

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА»

ОЛІЯР МАРІЯ ПЕТРІВНА

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Монографія

Івано-Франківськ
СІМІК
2015

УДК 371.13:316.454.5:372.4

ББК 74р

О 54

Рекомендовано вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 7 від 30 червня 2015 р.)

Рецензенти:

Васянович Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, директор Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України;

Луцан Н.І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»;

Трифонов О.С. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Оліяр М.П.

О 54 Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: монографія / Марія Петрівна Оліяр. – Івано-Франківськ: Сімик, 2015. – 500 с.

ISBN 978-966-8067-72-3

У монографії висвітлено теоретико-методичні засади проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Розкрито генезу проблеми; теоретико-педагогічні та лінгвістичні засади, методологічні орієнтири дослідження комунікативної сфери майбутніх педагогів; зміст, структуру комунікативно-стратегічної компетентності, критерії і рівні її сформованості; виявлено закономірності та принципи, схарактеризовано форми, методи, технології, обґрунтовано умови, розроблено модель та експериментальну методика формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів напряму підготовки «Початкова освіта».

Монографія адресована науковцям, викладачам вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам, учителям початкових класів.

УДК 371.13:316.454.5:372.4

ББК 74р

© Оліяр М.П., 2015

© ПНУ, 2015

© СІМИК, 2015

ISBN 978-966-8067-72-3

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. Проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти	14
1.1.Генеza проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	14
1.2.Теоретико-педагогічні аспекти проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів.....	32
1.3.Комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів як об'єкт наукового дослідження.....	55
Висновки до розділу 1.....	72
РОЗДІЛ 2. Лінгвістичні засади дослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	75
2.1. Базові лінгвістичні поняття як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів педагогічних ВНЗ	75
2.2. Навчально-педагогічний дискурс, його характеристика	84
2.3. Стратегії і тактики педагогічної комунікації.....	98
Висновки до розділу 2	113
РОЗДІЛ 3. Методологічні орієнтири дослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	117
3.1. Комунікативно-діяльнісний підхід як методологічна основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів	117
3.2. Особистісно-прагматичний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до самореалізації в професійній діяльності	140
3.3. Компетентнісний підхід у комунікативній підготовці майбутніх педагогів	150
3.4. Культурологічний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності студентів педагогічних ВНЗ	159
Висновки до розділу 3	167
РОЗДІЛ 4. Концептуальні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	171
4.1. Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	171
4.2. Лінгводидактичний концепт формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів на пряму підготовки «Початкова освіта»	191
4.2.1. Закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів.....	191

4.2.2. Принципи, методи та форми організації процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів	196
4.2.3. Педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	217
4.4. Модель формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів напряму підготовки «Початкова освіта».....	239
Висновки до розділу 4	245
РОЗДІЛ 5. Дослідно-експериментальна робота з формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	249
5.1. Стан формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів у практиці сучасних ВНЗ.....	249
5.2. Аналіз програмно-методичного забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	256
5.3. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів	268
5.4. Експериментальна методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	304
5.4.1. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на комунікативно-пізнавальному етапі експериментальної роботи	304
5.4.2. Формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів на діяльнісно-стратегічному етапі експериментальної роботи.....	331
5.4.3. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів на рефлексивно-результативному етапі експериментальної роботи	363
5.5. Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи.....	372
Висновки до розділу 5	388
ВИСНОВКИ	392
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	400
ДОДАТКИ.....	447

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки визначальним є входження України у світовий освітній простір, що зумовлює переосмислення методологічних засад наукового пізнання педагогічної дійсності, освітніх систем та моделей навчання, у тому числі якісні перетворення в системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Поглиблення та ускладнення зв'язків у сучасному глобалізованому світі висуває проблему міжособистісної комунікації, реалізації комунікативного підходу в професійній освіті як одну з першорядних. Зокрема, розв'язання фахових завдань учителів початкової школи насамперед залежить від їхньої здатності ефективно взаємодіяти з оточенням, а саме: від сформованості такої складової професійно-педагогічної культури, як комунікативно-стратегічна компетентність.

Кардинальні зміни в підходах до професійної підготовки педагогів викликані й новими завданнями, які стоять нині перед початковою школою: підготувати учнів до життя в новому інформаційному суспільстві, виховати в них здатність до постійного самонавчання і саморозвитку, що неможливе без належного володіння комунікативними вміннями. Отже, соціальне і педагогічне значення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності полягає в підготовці педагога, зорієнтованого на необхідність модернізації цієї освітньої галузі.

Нормативне підґрунтя формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів закладене в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній рамці кваліфікацій (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341), Державному стандарті початкової загальної освіти. Завдання щодо розвитку ключових компетентностей у галузі мови висвітлені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, які ґрунтуються на визнанні комунікативної функції мови як такої, що забезпечує мовленнєву діяльність особистості та є базою для формування її комунікативної компетентності.

Ученими здійснено ґрунтовні дослідження теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів, специфіки їхньої професійної діяльності (О.Абдулліна, А.Алексюк, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Е.Карпова, Н.Кічук, Н.Кузьміна, Н.Ничкало, В.Семиченко, В.Якунін та ін.); компетентнісного підходу в професійній підготовці (Дж.Равен, В.Байденко, І.Бех, Н.Бібік, А.Богуш, В.Болотов, С.Бондар, Є.Бондаревська, І.Зимня, В.Краєвський, О.Овчарук, Н.Побірченко, О.Пометун, О.Савченко, В.Сериков, Е.Тоффлер, Р.Уайт, Р.Хайгерті, А.Хуторської та ін.); комунікативного підходу в навчанні мови (Н.Бабич, Г.Богін, Т.Дрідзе, Н.Зарубіна, Г.Золотова, В.Капінос, І.Конфедерат, Н.Лобко-Лобановська, В.Мельничайко, Н.Онипенко, Л.Паламар, М.Пентилюк, Г.Шелехова та ін.); феномена комунікації у сфері професійної підготовки майбутніх учителів (Г.Андрєєва, В.Казміренко, Я.Шкурко, Г.Юркевич та ін.); проблеми педагогічного спілкування (А.Богуш, Н.Головань, І.Зимня, Я.Коломінський, С.Кондратьєва, О.Леонтєв, Н.Кузьміна, А.Реан та ін.); продуктивного педагогічного спілкування (І.Зимня, Я.Коломінський, С.Кондратьєва, О.Леонтєв, Н.Кузьміна та ін.); утруднень у спілкуванні (Н.Кузьміна, О.Леонтєв, А.Маркова, В.Кан-Калик, Є.Цуканова, В.Рижов та ін.); закономірностей формування комунікативних умінь та навичок педагога (В.Кан-Калик, А.Добрович, О.Коропечька, Л.Овсянецька, Л.Петровська, Т.Яценко та ін.); тексту у зв'язку з певним типом дискурсу (А.Душак, І.Ковтунова, І.Колегаєва, С.Нікітіна, Н.Рябцева, О.Швейцер та ін.); комунікативних стратегій і тактик (О.Іссерс, В.Єфремов, В.Карасик, Т.Радзієвська, Ю.Романенко, Л.Скуратівський, Є.Фадєєва, Л.Фаришев, Т.Янко та ін.).

Водночас аналіз стану вивчення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів дозволяє стверджувати, що він є недостатнім, оскільки параметри і категорії сучасних загальноєвропейських підходів до вивчення, викладання та оцінювання мови ще не стали об'єктом уваги широкого загалу українських науковців. Зокрема, поняття, зміст та структура комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи досі не були предметом дослідження вчених, хоча виявлено типові труднощі в

професійній діяльності вчителів, недостатній рівень сформованості їхніх комунікативних умінь у масовій практиці.

У процесі дослідження виявлено низку суперечностей між:

- суспільною значущістю формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів і недостатньою науково-теоретичною та методичною розробленістю проблеми;

- потребою суспільства в комунікативно компетентних педагогах та недостатнім рівнем їхньої підготовки до комунікативно-стратегічної діяльності в початковій школі;

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

- вимогами сучасної початкової школи до рівня комунікативно-стратегічної компетентності вчителів у сфері професійного спілкування і недостатньою сформованістю в них навичок міжособистісної взаємодії.

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Відповідно до мети визначено такі основні завдання:

1. Дослідити генезу і теоретико-педагогічні аспекти проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

2. Розкрити лінгвістичні засади дослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, уточнити зміст та структуру понять «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика».

3. Обґрунтувати методологічні підходи до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

4. Визначити сутність і структуру феномена «комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів».

5. Виявити та обґрунтувати закономірності і принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів.

6. Визначити педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів.

7. Виокремити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів.

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

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

Предмет дослідження – педагогічні умови та експериментальна методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах педагогічної освіти.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що експериментальна методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як інтегративна єдність принципів, мети, змісту, методів, технологій, форм комунікативної взаємодії викладача та студентів, що всебічно сприяє реалізації завдань комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів та створенню розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища, забезпечить ефективність формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів на різних його етапах.

Концепція дослідження. Мета дисертаційного дослідження зумовила розроблення концептуальних основ формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що потребують обґрунтування на методологічному, теоретичному та методичному рівнях.

