педагог повинен бути неповторною індивідуальністю, носієм національної духовності як невід’ємної частки загальнолюдської культури, людиною широкого кола інтересів, глибоких лінгвістичних знань, тобто творчою мовною та мовленнєвою особистістю. “Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати” [3, с. 11]. Формування мовленнєво компетентної особистості – довготривалий процес. Державний стандарт загальної середньої освіти головною метою навчання української мови висуває “формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з умов успішної соціалізації” [6, с. 19]. Саме це й орієнтує викладачів вищих навчальних закладів на діяльнішу форму навчання, щоб забезпечити належну підготовку педагогів, котрі втілюватимуть цей Державний стандарт у життя, у практику педагогічної діяльності. Поняття мовної особистості ввійшло в наукові парадигми багатьох галузей людських знань (психології, філософії, культурології, лінгвістики, педагогіки, етнології тощо). У мовознавстві та лінгводидактиці теоретичні передумови засвоєння комунікативних стратегій закладені у працях: О. Горошкіної, Л. Карташової, Ю. Караулова, Л. Мацько, Ф. Бацевича, Л. Струганець та ін. Питанням удосконалення мовленнєвих умінь педагогів належну увагу приділяють у своїх працях дослідники культури мовлення вчителя: О. Бєляєв, А. Коваль, А. Токарська, М. Крупа, В. Пасинок, Л. Струганець та ін. Удосконалення методики розвитку мовленнєвих умінь учнів та студентів є наскрізним у роботах Т. Балагури, М. Вашуленка, І. Дацюка, Т. Донченко, Л. Мацько, В. Мельничайка, В. Олійник, О. Пономаріва, В. Тихоші, К. Плиско, М. Пентилюк, Г. Шелехової.

У визначенні шляхів оптимізації навчального процесу щодо формування комунікативної компетентності слід брати до уваги кращі здобутки народної педагогіки, у якій серед першорядних вихователів дитини є рідна материнська мова, а розвиток мовлення здійснюється на основі активної мовленнєвої діяльності. Ці ідеї знайшли своє відображення у працях відомих вітчизняних педагогів (К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Стельмахович). Водночас зазначені дослідження не охоплюють усіх питань мовленнєвої професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Так, недостатньо вивченим залишається комунікативний аспект фахової підготовки, особливо такий його компонент, як комунікативний етикет. Розкрити можливості та шляхи удосконалення мовленнєвої компетенції (зокрема комунікативного етикету) майбутніх педагогів – завдання даної статті. Актуальність теми зумовлена національно-культурним відродженням України, формуванням мовної культури молоді у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в умовах входження в європейський освітній простір. Ступінь розвитку мовлення – це характеристика освіченості людини та народу загалом. “Мовленнєвий розвиток є елементом формування духовної культури людини, що ушляхетнює її життя, збагачує сферу спілкування з іншими людьми. Водночас це важлива складова частина навчального процесу з опанування української мови” [7, с. 2]. На важливості такого розвитку для становлення духовно багатої мовної особистості завжди акцентували увагу методисти. Сучасна методична наука ґрунтується на тому, що мовленнєвий розвиток відбувається у процесі мовленнєвої діяльності. Формування мовленнєвої компетенції є основою мовленнєвого розвитку. Він передбачає формування системи уявлень про функціонування мовних одиниць у мовленні, їхню конструктивну і стилістичну роль. До показників мовленнєвого розвитку належить комунікативність, тобто здатність спілкуватися, що зумовлює активне використання засобів мови; вміння сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вміння осмислено сприймати і продукувати усні та письмові тексти. “Мовленнєвий розвиток повинен забезпечувати досконале, повноцінне культурне спілкування людей за допомогою мови. В його основі має бути повага до співрозмовника. Визначальним елементом вияву поваги до співрозмовника, показником рівня культури мовця, його мовленнєвого розвитку виступає мовленнєвий етикет” [7, с. 5]. Тому виховання мовленнєвого етикету – неодмінний компонент мовленнєвого розвитку особистості.

Вміння дотримуватися етичних норм завжди високо цінувалося в суспільстві. Знання норм етики, застосування їх у поведінці та мовленні належить до гарних манер. У мовленнєвій комунікації під цим розуміють володіння етикетною культурою, вміння контролювати почуття, емоції, керувати своїм характером, волею, поведінкою. Дотримання етикетних норм передбачає вияв таких якостей, як ввічливість, ґречність, чемність, тактовність, уважність, доброзичливість, стриманість. Вироблення мовленнєвих навичок – тривалий процес. Формування мовленнєвої культури є складовою процесу формування комунікативно компетентної особистості. Особистість педагога розкривається в єдності слова та поведінки; у слові він виявляє себе, свою моральність, своє ставлення до виховання, свою емоційно-мовленнєву культуру. А мовна культура педагога – це дзеркало його духовної культури. Вона забезпечує успіх у тій найтоншій сфері виховання, яку ми сьогодні називаємо моделюванням, перетворенням, переведенням зовнішньої діяльності на мову внутрішнього світу людини. “Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність” [9, с. 160]. Слово володіє магічним даром відкриття людиною себе у слові, а завдяки слову людина здатна відкривати для себе увесь світ. Допомогти молоді відкрити світ і себе у ньому – одне із завдань педагога. Як він зуміє це зробити, великою мірою залежить від його володіння словом – цим “фантастичним ключем самопізнання”, від його комунікативної компетенції, вміння самовиражатися у процесі мовної професійно-педагогічної комунікації” [8, с. 144]. В умовах гуманізації освіти педагогічне спілкування потребує психологізації, підвищення рівня комунікативної компетентності вчителя, бо “часто будь-який зміст спілкування учителя й учня знецінюється психологічно неграмотною комунікацією” [5, с. 2]. Професійно-педагогічна комунікація (лат. сommunicatio – зв’язок, повідомлення) – система безпосередніх чи опосередкованих зв’язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп’ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних взаємин. Висока культура мовлення педагога немислима без дотримання мовленнєвого етикету, що “полягає у вмінні уважно, з цікавістю слухати співрозмовників, нікого не перебиваючи, тактовно включатися в розмову, доладно і зрозуміло висловлюватися, говорити толерантно, з повагою, використовуючи гречні слова” [2, с. 40]. Порівняймо два приклади з художньої літератури, де через мовлення постає образ вчителя й “антивчителя”, якщо його так можна назвати: “–Это твой? – спитав він батька, зиркнувши на мене з-під окулярів утомленими очима. – Так, звиніть, це мій хлопець, чи, сказати б, ребятьонок меншенький, – відповів батько тихим чужим голосом, смиренним, як у церкві. – А как зовут? – Сашко. – Тебя не спрашиваю. Пускай сам ответит, – сказав тоном слідчого учитель і знову прохромив мене своїм сірим оком. Я мовчав. Навіть батько, і той якось трохи злякавсь. – Ну? … – Сашко, – прошелестів я. – Олександр! – гукнув учитель і невдоволено глянув на батька. Потім знов перевів на мене очі і задав мені саме безглузде і дурне запитання, яке тільки міг придумати народний учитель: – А как зовут твого отца? – Батько. – Знаю, что батько. Зовут как?! ... – Не развитой! – промовив нерозумний учитель (О. Довженко). “Тон слідчого” і красномовне “прохромив мене своїм сірим оком” дають повну характеристику особі вчителя, для якого дитина є лише об’єктом навчальних вправ. А ось