Методологічний концепт дослідження визначає взаємозв'язок і взаємодію методологічних підходів, на основі яких здійснюється формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а саме:

- *комунікативно-діяльнісний підхід* уможлиблює таку організацію процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів, яка передбачає постійну

комунікативну взаємодію викладачів і студентів, а зміст навчальних предметів слугує основою для практичного оволодіння мовою;

- *особистісно-прагматичний підхід* забезпечує створення оптимальних умов для засвоєння студентами комунікативних стратегій і тактик, набуття індивідуального досвіду комунікативно-стратегічної діяльності як основи особистісної та професійної самореалізації;

- *компетентнісний підхід* спрямовує на формування майбутнього фахівця, який не лише оволодіває знаннями, уміннями, навичками, але й здатний творчо реалізувати їх у комунікативно-стратегічній діяльності;

- *культурологічний підхід* передбачає спрямованість освітнього процесу на становлення культурної особистості майбутнього педагога як носія загальної і професійної культури.

Теоретичний концепт дослідження визначає: систему наукових ідей, теорій, концепцій у контексті досліджень вітчизняними та зарубіжними вченими проблем професійної комунікації; психолого-педагогічних та лінгвістичних понять, які лежать в основі розуміння сутності та структури комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; теоретико-понятійного апарату її дослідження; закономірностей та принципів формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів; авторську концепцію визначення умов ефективності та моделювання процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності; теоретичну основу методики формування комунікативно-стратегічної компетентності як механізму доповнень і змін освітньої практики та забезпечення якості комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Методичний концепт передбачає експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики шляхом поетапного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, визначення критеріїв і показників рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів, оцінювання ефективності впровадження методики шляхом використання методів і засобів діагностики.

Реалізація визначених концептуальних підходів спрямована на виявлення змін наявної методики і практики формування комунікативної сфери майбутніх учителів початкових класів.

На основі здійсненого теоретичного аналізу було сформульовано загальну гіпотезу дослідження, яка пройшла експериментальну перевірку. Суть її полягає в припущенні, що визначення умов формування комунікативно-стратегічної компетентності, моделювання процесу професійної комунікативної підготовки студентів на основі комунікативно-діяльнісного, особистісно-прагматичного, компетентнісного, культурологічного підходів та експериментальна методика, що передбачає поетапну реалізацію розробленої моделі, здатні забезпечити істотне підвищення рівня сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

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

- будуть визначені науково-теоретичні та методологічні засади ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів;

- професійна підготовка майбутніх педагогів буде здійснюватися на основі моделювання процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів з урахуванням комунікативно-діяльнісного, особистісно-прагматичного, компетентнісного, культурологічного підходів;

- будуть створені відповідні педагогічні умови (забезпечена дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів; створене розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище у процесі фахової підготовки студентів; організована активна науково-дослідницька та самостійна комунікативно-мовленнєва діяльність майбутніх педагогів);

- в процесі впровадження експериментальної методики буде здійснена поетапна реалізація моделі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів.

Методологічну основу дослідження становлять філософські положення про мову як засіб спілкування; єдність мови і мовлення,

мовлення та мислення; основні положення педагогіки, психології, комунікативної лінгвістики, що лежать в основі особистісно зорієнтованого підходу в навчанні; наукові положення про загальну культуру суспільства та професійну культуру фахівця як її складову; ідеї гуманізації, гуманітаризації та демократизації сучасної освіти; теорія розвитку особистості під впливом таких чинників, як діяльність та середовище; засади прагматичної філософії; концепції компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно-прагматичного, культурологічного підходів у професійній підготовці та їх раціонального поєднання в навчальному процесі з метою забезпечення високого рівня сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; концепції мовної освіти в Україні.

Теоретичну основу дослідження склали Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти; концептуальні положення теорії діяльності (Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Дьомін, В. Зінченко, М. Каган, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, М. Лісіна, Б. Ломов, О. Петровський, С. Рубінштейн, О. Смірнова, Ю. Татур та ін.), зокрема професійної діяльності вчителя початкової школи (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Коваль, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, М. Фіцула, І. Шапошнікова та ін.); загальна теорія мовленнєвої діяльності (А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Д. Ельконін, О. Леонтєв, М. Львов, О. Реформатський та ін.); розроблення принципу комунікативної спрямованості в навчанні мови та формуванні різних груп комунікативних умінь (Л. Виготський, М. Жинкін), процесуального аспекту вивчення мови (Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Каніщенко, Т. Ладиженська, М. Львов, Т. Рамзаєва, Н. Скрипченко, Л. Федоренко та ін.); теоретичні підходи до формування комунікативних якостей майбутнього педагога, вдосконалення педагогічного мовлення (Н. Бабич, Д. Балдинюк, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Гапоненко, Л. Головата, Н. Грипас, І. Гудзик, Л. Долинська, І. Зязюн, А. Капська, Г. Козачук, О. Кротова, В. Мельничайко, Л. Паламар, Т. Рукас, Г. Сагач, Н. Скрипченко, О. Хорошковська, І. Яценко та ін.). Теоретичний концепт передбачав визначення поняттєвого апарату дослідження,

розроблення моделі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, визначення сукупності закономірностей, принципів, методів і форм, умов цілеспрямованого процесу фахової підготовки студентів.

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

Наукова новизна дослідження: вперше науково обґрунтовано: теоретико-методологічні та концептуальні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі комунікативно-діяльнісного, особистісно-прагматичного, компетентнісного, культурологічного підходів; сутність і складові фахової комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів (ціннісно-мотиваційна, когнітивна, операційно-дієва, праксеологічно-креативна, конативна, рефлексивно-емпатійна, фатична, афективна); педагогічні умови

формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; запропоновано: власне трактування поняття «комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів»; визначено та обгрунтовано: систему закономірностей і принципів формування комунікативно-стратегічної компетентності; розроблено: модель формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка включає комунікативно-пізнавальний, діяльнісно-організаційний та рефлексивно-результативний етапи; критерії і показники сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів, рівні сформованості; класифікацію комунікативних стратегій учителя початкових класів; зміст комунікативних стратегій майбутніх педагогів, тактики та мовні засоби їх реалізації; уточнено: поняття «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика»; удосконалено: зміст дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів; методи, форми, технології організації навчальної діяльності майбутніх педагогів та оцінювання рівнів сформованості їхньої комунікативно-стратегічної компетентності; подальшого розвитку набула теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Практичне значення результатів дослідження: розроблено: експериментальну методику формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; навчально-методичний комплекс матеріалів з дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів; інноваційні технології формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Результати дослідження можуть бути використані в процесі вдосконалення та корегування навчальних планів, розроблення навчальних та робочих програм з лінгвістичних та педагогічних дисциплін, підручників, посібників для студентів напряму підготовки «Початкова освіта», слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також у викладанні навчальних предметів, проведенні спецкурсів, спецсемінірів, організації різних видів практик.

РОЗДІЛ 1

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

1.1. Генеза проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

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

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

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

комунікативного підходу в професійній освіті; розвиток проблеми педагогічної комунікації; розроблення стратегій і тактик комунікативної діяльності педагога; розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

З урахуванням перерахованих аспектів, а також результатів аналізу робіт з проблеми компетенції і компетентності (В. Байденко, Л. Берестова, Г. Білицька, Н. Гришанова, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Куніцина, А. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомський, А. Хуторської та ін.) умовно виділено 5 етапів становлення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

1 етап – передісторія проблеми (до 60-х років ХХ ст.).

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

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

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

праці «Про виховання оратора» висуває низку вимог до педагога-вихователя [249].

Отже, розуміння важливості комунікативної діяльності в житті людського суспільства утвердилося ще в античному суспільстві, де одним із провідних законів риторики виступив стратегічний закон. Уже в античній риторичі було визначено низку характеристик комунікативної стратегії, які залишаються актуальними і сьогодні, а саме: вибір стратегії залежить від теми і мети висловлювання; стратегія має варіанти реалізації залежно від конкретних умов та особливостей співрозмовника; стратегія оратора являє собою чітку програму дій, що здійснюються в певній послідовності; ці дії складають структуру стратегії. Однак рівень розвитку особистості і відносин між людьми був ще надто низьким для того, щоб проблема спілкування набула серйозного значення в громадській свідомості [192].

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

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

Ідеї використання мистецтва слова як засобу комунікації, впливу на людину та розвитку її особистості в процесі здобуття освіти розвивали такі видатні педагоги-класики, як Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф.-А. Дістервег, Г. Сковорода. Зокрема, Я. Коменський став засновником дидактико-методичного напрямку в дослідженні проблеми комунікативної підготовки майбутніх учителів, розробив чимало аспектів формування умінь спілкування вчителя з учнями, був прихильником технологізації процесу навчання і виховання. Великий педагог звертав увагу на такі елементи побудови вчителем комунікативних стратегій, як

урахування складу і підготовленості учнів, планування педагогом власних мовленнєвих дій, уважний добір мовних засобів, які допомагають донести зміст думки до учнівської аудиторії, тощо.

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

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

Активним прихильником розвитку усного мовлення школярів був І. Срезневський. Учений вважав, що вільне володіння мовою не лише сприяє успішному навчанню, але й впливає на розумове та моральне виховання учнів. Тому навчати дітей вільно викладати свої думки як в усній, так і в письмовій формі необхідно вже в початковій школі. І. Срезневський звертав увагу педагогів початкової школи на такі стратегічні завдання навчання дітей усного мовлення, як визначення цільової настанови мовленнєвої діяльності, логічна побудова тесту, його композиція, добір необхідних

мовленнєвих засобів тощо, значно розширив систему вправ, запропоновану К. Ушинським, доповнивши її усними вправами різних типів [469].