зовсім інша ситуація, в якій учитель виступає людиною толерантною, вихованою: “– Привів, Насте Василівно, вам свого школяра. Може, і з нього буде якийсь толк. – Побачимо, – посміхнулась Настя Василівна, і посміхнулись її довгасті ямки на щоках. – Як тебе звати? – Михайлом. – А вчитися хочеш? – Дуже хочу! – так вирвалось у мене, що вчителька розсміялась. Сміх у неї приємний, м’який і аж угору підіймає тебе ... – Ось тут, Михайле, будеш сидіти, – показала мені на тримісну парту. – Завтра приходь з ручкою, чорнилом, олівцем, а книги я тобі зараз дам ... Додому я не йшов, а летів ...” (М. Стельмах). Як бачимо, у педагогічному спілкуванні має значення все: як зустріти, як поводитися, яку міміку, які слова вживати тощо. Мовленнєвий етикет педагога у загальноприйнятих формулах вітання, прощання, побажання не різниться від інших соціальних груп. Проте перше враження про педагога складається з того, наскільки щиро і привітно він вітається. Воно може бути хибним, однак учні чи студенти підсвідомо орієнтуються на свої почуття під час привітання. Мовна культура педагога, як і будь-кого іншого, виявляється в його вмінні обрати доречну форму привітання чи прощання, що залежить від віку співрозмовників (студенти, старшокласники, молодші школярі), стосунків із ними, місця події (аудиторія, клас, вулиця, транспорт тощо), конкретної ситуації (навчальна, побутова бесіда; на екскурсії, у гостях, при випадковій зустрічі). Вся професійномовленнєва діяльність педагога спрямовується на спонукання до навчальної діяльності з метою отримання знань, розвитку вмінь аналізувати, оцінювати, зіставляти. У такій ситуації педагог повинен шукати етикетні формули, які б сприяли виконанню цих завдань, а не гальмували процес. Дуже важливо те, як і з якими словами звертається педагог. До студентів, а також старшокласників краще звертатися на “Ви”, це підвищує рівень відповідальності того, до кого звертаються, і рівень поваги до того, хто так звертається. Буде правильним знати імена своїх студентів (учнів), а не звертатися лише на прізвище. Основна сфера діяльності педагога – навчальне заняття. Воно поєднує різні форми, жанри, функціональні різновиди спілкування, і педагогові важливо дотримуватися мовного етикету заняття, творчо інтерпретувати конкретні комунікативні ситуації. Дотримання етикету розширює комунікативні можливості педагога, забезпечує ефективний обмін почуттів і думок, робить спілкування бажаним, а процес передавання і сприйняття інформації – цікавим, психологічно актуальним. Якщо педагог хоче залучити студента до діалогу, викликати у нього реакцію на повідомлення, він може скористатися спонукальними запитаннями: “Чи Ви не зрозуміли завдання?”, “Думаю, що Вам відомі причини такої поведінки” й ін. Впливаючи на студента власним авторитетом, педагогу слід обдумувати висловлювання з “установкою на позитив”: “Вважаю, що результат Вашого пошуку буде позитивним”, Не сумніваюся, шановні, що ви засвоїли цю тему добре”, “Думаю, для Вас це завдання не буде складним”, “Не сумніваюся, що розв’язання проблеми не займе у Вас багато часу”. Педагог вводить у своє висловлювання позитивну оцінку і тоді, коли намагається схилити студента до реалізації своїх намірів: “Знаю, Ви згідні зі мною”, “Хочу порадити добре підготуватися до виконання модульного тестового завдання”, “Нагадую ще раз про підготовку до контрольної роботи”, “Думаю, Ви вже підготувалися до семінарського (практичного) заняття”.