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

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

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

У кінці ХІХ – на початку ХХ століття комунікативна проблематика стала центральною в низці соціологічних концепцій німецьких та французьких учених (В. Вундт, Г. Лебон, Г. Тард, Х. Штейнталь), а з 20-30-х років – учених США, які стверджували, що саме комунікація визначає динаміку людського суспільства. Однак структура комунікації на той час залишалася недослідженою.

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

суспільства.

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

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

У середині 60-х – на початку 70-х років у країнах зарубіжжя з'являються перші наукові праці, присвячені проблемі компетентності в освіті. Основи нового компетентнісного підходу (інструменталізму) були сформульовані ще представником американського неопозитивізму Дж. Дьюї, центральним поняттям у теорії якого є досвід усіх проявів людського життя, а наукові ідеї, поняття, теорії – це інтелектуальні інструменти для набуття досвіду. У його працях уміння спілкуватися з учнями розглядається як найважливіший компонент професійної підготовки вчителя. Дж. Дьюї вважав, що основною метою виховання є вміння вихованця пристосовуватися до різноманітних умов життя, а отже, пізнавальна діяльність ефективна тоді, коли людина здатна належним чином використовувати одержані знання і вміння у процесі вирішення життєвих завдань [53, с. 565].

Однак освіта, що базується на компетентнісному підході, сформувалася лише в 70-х роках минулого століття в США. Хоча до цього часу поняття компетентності вже вживалося вченими

(С. Дейлі, Р. Уайт, Ю. Хабермас, Н. Хомський), однак активне його використання почалось саме в 70-х роках, що можна розглядати як започаткування компетентнісного підходу в освіті. На цей час припадає поява перших публікацій, присвячених використанню поняття компетентності в теорії та практиці навчання мови. Зокрема, ідеї, висловлені американським ученим Д. Мак-Клеландом у статті «Тестувати компетентність, а не інтелект» (1973 р.), були активно сприйняті науковою громадськістю зарубіжжя і почали реалізовуватися в освітній практиці Німеччини, Франції, Великобританії та інших зарубіжних країн. На жаль, зарубіжний досвід дослідження проблеми компетентнісного підходу в освіті в нашій країні у цей період не використовувався.

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

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

У цей період розпочинається дослідження різних видів мовленнєвої компетенції в руслі трансформаційної граматики і теорії

навчання мов; введено поняття комунікативної компетенції на протигагу лінгвістичній, запропонованій Н.Хомским, через яке розкривається сутність комунікативного підходу у вивченні мови. Під комунікативною компетенцією почали розуміти не особистісну характеристику тієї чи іншої людини, а здатність передавати інформацію та обмінюватися нею в різних ситуаціях спілкування, правильно добираючи мовні засоби та обираючи комунікативну поведінку, адекватну до ситуації спілкування. Значний внесок у вивчення цієї проблеми зробив Д. Хаймс, який одним з перших вказав на те, що мовленнєва діяльність значно ширша від умінь граматично правильно будувати висловлювання. Пізніше Д. Хаймс включає до структури комунікативної компетентності прагматичний, когнітивний та стратегічний аспекти [545].

Закладаються основи розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Уже Р. Уайт (1959) включає до категорії компетенції таку особистісну складову, як мотивація [561]. Надалі комунікативна компетентність починає трактуватися як інтелектуальний та особистісний досвід людини, що формується на основі знань і виявляється в соціально-професійній сфері.

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

D. Hymes та британські лінгвісти J. Firth, M. Halliday. Учені вважали, що для належного користування мовою необхідно не просто володіти знаннями про неї, а вміти виражати свої комунікативні наміри, враховуючи ситуативну доцільність мови [545]. Цей період характеризується спробами переосмислення ролі мови і комунікації в суспільстві та в соціально-професійній сфері діяльності людини, а також зростанням вимог суспільної практики до комуніканта, його здатності ефективно функціонувати в конкретній комунікативній ситуації.

На відміну від українських учених, які розробляли окремі аспекти досліджуваної проблеми впродовж останніх 20-ти років, зарубіжні науковці з 70-х років ХХ століття почали активно використовувати поняття стратегічної складової комунікативної компетентності (D. Hymes, M. Canale, M. Swain, S. Rich та ін.).

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

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

Таким чином, названий етап характеризувався: а) започаткуванням зарубіжними науковцями компетентнісного підходу в освіті; б) уведенням у науковий обіг поняття комунікативної компетенції та виділенням її складових, зокрема й стратегічної; в) розмежуванням понять «компетенція» і «компетентність»; г) початком формування комунікативного підходу в лінгвістичній освіті; д) відсутністю в нашій країні інтересу до цієї проблеми та соціального замовлення на формування у майбутніх педагогів комунікативної компетентності, в тому числі її стратегічної складової.

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

Починаючи з 80-х років ХХ ст., учені зосередили увагу на розробленні системної моделі комунікативної компетентності (М.Canale, G.Caspar, R.Clifford, K.Faersh, M.Halliday, G.Manby, S.Savignon, M.Swain, G.Widowson, О.Іванова, К.Гром, І.Бім, В.Рижов, Р.Мілбруд, І.Максимова та ін.). У класичній роботі

М. Canale та М. Swain було запропоновано структуру комунікативної компетенції, яка включає граматичну (пов'язана з синтаксисом), соціолінгвістичну (стосується соціальної доречності), дискурсивну, стратегічну (зорієнтована на прагматичну функцію комунікації) компетенції [537, с. 9]. Зокрема, стратегічна компетенція характеризується як уміння доречно використовувати комунікативні стратегії.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці суттєві зрушення в дослідженні явища комунікативної компетентності також відбулися, починаючи з 80-х років минулого століття, коли вчених зацікавили не лише питання теорії комунікації, але й практичного втілення наукових ідей (Г. Андреева, О. Бодальов, Л. Гозман, А. Добрович, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, О. Леонтьєв, Л.Петровська).

Процес навчання починає організовуватися з урахуванням компетентності як кінцевого результату (Н. Кузьміна, А.Маркова, Л. Петровська). У кінці 70-х - на початку 80-х рр. поняття компетенції («комунікативна компетенція», «мовленнєва компетенція») почало використовуватися вітчизняними методистами [83], однак до кінця 80-х років методика навчання мови залишалася як у термінологічному, так і в змістовому плані традиційною, незважаючи на непродуктивність.

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

Слід зазначити, що, незважаючи на здобутки вчених радянської доби в галузі теоретичного осмислення проблем комунікації, комунікативні питання не виділялись у вищівському

навчання як окремий предмет викладання. Хоча західні науковці в багатьох питаннях спирались на роботи вітчизняних учених, зокрема роботи О. Леонтьєва, Б. Паригіна, М. Кагана, Л. Буєвої, О. Бодальова та ін., зарубіжні напрацювання в галузі методології та методики викладання комунікативних дисциплін були мало відомими на теренах колишнього Радянського Союзу.

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

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

Указ Президента «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні» (1995 р.) визначив першочергові завдання реформування системи вищої освіти, приведення її у відповідність до найновіших світових досягнень сучасної науки, а також розроблення стратегічних напрямів розвитку вищої освіти, у тому числі й концепції гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти України «Про затвердження Положення

про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (1998 р.) та інші державні документи визначили основи функціонування вищих навчальних закладів відповідно до світових стандартів.

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

На міжнародному рівні єдині підходи до характеристики компетентності було закладено у 1996 р. Ж.Делором, який у доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» (Learning: The Treasure Within) визначив глобальні компетентності та зазначив, що у процесі професійної освіти не досить набути професійну кваліфікацію, але і в більш широкому сенсі компетентність, яка дає можливість упоратися з різними численними ситуаціями і працювати в групі [124, с. 37].

На симпозіумі в Берні за програмою Ради Європи (1996 р.) було прийняте ще одне нове поняття «ключова компетенція». Серед п'яти прийнятих Радою Європи ключових компетенцій визначено такі, що вналежать до майстерності в усній і письмовій комунікації, які, на думку автора, особливо важливі для роботи і соціального життя, оскільки людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція [542, с. 11].

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

Робота над створенням моделей комунікації у цей період здійснювалася на основі двох загальнотеоретичних підходів – інформаційного та комунікаційного. Основним у першій теорії є визнання інформації як змістової частини комунікації. Прихильники другого підходу надавали перевагу комунікації як різновиду

людської діяльності, завдяки якій інформація стає життєвою цінністю.

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

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

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

Таким чином, четвертий етап дослідження проблеми формування КСК майбутніх учителів початкових класів характеризується такими основними рисами: а) у кінці ХХ ст. здійснювалось активне реформування системи професійної освіти; б) були розроблені нові принципи вітчизняної освітньої політики, що створили передумови для утвердження та поширення компетентнісного підходу у вітчизняному освітньому просторі; в) проблема формування професійної компетентності набула актуальності та значущості як на міжнародному рівні, так і серед вітчизняних науковців; г) одними з ключових компетенцій було визначено такі, що належать до майстерності в усній і письмовій комунікації; д) усталювались підходи до вивчення мови як засобу комунікативної взаємодії між людьми; е) як зарубіжними, так і вітчизняними вченими здійснювалась активна робота над створенням моделей комунікації; є) більшість науковців, поряд з іншими складовими, вказували на наявність стратегічної складової комунікативної компетентності.

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

Аналізований період характеризується утвердженням розуміння того, що в глобалізованому світі необхідна якомога більш

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

Необхідність здійснення компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів відображена в багатьох сучасних нормативних документах. Відповідно до "Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті" (2002 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), цільової комплексної програми "Вчитель" (2002 р.) «саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини» [128].

Основні положення цих та інших документів відповідають міжнародним пріоритетам, проголошеним у резолюціях та рекомендаціях ЮНЕСКО з питань освіти, а саме: Міжнародній стандартній класифікації освіти (1997), Всесвітній програмі дій у галузі освіти з прав людини та демократії (1993), Інтегрованих рамках дій у галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії (1995) та ін.

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

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

Не вдаючись у цьому підрозділі до аналізу всіх наявних поглядів учених, зазначимо, що впродовж кількох десятиліть чимало зарубіжних та вітчизняних досліджень у галузях філософії, психології, когнітивної та комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики (К. Апель, Ф. Бацевич, М. Брандес, О. Воробйова, Ю. Габермас, О. Галапчук, О. Гойхман, Г. Грайс, С. Дацюк, Т. А. ван Дейк, Н.-Е. Енквіст, Х. Ийм, О. Іссерс, М. Койт, Є. Ключев, В. Кульман, Л. Лузіна, Л. Мацько, В. Моляко, Т. Надєїна, Т. Радзівєвська, О. Селіванова, Н. Трошина, І. Труфанова, Т. Янко та ін.) значно розширили межі розуміння поняття «комунікативна стратегія», що повинно одержати відповідне відображення і в трактуванні поняття «комунікативно-стратегічна компетентність».

Водночас, як свідчить аналіз наукових джерел, проблемі формування стратегічної компетенції приділяли увагу переважно зарубіжні науковці, які вивчаючи процеси міжкультурного спілкування, вказували, що саме ця компетенція залишається найменш дослідженою порівняно з іншими [556]. Досі твердження про те, що стратегічна компетенція / компетентність дає змогу впоратися з проблемами під час непередбаченого мовлення, коли немає можливості скористатися готовими рішеннями, запобігти зриву у спілкуванні, є найбільш поширеним [545; 558].

Упродовж кількох десятиліть поняття комунікативної стратегії наповнювалося новим змістом, учені виявляли та аналізували все нові й нові його аспекти. Результатом цієї роботи є трактування, прийняте в Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЄР), де комунікативні стратегії є ключовим поняттям і характеризуються як «зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він / вона може з ними робити (види комунікативної діяльності)» [159, с. 25]. Позитивні зрушення у вивченні та використанні мови у ЗЄР пов'язуються не лише зі здатністю виконувати безпосередньо мовленнєву діяльність, але й з умінням оперувати комунікативними стратегіями [159, с. 57].

У сучасних західних наукових працях комунікації надається важливе значення. Досліджуються такі проблеми, як: роль комунікації в сучасному світі; комунікативні якості сучасного спеціаліста як ресурс на ринку праці; організація комунікативної освіти в 21 ст.; структура і зміст навчальних програм з комунікації; критерії їх ефективності та ін. [540]. Дослідники-професіонали та практичні працівники системи освіти зарубіжжя стверджують, що комунікативна освіта – критична необхідність 21 століття, а тому комунікативна складова повинна займати центральне місце в системі вищої освіти, розширюватися та утверджуватися [551].

Слід зазначити, що ще в 50-х роках 20 ст. у США та Швеції реалізовувалася концепція «плану Трампа», що сьогодні в Західній Європі має назву «комунікативної педагогіки» або «педагогіки діалогу», в межах яких чітко визначені уміння школярів у сфері усної комунікації. Зокрема, такі стратегічні компоненти, як уміння говорити аргументовано, відстоювати свою позицію, виділяти головні думки в повідомленні тощо, визначаються як основні в рекомендаціях щодо розвитку в школярів комунікативних умінь і навичок.

Національною комунікативною асоціацією США на основі аналізу наукових праць, присвячених проблемам комунікації, було встановлено, що вивчення цих проблем необхідне щонайменше з 4 причин: для повноцінного розвитку особистості; для підвищення ефективності освіти, включаючи організацію та управління освітнім процесом з використанням сучасних форм колективно-групового співробітництва; для успішної професійної діяльності та кар'єри;

для формування громадянина світу, його відповідальної позиції в соціальному та культурному плані [550].

Численні дослідження зарубіжних учених підтверджують, що комунікативні якості сучасного професіонала є ключовими в його діяльності та кар'єрі на всіх її етапах, незважаючи на галузь, у якій він працює, а також важливим чинником розвитку особистості людини, її позитивної самооцінки, психічного і фізичного здоров'я [540; 550; 551].

Однак у процесі аналізу наявних на сьогодні наукових досліджень було встановлено, що ті роботи, в яких розглядається стратегічна складова комунікативної компетентності, стосуються переважно теоретичних та методичних проблем вивчення іноземних мов. Щодо формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, жодної роботи не було виявлено, що дозволяє схарактеризувати обрану нами проблему як малодосліджену.

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

Отже, аналізований етап характеризується: а) прийняттям Україною Болонської декларації та реформуванням вітчизняної

системи професійної освіти відповідно до європейських стандартів; б) закріпленням офіційного статусу компетентнісної парадигми в освіті; в) розширенням досліджень у галузі професійної комунікації; г) відсутністю цілісної теорії професійної комунікації; д) відсутністю системних досліджень стратегічної складової комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Загалом історіографічний аналіз обраної проблеми (див. додаток А) засвідчив, що цей напрям наукового вивчення є актуальним та значущим на сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти, однак недостатньо дослідженим як у теоретичному, так і в практичному плані.

1.2. Теоретико-педагогічні аспекти проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів

Наступним завданням, яке необхідно розв'язати, є впорядкування понятійно-категоріального апарату (див. рис. 1.1), що дає можливість забезпечити однозначність трактувань найбільш часто вживаних у дослідженні термінів. Ключовими поняттями започаткованого дослідження в ракурсі компетентнісного підходу в освіті є *компетенція, компетентність, професійна компетентність учителя, комунікативна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, комунікативна стратегія, комунікативна тактика*.

У підрозділі 1.2 розглянемо поняття *компетенція, компетентність, професійна (професійно-педагогічна) компетентність учителя, комунікативна компетентність*, які є базовими для розроблення змісту і структури комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Дослідження в ракурсі компетентнісного підходу дозволяє з'ясувати нові аспекти в розумінні специфіки комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Як уже зазначалося, поняття компетенції, компетентності, комунікативної компетентності почали широко вживатися з появою компетентнісного підходу в освіті. Компетентнісний підхід



Рис. 1.1. Структура понятійного апарату проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

розглядається сучасними вченими як ресурс кардинальних змін змісту освіти, оскільки забезпечує переорієнтацію навчального процесу з передання вчителем інформації на формування компетенцій, тобто потенціалу, необхідного для дій. Незважаючи на те, що в педагогічній науці поняття компетентності та компетенції активно і плідно досліджуються, учені досі не дійшли єдності щодо трактування цих понять.

Історія виникнення та застосування понять «компетенція» і «компетентність» розпочинається з 40-50-х років ХХ ст., коли вперше вони були використані німецьким психологом Ю. Хабермасом у працях з теорії мовленнєвої комунікації. Надалі соціальними психологами ці поняття трактуються як досконале знання своєї справи, способів і засобів досягнення мети діяльності. Зокрема, компетенції розглядаються як певні якості, якими повинен оволодіти той, хто оволодіває професією, а компетентність – набір цих якостей (компетенцій). Таким чином, «історично складається

уявлення про компетентність як категорію, яка має діяльнісну природу, відображає не тільки і не стільки предметні (декларативні) знання («знати, що»), але насамперед процедурні («знати, як») і ціннісно-сміслові знання («знати, для чого і чому») [483, с. 91].

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

Піддаючи аналізу сутність та структуру понять «компетенція» і «компетентність», науковці констатують, що зміст цих понять різний, хоча в окремих працях (Дж. Равен) спостерігається нечітке розмежування, а подекуди й синонімічне вживання. Так, Н. Остапенко зазначає, що «українські лінгводидакти послуговуються саме цими номінаціями, вкладаючи в поняття «компетенція» ті самі ознаки, які має й термін «компетентність». «Ми розмежуємо поняття «компетенція» і «компетентність», наголошуючи, що перше являє собою набір певних знань, умінь, навичок, оцінних ставлень особистості та її досвіду, а поняття «компетентність» є ширшим і означає володіння компетенцією чи компетенціями», - пише дослідниця [372, с.5].

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

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

певній галузі діяльності, яка включає способи мислення, знання, навички та готовність бути відповідальним за свої вчинки [412].

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

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

Дослідники підкреслюють, що категорія компетентності являє собою як результати навчання у вигляді знань, умінь та навичок, так і систему ціннісних орієнтацій, яка включає мотиваційну, когнітивну, операційно-технологічну, соціальну, етичну та поведінкову складові [480, с. 146]. Суттєвою є також характеристика компетентності з позицій інтегрованого підходу як системної єдності, «що інтегрує особистісні, наочні і інструментальні (зокрема комунікативні) особливості і компоненти» [561].

М. Головань, підсумовуючи теоретичні підходи до аналізу понять «компетенція» і «компетентність», доходить висновку, що у всіх поданих тлумаченнях «компетентності» йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Науковець зазначає, що термін «компетенція» використовується також для позначення інтегрованої характеристики якості випускника, є категорією результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати

ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. На думку

М. Головань, «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності; «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати» [102].