Принцип ввічливості зобов’язує нагадати про поінформованість того, хто слухає, і в такий спосіб: “Ви самі про це нагадували...”, “ Ви самі просили...”, “Ви це самі добре знаєте”, “Вам це відомо не гірше за мене...” тощо. Вживання таких висловлювань, як “Не шуміть, а то зараз будете відповідати на мої запитання”, “Уважно слухайте, бо я буду запитувати”, “Чого ви мовчите?”, “Чого ви не слухаєте?”, “Вже хочете відповідати, зараз будете”, “Так, достатньо, сідай”, “Піднімайте всі руки”, “Що, ніхто більше не знає?”, “Ото всі, хто готовий до заняття?”, “Повторіть моє запитання” та інші – невмотивовані та недоречні. На думку психологів, такі звертання не стимулюють пізнавальної активності, а створюють психологічні бар’єри між студентами і педагогом. Причинами низької культури спілкування педагогів можуть бути недостатня увага до проблем організації спілкування, неврахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, небажання підвищувати рівень культури спілкування. Педагогічна етика передбачає не рольове, а особистісне спілкування, яке виявляється у підтримці, співчутті, щирості, утверджені людської гідності, довіри. Прикладом такого педагогічного спілкування можна вважати поведінку учителя з оповідання Б. Грінченка “Украла”: “–Не думай, що ми всі хочемо нападатися на тебе. Нам треба тільки знати правду. Може, це ще й не так, як кажуть, та я й думаю, що не так ... Еге, я думаю, що це не так. Мені здається, що Пріська якось помилилася і що ти не винна... Певно, то ти свій хліб їла, бо я ніколи не повірю, що ти можеш украсти…” (Б. Грінченко). Педагог досяг позитивного результату. Не вимагаючи прямої відповіді, він її отримав, оскільки його прихильний тон і віра у дитину спонукали дівчинку сказати правду, але її зізнання уже не підлягало покаранню, а, навпаки, викликало схвалення. Про роль слова педагога у навчально-виховному процесі наголошував В.Сухомлинський, звертаючи увагу на те, що “слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями” [9, с. 321]. Частина культури викладача – це його емоційність. Такі етикетні фрази, як наприклад: дякую, спасибі, будь ласка, добре, шановні студенти, сказані байдужим тоном, не принесуть задоволення тому, кому вони адресуються, а лише викличуть небажання в майбутньому спілкуватися з таким педагогом. Якщо ж етикетні формули педагога будуть наповнені позитивними емоціями, випромінюватимуть розуміння і співучасть, вони завжди матимуть відгук у студентських серцях. І тоді не траплятимуться випадки, коли педагог з обуренням розповідає, як студент не привітався до нього на вулиці, вдавши, що не бачить викладача. Різні висловлювання педагогів етичного та неетичного характеру по-різному впливають на комунікативний акт і викликають різні реакції слухачів. Справжній педагог із високою фаховою культурою вчить розмірковувати вголос, він ділиться з юнаками і дівчатами своїми сумнівами, звертається до них за порадою, запрошує до спільних роздумів. “Слово ... невимушене, задушевне, ... утверджує атмосферу довір’я, щиросердості, спільності. У розмові педагога й учнів утверджується єдність поглядів на добро і зло, на моральні цінності” [9, с. 323]. Педагогові слід добре знати, що і коли сказати, оскільки його висловлювання-репліки по-різному впливають на слухачів: етикетні формули сприяють процесові комунікації, а їх відсутність справляє гальмівний вплив. Вживання тих чи інших реплік засвідчує стиль педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний. У кожному з них мають місце етикетні мовленнєві формули, які є зовнішніми показниками внутрішнього світу викладача. “Соціальна зумовленість мовленнєвої діяльності педагога полягає в етичних вимогах до учасників педагогічної комунікації. Виховна значущість його мовлення залежить не лише від дотримання етичних формул, а й від стійкості моральних норм. Переконання, якими пройняті слова, інтонація, міміка, жести, вирази очей, позу, можна виховати лише переконанням, фальшиві інтонації педагога завжди розпізнаються” [8, с. 156]. Зауважимо, що у спілкуванні між ровесниками студенти майже не вживають таких слів, як: будь ласка, попрошу зробити, сердечно дякую, дозвольте запитати, прошу вибачення, вибачте, не зрозуміла, прошу слова, хочу повідомити, прийміть