Таким чином, компетенція – це певна норма, вимога, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає як якість, характеристика особистості, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження в певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність».

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

Згідно з визначенням експертів програми «DeSeCo» (1997), яке подається в Стратегії, компетентність (competency) – це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Міжнародний департамент

стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) визначає поняття компетентності як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, які підлягають досягненню стандартів у галузі професії або виду діяльності» [473, с.20]. У Стратегії вказується, що компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають: а) спроможність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; б) комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [473, с.17].

Підходи різних авторів до трактування понять «компетенція» і «компетентність» представлені в таблиці 1.1 (за результатами засідання круглого столу з проблем компетентнісного навчання української мови в Інституті педагогіки НАПН України 19 березня 2012 р.) [223]. За даними таблиці 1.1, основна відмінність компетенції і компетентності полягає в тому, що компетенція включає знання, вміння і навички з певних сфер діяльності, а компетентність передбачає застосування компетенцій у конкретній роботі. Ключовим у понятті компетенції є її розуміння

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика понять «компетенція» та «компетентність»

№ п/п	Джерело, автор	Визначення компетенції	Визначення компетентності
1.	Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти	Сума знань, умінь і характерних рис, що дає змогу особистості виконувати певні дії	

Продовження таблиці 1.1

2.	Енциклопедія освіти (К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 409.	Відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат; можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в суспільстві	Набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодій людині в життя сучасного суспільства; інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти
3.	І. Зимня		Заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини
4.	В. Краєвський, А. Хуторської	Це те, на що претендують або чого хочуть досягти	Оволодіння відповідною компетенцією, що передбачає також особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності

Продовження таблиці 1.1

5.	О. Савченко		Інтегрована здатність особистості, набута у процесі навчання; результативно-діяльнісна характеристика освіти, яка набувається у процесі навчання та особистого пізнавального й життєвого досвіду
6.	Н. Бібік	Соціально закріплений освітній результат, реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі	
7.	І. Сергєєв	Особливий результат освіти, який виражається в готовності до мобілізації знань, умінь і зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації	

Продовження таблиці 1.1

8.	О.Новиков		Здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях
9.	Держстандарт базової і повної загальної середньої освіти	Суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини	Набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлень, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці

як потенційної здатності здійснювати певну діяльність, що забезпечується сукупністю відповідних знань, навичок, способів діяльності, мотивації та ціннісних настанов. Компетентність являє собою набір компетенцій і можливостей їх застосування у професійній діяльності.

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

Низку вимог до знань, що входять у структуру компетентності, висуває М. Холодна, а саме: різноманітність; гнучкість; оперативність і доступність; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння

не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія, тобто знання про ширину і глибину своїх знань [508, с. 207]

Окремі вчені характеризують компетентність як єдність особистісного, когнітивного та предметно-практичного досвіду [52], виділяють у її структурі мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [224, с. 34–46]; мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти [102], «а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності (саморозвитку) особистості» [303, с. 46]; здатність і готовність шукати, вивчати, думати, включатися в діяльність, співпрацювати, адаптуватися [519]; мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий компоненти, емоційно-вольова регуляція процесу і результат прояву компетентності [173].

Я. Кодлюк, інтегруючи різні наукові підходи до визначення структури компетентності, доходить висновку, що компетентність – це синтез знань, умінь і навичок, ціннісного (емоційного) ставлення до процесу та результату праці, а також рефлексії як необхідної умови повноцінного навчання, саморозвитку і самореалізації, оскільки рефлексія допомагає сформулювати і скорегувати мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо [220, с. 8-9].

Структура компетентності, на думку М. Головань, визначається її функціями, серед яких визначено: мотиваційно-спонукальну (компетентність виступає умовою розвитку і набуття зрілої форми думок, мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, набути авторитету у своїх колег і самого себе); гностичну (компетентність активізує пізнавальну та інтелектуальну діяльність особи, що виявляється в інтересі і засвоєнні особою накопичених людством знань, розширенні освіченості, світогляду, ерудиції, націлених на перспективний розвиток); діяльнісну (системотвірна функція, що являє собою відбиття отриманих знань у практичній діяльності у вигляді умінь і навичок); емоційно-вольову (компетентність виявляється у здатності людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості);

ціннісно-рефлексивну (оцінне ставлення й усвідомлення людиною свого знання, поведінки, морального кодексу, інтересів, ідеалів і мотивів, цілісна оцінка самого себе як особистості); комунікативну (комунікабельність, відкритість до спілкування і збагачення у процесі міжособистісної взаємодії як результат прояву цієї функції) [102].

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

Серед освітніх компетенцій виділяють ключові (надпредметні), галузеві (загальнопредметні) та предметні (А. Хуторської) відповідно до загального метапредметного, міжпредметного та предметного рівнів змісту освіти. «Поняття ключових компетентностей (key competencies) застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху.

Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами» [539]. Характеризуючи поняття ключових компетенцій, представники ОЕСР визначили три категорії цих компетенцій, що є критеріями їх основних переліків: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [473, с. 23].

Зокрема, «здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти означає ефективне використання мов та символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань і власних можливостей. Це дає можливість розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням» [473, с. 24]. Великого значення надається вмінню жити, взаємодіяти, співпрацювати з іншими людьми в полікультурному суспільстві, конструктивно розв'язувати конфлікти.

На основі вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців ключова компетентність розглядається на двох рівнях: І)

рівень метапрофесійних якостей широкого спектру дії, властивих для всіх видів діяльності (пізнавальні, комунікативні, регулятивні якості); 2) рівень метапрофесійних якостей вузького радіусу дії, властивих конкретним професіям, наприклад типу «людина-людина», до яких належить КСК [168, с. 28].

Ключові (життєві) компетентності поширюються на достатньо широку сферу життя людини і характеризуються як здатність здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Слід зазначити, що перелік ключових компетентностей у різних країнах відрізняється, оскільки залежить від ціннісних пріоритетів, особливостей соціально-економічного життя, світогляду, потреб в освітніх послугах тощо. Над визначенням ключових компетенцій для європейських країн працювали такі зарубіжні науковці, як П. Вогеліус, Р. Данон, Р. Джакку-Сівонен, Ф. Келлі, Д. Міллер, Х. Мюллер-Солджер, М. Норріс, Дж. Пешар, Дж. Саккен, Е. Свенік, П. Трієр та ін.

За дослідженнями вітчизняних учених, до ключових належать громадянська, соціально-психологічна, життєва, професійна, методологічна, інформаційна, психологічна (рефлексивна), комунікативна компетентності [224, с. 49].

Як зазначає О. Пометун, ключова компетенція – це об'єктивна категорія, яка включає певний рівень знань, умінь, навичок, необхідних у будь-якій сфері діяльності. Кожна з ключових компетентностей передбачає засвоєння не окремих елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [403]. Зокрема, у «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» України включені такі основні групи компетенцій, як соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти, продуктивної творчої діяльності.

У міжнародних документах визначені такі основні галузі ключових компетенцій щодо навчання: навички рахування та письма; базові компетентності в галузі математики, природничих наук та технологій; іноземні мови; використання інноваційних

технологій; вміння навчатись; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура [320].

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

Провідною думкою, що пронизує сьогодні психолого-педагогічні дослідження професійної сфери педагогів різних рівнів освіти, є твердження, що рівень професіоналізму та педагогічної творчості залежить від професійно-педагогічної компетентності. Тому КСК майбутнього вчителя початкової школи як системне утворення необхідно розглядати як одну із складових загальної професійної компетентності педагога.

Стосовно професійної освіти вчені по-різному трактують змістове наповнення професійної компетентності. Так, А. Мейхью, Р. Хайгерті та ін. вважають фахівця носієм таких інваріантних компетенцій: технічної, контекстуальної (соціальний контекст функціонування професії), адаптивної, концептуальної, інтегративної (уміння мислити та діяти відповідно до логіки та стилю професії) [40, с. 30].

З кінця ХХ ст. професійні компетентності як результат фахової підготовки стали предметом обговорення в Україні [149]. До галузевих стандартів вищої освіти України входить освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця, яка, по суті, є моделлю професійної компетентності, запровадженою на державному рівні. Проблему формування професійної компетентності досліджували такі відомі вчені, як А. Богуш, В. Бондар, Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, О. Гнатишина, Л. Коваль, О. Комар, Н. Кічук, А. Маркова, С. Макаров, О. Пометун, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін. Проблему формування педагогічної компетентності розглядали В. Адольф, Е. Зеєр, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сериков, О. Щербаков та ін.

За концепцією Н. Кузьміної, виділяють такі види професійної компетентності педагога, як соціально-психологічна, комунікативна, професійно-педагогічна. Комунікативна

компетентність визначається як система знань, вербальних та невербальних умінь і навичок спілкування. Зазначимо, що виділена вченими складова професійної компетентності – професійно-педагогічна компетентність – характеризується як здатність до продуктивного спілкування в умовах, визначених педагогічною системою. Таким чином, у класифікації Н. Кузьміної професійно-педагогічна компетентність за своїми характеристиками великою мірою ідентифікується з комунікативно-стратегічною, що свідчить про визнання її провідної ролі в педагогічній професії. Н. Кузьміна включає до складу структури професійно-педагогічної компетентності такі елементи:

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

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

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

компетентності в структурі діяльності педагога, виводячи її за межі мотиваційної сфери та сфери саморегуляції.