мої вітання, заздалегідь дякую, повертаю з вдячністю, приємно з Вами спілкуватися та ін. Одна із об’єктивних причин цього полягає в тому, що головна увага приділяється теоретичному рівню викладання фахових дисциплін, а десь “на периферії” залишається робота над розвитком у студентів усного та писемного мовлення, піднесення його культури. Спостереження занять з інших предметів, бесіди з викладачами, участь у роботі студентських конференцій (слухання доповідей і виступів), рецензування курсових робіт, аналіз відповідей на іспиті та постійне спілкування зі студентами поза аудиторією дають підстави стверджувати про необхідність комплексного підходу до розв’язання проблеми формування комунікативно компетентної особистості майбутнього педагога, його культури мовленнєвої по- ведінки. Відсутність етикетних формул у мовленні молодих людей – свідчення відсутності навиків застосовувати доречні, що утверджувалися віками, форми звертань, побажань, вибачень. Не навчили цьому батьки, не заповнила цієї прогалини школа, мало сприяють виробленню таких навичок і вищі навчальні заклади, тому і йдуть у світ морально зубожілі люди, бо легковажне порушення мовного етикету веде до руйнації здорових моральних принципів. Сучасні психотехніки стверджують, що ті, хто не вживає етикетних формул, а послуговується сленгом і жаргонізмами, швидше старіють, частіше хворіють. Формуванню належного рівня педагогічного комунікативного етикету сприятиме виконання різноманітних аналітичних, конструктивних, комунікативних вправ (на заняттях української мови), організація та проведення рольових ігор і комунікативних тренінгів, але насамперед – це правильна організація мовленнєвого спілкування педагогів і студентів. Отже, завдання викладачів, усіх, хто причетний до навчання та виховання підростаючого покоління, – докласти максимум зусиль, щоб навчити молодь користуватися багатим арсеналом вербальних і невербальних національних етикетних формул і вміти навчити цьому інших, зокрема своїх учнів у майбутньому. “Педагог повинен бути самозобов’язаним формувати високу культуру мовного спілкування в країні. Це його покликання” [7, с. 4]. Необхідно, щоб у навчальному закладі зазвучала, як говорив Шалва Амонашвілі, гармонійна Божественна педагогічна симфонія, коли кожен педагог перестане робити тільки “свою справу”, а зрозуміє, що він лише частинка спільної педагогічної справи. Тоді можна говорити про гуманну педагогіку [1]. Посилання: 1. Амонашвили Ш. О. Истина школы / Ш. О. Амонашвили. — К. : СПД А. Богданова, 2005. — 72 с. 2. Біляєв О. Культура мовлення вчителя-словесника / О. Біляєв // Дивослово. — 1995. — № 1. — С. 37—45. 3. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. — 2001. — № 1. — С. 11—15. 4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : Навч. посіб. / Н. В. Волкова. — К. : ВЦ “Академія”, 2006. — 256 с. 5. Гузь О. Науково-методичні основи гуманної педагогіки / О. Гузь // Початкова школа. — 2010. — № 7. — С. 1—3. 6. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова. Проект. // Дивослово. — 1997. — № 7. — С. 18—37. 7. Мова – інтелектуальний портрет народу. Розмова журналіста Таїси Мостової з Любов’ю Мацько // Дивослово. — 2004. — № 9. — С. 3—6. Дидактика, методика і технології навчання 95 8. Стахів М. О. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб. / М. О. Стахів. — К. : Знання, 2008. — 245 с. 9. Сухомлинський В. О. Слово про слово // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : У 5 т. — К. : Рад. школа, 1977. — Т. 5. Статті. — 640 с.

Зміст

Оліяр М.П. Зміст та структура комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкових класів………………………………………………………….2

Оліяр М.П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності…………………………………………….9

Оліяр М.П. Специфіка комунікативної особистості вчителя початкових класів………………………………………………………………………………..17

Лянна О. В. Мовленнєва діяльність як спосіб реалізації мовленнєвого спілкування…………………………………………………………………………27

Кузнєцов Сергій Педагогічні конфлікти та їх розв’язання………………..34

Прокопова О. П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця…………………………………....42

Стахів Марія Комунікативний етикет як складова професійної компетентності педагога………………………………….………………………..51