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

Учені підкреслюють таку рису компетентності, як її комплексність, тобто неможливість звести це поняття лише до знань, умінь чи навичок, педагогічних здібностей чи практичного досвіду тощо [305, с. 52]. Професійна компетентність педагога, на думку І. Тивонюк, передбачає вільне володіння своїм предметом, усвідомлення власної ролі в навчанні та вихованні учнів, володіння професійно-педагогічними якостями. Учена зазначає, що «важливе місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя посідає професійно-педагогічна комунікація, яка є основною формою педагогічного процесу. Професійно-педагогічна комунікація – це система безпосередніх чи опосередкованих взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин» [482, с. 151].

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

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

Професійно-педагогічна компетентність, на думку Н. Кузьміної, – це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове й практичне знання

з метою кращого розв'язання педагогічних завдань, що включає: компетентність у галузі навчальної дисципліни; компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; компетентність у галузі процесів спілкування; компетентність у галузі способів формування знань, умінь учнів; компетентність щодо якостей власної особистості і діяльності [251, с. 90–107].

На думку українського вченого І. Васильєва, до структури професійно-педагогічної компетентності входить біографічна, професіографічна, регламентно-нормативна, прогностична, психофізіологічна, аутопсихологічна, акмеологічна, управлінська, комунікативна, дидактична, методична, спеціально-предметна компетентності [68, с. 72].

Інші вчені виділяють інтелектуальну, проєктивну, мотиваційну, інформаційну, моральну, соціальну, полікультурну, продуктивну, автономізаційну та інші складові (Ш. Амонашвілі, В. Введенський, С. Висоцька, М. Коломієць, Н. Кузьміна, М. Мітїна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко, А. Хуторської, В. Цапок, О. Шиян та ін.).

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

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

Професійна компетентність розглядається як сукупність певних видів компетенцій (Дж. Равен); як теоретична і практична готовність до професійної діяльності (В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко та ін.). В. Веснін розглядає це явище як здатність якісно та безпомилково виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до умов, які змінюються [73].

Водночас мало хто з учених звертає увагу на специфіку професійної компетентності вчителя початкової школи. Одним із винятків є дослідження Т. Сорокіної [467], яка, вибудовуючи структуру професійної компетентності майбутнього вчителя

початкових класів, акцентує на фаховій гнучкості педагога, тобто вмінні враховувати особливості соціуму, дитячої групи, перспективи її розвитку та усвідомлювати власні можливості щодо роботи відповідно до певних умов. Такий підхід дає можливість педагогові використати методики і технології, які сприятимуть створенню оптимальних умов для розвитку особистості дитини. Тому вчена розглядає компетентність педагога як динамічну, процесуальну структуру, яка включає мотиваційний та професійно-діяльнісний компоненти. Однією з основних характеристик професійної компетентності вчителя початкових класів Т. Сорокіна вважає багатопредметність. Не менш важливими характеристиками є, на її думку, гуманістичний світогляд учителя, педагогічна спрямованість, система інтегративних професійних знань та вмінь, діагностико-управлінських дій. Значну увагу у своєму дослідженні Т. Сорокіна приділяє психологічній підготовці майбутнього вчителя, яка повинна забезпечити актуальний рівень професійної компетентності педагога на всіх етапах його діяльності – від прогнозування мети і завдань до створення продуктивних умов розвитку особистості молодших школярів та розробки діагностичних предметних програм [467].

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

Узагальнюючи трактування вченими професійної компетентності, розуміємо означене поняття як інтегровану характеристику фахових та особистісних якостей педагога, що включає позитивну мотивацію та володіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності. Усі названі якості педагога формуються в результаті цілеспрямованої і систематичної роботи зі студентами у ВНЗ.

Аналіз досліджень сучасних науковців (Е. Бібікова, В. Бондар, В. Лозова, О. Митник, В. Теніщева, В. Тушева, І. Хижняк та ін.) дає змогу відобразити структуру професійно-педагогічної компетентності таким чином, як це показано на рис. 1.2.

Оскільки українські та зарубіжні вчені визначають комунікативну компетентність як ключову [93; 370; 500; 510;

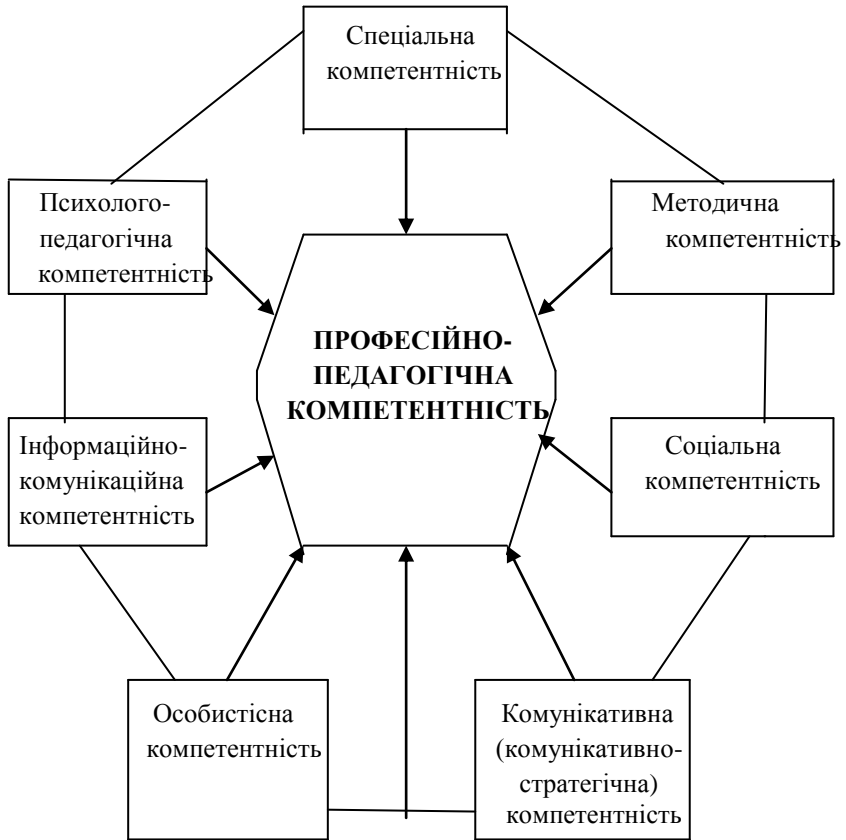


Рис. 1.2. Структура професійно-педагогічної компетентності

520], звернемося до трактування цього терміна. Насамперед зазначимо, що дослідники різних спрямувань – педагоги, психологи, методисти – відзначають особливу роль комунікативної компетентності в структурі педагогічної культури вчителя. У науковій літературі на позначення цього феномена вживаються як синонімічні поняття «комунікативна компетентність» та «компетентність у спілкуванні». У

психологічних дослідженнях (І. Белова, О. Бодальов, Ю. Ємельянов, В. Захаров, О. Клименко, Л. Петровська, О. Сидоренко, Н. Хрящева та ін.) комунікативна компетентність виділяється як один з основних видів психологічної компетентності фахівця, поряд із соціально-перцептивною, соціально-психологічною, аутопсихологічною, психолого-педагогічною, і характеризується як володіння стратегіями та методами ефективного спілкування; як сукупність навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування; ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними засобами [496, с. 92]; сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх розв'язання [450]; знання основ психології спілкування; уміння вибирати такий спосіб спілкування, який би найбільше відповідав індивідуальним рисам особистості, особливостям групи, з якою спілкуються [50].

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

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

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

Сучасні вчені продовжують спроби з'ясувати місце стратегічної компетенції / компетентності в структурі комунікативної компетентності. Так, С. Омельчук презентуючи модель комунікативної компетенції, включає до її структури мовну, соціолінгвістичну та стратегічну компетенції [368, с. 3-4]. Процес формування комунікативної компетенції вчений розглядає як побудову власної програми мовленнєвої поведінки, що включає вміння мовленнєвого спілкування, аналізу тексту, знання основних понять лінгвістики мовлення.

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

Стратегічна компетенція, на думку Н. Остапенко, «може розглядатись як у широкому (лінгводидактичному) значенні, так і у

вузькоспеціальному (лінгвометодичному). У широкому значенні стратегічна компетенція включає здатність особистості учня визначати мету власної пізнавальної, навчальної діяльності, планувати свою діяльність для досягнення будь-якої мети; реалізовувати сплановані дії, розроблені стратегії та оцінювати результат власної діяльності. У вузькоспеціальному значенні стратегічна компетенція є здатністю особистості школяра аналізувати мовні та позамовні поняття, явища, закономірності, порівнювати, узагальнювати їх, виділяти головні й другорядні ознаки; моделювати мовні та позамовні компоненти, уявляти й за допомогою мовних виражальних засобів описувати предмети, явища, події, робити припущення щодо способу розв'язання проблемних ситуацій, добирати докази для доведення чи спростування власних і чужих думок, позицій, здатність помічати красу у використанні мовних граматичних конструкцій, неповторність мистецьких мовних виражальних засобів і мовної поведінки людей, використовувати власний і опосередкований досвід та критично оцінювати власні й чужі висловлювання» [372, с. 7].

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

- зорієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка базується на знаннях про довколишній світ і життєвому досвіді індивіда;

- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;

- уміння будувати висловлювання в різних стилях, типах і жанрах мовлення;

- володіння на високому рівні мовною та предметною компетенцією;
- знання дидактичної та лінгвістичної, комунікативної термінології;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій на виявлення і виправлення помилок різних типів у чужому мовленні;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії;
- здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови: презентують красу та багатство мови, її виразність, точність, логічність, доречність, акцентність;
- уміння здійснювати різні види аналізу текстів усіх стилів, продукувати навчальний і власний текст [289, с. 99-100].

Крім цього, вчені зазначають, що комунікативна компетентність є міждисциплінарним феноменом, дослідження якого знаходиться в центрі уваги багатьох сучасних наукових напрямів, оскільки все ще не знайшло свого однозначного трактування (З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Коккота, Г. Лещенко, М. Пентилюк, І. Штерн та ін.).

Ми погоджуємося з думкою Л. Мамчур, яка, розмежовуючи поняття «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність», пише, що «у сучасному науковому обігу комунікативна компетентність – це здатність доречно і правильно використовувати мову в різноманітних соціально різнотипних ситуаціях спілкування, співвідносити мовні засоби з цілями й умовами спілкування, розуміти стосунки між комунікантами, будувати власне мовлення з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей певної мови» [289, с. 103-104]. «... комунікативна компетенція – це сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і обставинах з різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засад взаємодії, умінь і навичок їх ефективного застосування у конкретній ситуації спілкування в ролі адресанта і адресата» [289, с. 104].

У процесі дослідження історіографії проблеми було з'ясовано, що реформування сучасної освіти передбачає кардинальну зміну її

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

Однак аналіз наукової літератури з питань, які стосуються комунікативної компетентності, засвідчує, що це поняття як педагогічна категорія розкрито недостатньо. Здебільшого воно розглядається як складова професійної компетентності вчителя (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богуш, Н. Бублик, М. Вашуленко, Н. Кузьміна, Л. Мацько, В. Онищук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, М. Стельмахович, Н. Тарасевич, О. Хорошковська та ін.).

Крім того, вченими поняття трактується по-різному. У працях, присвячених проблемам міжкультурної комунікації, психології спілкування, комунікативна компетентність розглядається з погляду оволодіння уміннями та навичками, стратегіями, прийомами, комунікативними механізмами ефективної організації процесу спілкування (Л. Орбан, В. Пілецький, А. Садохін, Л. Петровська та ін.), здатність встановлювати і підтримувати контакти з людьми (Г. Андреева), володіння вербальними та невербальними засобами комунікації (Ю. Ємельянов).

Більшість учених погоджуються з думкою, що комунікативна компетентність не може бути сталою характеристикою особистості, оскільки формується в процесі набуття нею суспільного досвіду, засвоєння морально-етичних норм і виявляється в постійно змінюваному соціальному середовищі та міжособистісних відносинах. Саме тому, на думку вчених, у структурі комунікативної компетентності можна виділити інваріантну та варіативну складові [20, с. 191]. Інваріантна складова включає комунікативні навички, можливості спілкування, а варіативна виражає специфіку комунікації.

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

У зв'язку з цим уточнимо власне розуміння означених термінологічних понять. У започаткованому дослідженні поняття «компетенція» стосовно майбутнього вчителя початкових класів розглядатимемо як нормативний обсяг галузевих, освітніх і предметних знань, умінь та навичок, які передбачені навчальними програмами і підлягають контролю; поняття «компетентність» – як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві; професійну (професійно-педагогічну) компетентність – як засвоєну в процесі професійної діяльності систему ключових, базових і спеціальних компетенцій; комунікативну компетентність, відповідно до характеристики А. Хуторського [510], – як сукупність комунікативних якостей особистості, якими вона оволодіває для того, щоб взаємодіяти з людьми в соціумі, іншими об'єктами довколишнього світу, виконувати соціальні ролі, орієнтуватися в потоках інформації, знаходити, аналізувати та передавати її.

1.3. Комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів як об'єкт наукового дослідження

Проблема фахової підготовки вчителя початкової школи завжди була в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців

(Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, Л. Бірюк, М. Вашуленко, Р. Ейк, Д. Ельконін, О. Кучерявий, С. Мартиненко, Дж. Лі, Дж. Ніколз, І. Пальшкова, Р. Пріма, О. Савченко, В. Сластьонін, Л. Смарт, В. Сухомлинський, А. Уоткінсон, К. Ушинський, Д. Хейз, Л. Хомич, Л. Хоружа, П. Х'югз, І. Шапошнікова, Ф. Шелтон та ін.).

Загальнодержавні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів закладені в низці документів, зокрема Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні та ін. У Законі «Про освіту» зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, загальної взаємоповаги між націями й народами [74]. Стаття 30 Закону визначає особливу роль початкової освіти як першого базового освітнього рівня і підвалини освітнього процесу.

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

Таким чином, загальнодержавні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів свідчать, що успішне вирішення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів неможливе без урахування особистісного чинника, особливо в умовах утвердження гуманістичної особистісно зорієнтованої парадигми в сучасній освіті. На думку І. Шапошнікової, готовність учителя початкових класів до педагогічної діяльності визначається насамперед його особистісними якостями, які формуються в процесі психологічної, педагогічної та предметної підготовки [514].

Не всі науковці погоджуються з думкою про те, що професійні характеристики вчителя початкових класів суттєво відрізняються від характеристик педагогів інших спеціальностей. Однак більшість із них констатують, що вчитель початкових класів повинен мати значно ширший перелік предметних здібностей, а професійно важливі якості педагога початкової школи відрізняються особливою структурою, спрямованістю на роботу саме з молодшими школярами [64].

Розкриваючи проблему мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів, М. Вашуленко зазначає, що актуальність цієї проблеми «зумовлена і новітніми завданнями мовного та мовленнєвого розвитку учнів, визначеними Концепцією початкового навчання рідної мови, Державним стандартом початкової мовної освіти, і своєрідністю професійної діяльності вчителя початкових класів, унікальність якої полягає, по-перше, в тому, що він бере до своїх рук наймолодших школярів, 6-7 річних дітей, а по-друге, тим, що його професіограма є, порівняно з іншими, найбільш інтегрованою, багатопредметною» [70].

Крім загальних професійних якостей, притаманних для педагога (гуманістичний світогляд, високий загальнокультурний рівень, педагогічні здібності, професійні знання, уміння, володіння технологіями навчання і виховання учнів, уміння враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей, здатність цілеспрямовано розвивати дитину як особистість тощо), учитель початкових класів відрізняється тим, що є справжнім ідеалом для учнів цього віку, а тому має бути зразком культури спілкування, поведінки, толерантності для молодших школярів. Від сформованості його комунікативних умінь залежить успіх учнів в оволодінні знаннями з навчальних предметів, підвищення їхнього культуромовного рівня, розширення світогляду, адаптація до шкільних умов.

Учитель як учасник комунікативної взаємодії повинен поводитися відповідно до свого соціального і комунікативного статусу. Він уособлює мудрість і досвід поколінь, наділений правом передавати школярам знання, норми поведінки в суспільстві, закладати основи гармонізації навчальної взаємодії з учнями, оцінювати їхні успіхи.

Специфіка роботи вчителя початкових класів пов'язана з особливостями дітей молодшого шкільного віку. Однією з

визначальних особливостей учнів початкових класів є те, що дитина в молодшому шкільному віці виявляє активний інтерес до різних видів діяльності, і насамперед, за дослідженнями психологів, зростає інтерес та бажання до спілкування з однолітками і дорослими. Значні зміни порівняно з дошкільним віком відбуваються й у сфері мовленнєвого розвитку дітей. Молодші школярі оволодівають писемним мовленням, читанням, одержують суттєвий запас теоретичних знань з мови, які впливають на вдосконалення граматичної структури їхнього усного мовлення, його якості.

Молодші школярі довірливі, щирі, відкриті, чуйні, допитливі, відверті у вияві почуттів та емоцій, безпосередні. Діти активні, але разом з тим часто імпульсивні. Молодші школярі не виявляють критичного ставлення до педагогів, люблять і поважають учителів та намагаються виконувати їхні вимоги. Яскраво виражена емоційність учнів початкових класів поряд з невеликим життєвим досвідом, недостатньо сформованими вміннями аналітичної діяльності, нестійкою увагою, наочно-образним мисленням, підвищена збудливість зумовлюють неможливість нейтрального сприймання ними мовлення вчителя.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ необхідно сформувані не лише такі якості їхньої культури мовлення, як правильність, чистота, точність, логічність, доречність, але й емоційність та володіння різноманітними вербальними і невербальними засобами її досягнення. Учитель мусить враховувати психологічні особливості молодших школярів, оскільки від емоційності та образності його педагогічного мовлення залежить як засвоєння дітьми навчальної інформації, так і їхній мовленнєвий та особистісний розвиток.

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

Зарубіжні дослідники констатують, що початкова освіта повинна гарантувати умови для навчання та розвитку здібностей дитини, а тому вона являє собою надзвичайно складну в теоретичному і практичному розумінні систему. Британський дослідник Д.Хейз виокремлює такі професійні вміння вчителя початкових класів, як планування, викладання, контроль та оцінка, організація навчального середовища, співпраця, робота в групах. Найважливішими професійними характеристиками вчений вважає особистісний професійний розвиток учителя початкової школи, вміння будувати відносини з дітьми та їх батьками, спілкуватися, співпрацювати з іншими людьми [544].

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

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

Антропоцентрична парадигма у мовознавчій проблематиці призвела до зосередження уваги вчених на мовній особистості у всіх її виявах. У центр наукових досліджень поставлено людину як творця мови і суб'єкта комунікації. Засади розроблення проблеми мовної особистості закладені у працях таких учених-класиків, як І. Бодуен де Куртене, Р. Будагов, Ф. Буслаєв, В. Виноградов, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, О. Шахматов, Л. Щерба, а також сучасних дослідників (Ф. Бацевич, 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 І. Сентенберг, С. Сухих, В. Шаховський. Зокрема, представники лінгвокультурології (Н. Арутюнова, С. Воркачов, В. Карасик, В. Красних, В. Маслова та ін.), розглядаючи проблему взаємозв'язку та взаємодії мови і культури, об'єктом цього наукового напрямку розглядають людину, яка, користуючись мовою, творить культуру як систему цінностей людства.

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

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

Проте слід зазначити, що досі єдиного трактування поняття «мовна особистість» не існує. Найбільш відомими є такі визначення: мовна особистість - це сукупність «здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення нею мовленнєвих витворів (текстів)», які відрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цільовою спрямованістю [205, с. 3]; носій мови, здатний здійснювати мовленнєву діяльність [476, с. 64]; «національно-іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх

у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [442, с. 370]; культурний зразок (прототип), який представляє певну мову [80, с. 65]; носій мовленнєвої здатності певної типової якості, що надалі розвивається [98].

А. Богуш розуміє під мовною особистістю високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички в процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення [501, с. 36].

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

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

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

особистості закономірний перехід від оцінювання мовленнєвої діяльності до її осмислення [205, с. 43–56].

Розглядаючи мовну особистість як узагальнений тип, що зосереджує в собі багатокомпонентну парадигму мовленнєвих особистостей, В.Маслова включає в зміст мовної особистості такі компоненти: 1) ціннісний, світоглядний компонент змісту, тобто систему цінностей; 2) культурологічний, тобто рівень оволодіння культурою як ефективний засіб підвищення інтересу до мови; 3) особистісний, тобто те індивідуальне, що існує в кожній людині [292, с. 81].

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

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

Одним із важливих аспектів мовної особистості педагога в Україні у зв'язку з різноманітним національно-регіональним етнокультурним відмінностям, а також особливостей професійної діяльності є толерантність. На думку О. Єрмакової, толерантність –

риса менталітету будь-якого народу, провідна ознака комунікативного ідеалу [147]. У широкому розумінні толерантність означає терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, вірувань, думок, ідей, в основі якої лежить свідоме придушення почуття неприйняття. Водночас толерантна мовна особистість, зазначає М. Пентилюк, «виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, поважає, любить і береже рідну мову» [387, с. 16].

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

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

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

Для вчителя ця якість є однією з базових, професійно необхідних, домінантних рис. Тому формування її необхідно здійснювати вже на етапі фахової підготовки. Якщо така робота не буде проведена, то надалі у професійній діяльності це може спричиняти різноманітні конфліктні ситуації, що є причиною стресового стану педагога й учнів, незадоволення своєю роботою.

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

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

культури, що слугують ціннісними координатами престижного чи непрестижного способу користування мовою серед мовних особистостей певної частини соціуму.

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

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

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

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

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

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

Сумнівним видається також звуження поняття *«комунікативна особистість»* до рівня конкретного учасника

конкретного комунікативного акту, що діє у реальній комунікації.

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

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

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

підпорядковується законам статусно-рольової взаємодії» [103, с. 29]. Ця позиція узгоджується з науковими висновками В. Карасика про егоцентричну та соціоцентричну мовну особистість [204, с. 37-43].

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

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

М. Ляпон, спираючись на відому класифікацію психологічних типів людини, розроблену К. Юнгом, виділяє інтровертовані та екстравертовані мовні особистості [282] (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Порівняльна таблиця екстравертованого та інтровертованого типів мовної особистості вчителя початкових класів

Екстравертований тип	Інтровертований тип
<p>Надмірно схильний до спілкування Спілкування як зовнішня діяльність Постійно спрямований на партнерство Виявляє активну допитливість, інтерес до людей Позитивний, сприятливий характер спілкування Переважаюче взаєморозуміння з партнером</p>	<p>Не схильний до зовнішньої комунікації Не спрямований на контакти з людьми Схильний до усамітнення Важко входить у контакт з партнером Насторожене ставлення до партнера Труднощі в налагодженні спілкування з іншими людьми</p>

За нашими спостереженнями, більш комфортно відчувають себе в професії вчителя початкових класів екстравертовані мовні особистості, у той час як інтровертам необхідно докласти певних

зусиль, щоб проявити себе у фаховій діяльності. Глибші наукові розвідки в цьому напрямі, на наше переконання, допоможуть встановити комунікативний психотип, притаманний для професії педагога у цілому.

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

Порівнюючи наукові підходи М. Ляпон та В. Нерознака, І. Голубовська доходить висновку, що «інтровертовану мовну особистість можна співвіднести з нестандартною, «відцентровою» мовною особистістю, екстравертовану – із стандартною, «доцентровою». Вочевидь, інтравертованій нестандартній мовній особистості супокладена егоцентрична, а екстравертованій, стандартній - соціоцентрична мовна особистість» [103, с. 29].

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

І. Голубовської про те, що «певна вербаліка «покриття» тих або інших мовленнєвих стратегій і тактик може дати вірогідні свідчення щодо «психосоціологічного» портрету мовця – мовленнєвої особистості» [103, с. 31].

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

три типи особистостей: гармонійний, конфліктний, імпульсивний. Гармонійний тип характеризується пластично-динамічною спрямованістю, плановою поведінкою, втіленою в домінування чітких стратегій, когерентністю (зв'язністю, логічністю розвитку) теми, що розкривається; домінуванням маркерів упевненості; позитивним ставленням до загальної теми спілкування; дотриманням соціальних схем і норм; відсутністю вираженої боротьби за роль комунікативного лідера; здатністю змінювати настанову під впливом аргументації; підтриманням усіх принципів кооперації.

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

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

Зазначимо також, що особистісно зорієнтована парадигма в сучасній професійній освіті не мислиться без індивідуального підходу до студента. У цьому зв'язку наступним важливим поняттям є індивідуальний стиль спілкування. Класичним вважається виділення трьох стилів спілкування: авторитарного, демократичного та ліберального. Крім цього, дослідники виділяють діловий, зверхній, конформний, байдужий, відчужений, формально-толетарний, агресивний стилі (В. Галузяк); стилі «спільна творчість», «дружня прихильність», «загравання», «залякування», «дистанція», «менторський» стиль (І. Юсупов) та ін. За Н. Кузьміною, визначено такі дихотомії індивідуального стилю спілкування майбутнього вчителя початкових класів: позитивний – негативний, активний – пасивний, відкритий – закритий, формально-рольовий – істинно педагогічний, конформістський – конфліктний, інноваційний – традиційний, творчий – репродуктивний [252].

Не вдаючись до детальної характеристики кожного з них, зазначимо, що вибір учителем комунікативних стратегій і тактик безпосередньо пов'язаний з індивідуальним стилем спілкування. Учитель, який ним володіє, може використовувати різноманітні вже перевірені практикою засоби в межах цього стилю, що сприятиме підвищенню ефективності комунікації та її відповідності завданням навчально-виховного процесу.

З іншого боку, індивідуальний стиль спілкування характеризує лише сформовану мовну особистість педагога. На думку російського мовознавця І. Сусова, індивідуальний стиль спілкування обов'язково передбачає мовну особистість, яка не лише включається в дискурс, відображаючи свій темперамент, почуття, індивідуальні психологічні особливості, мотиви різних видів діяльності, здатність до комунікативної діяльності, але й творить його. Таким чином, людина входить в комунікативну діяльність як особистість, яка володіє мовленнєвою ситуацією і здатна спрямувати комунікацію в потрібному напрямі [475].

«Створення індивідуального комунікативного стилю є соціальним явищем, набутим у процесі розвитку, соціалізації і навчальної діяльності особистості, і водночас несе в собі відбиток традиційного суспільного і особистісного досвіду (виховання, конкретні соціальні умови проживання, суспільне оточення, мовне середовище тощо)» [198, с. 128].

Важливим показником сформованості КСК майбутнього вчителя, який допомагає діагностувати рівень комунікативно-стратегічної компетентності, є комунікативна поведінка як свідчення рівня індивідуальної комунікативної культури. Професійно-педагогічна компетентність учителя, у тому числі й комунікативно-стратегічна, його педагогічна позиція і культура поведінки характеризуються вченими як інваріантні характеристики педагога, які є визначальними стосовно всіх інших характеристик, але водночас несуть відбиток індивідуальних рис кожного вчителя. На думку Н. Кузьміної, професійна поведінка вчителя має оцінюватися не лише погляду етики, але й включати такі ознаки, як концептуальність (теоретична обґрунтованість та стійкість власної позиції), індивідуальний стиль, креативність (вміння творчо вирішувати професійні завдання, гнучкість і варіативність прийнятих рішень) [252, с. 16-17].

Підводячи підсумок щодо підходів учених до характеристики мовної (комунікативної) особистості, можемо констатувати окремі типові характеристики, притаманні вчителеві початкових класів. Цілком очевидно, що як типовий представник соціальної групи педагогів це має бути гнучкий гармонійний тип екстравертованої (стандартної, доцентрової) високорозвиненої комунікативної особистості, який характеризується специфічними ціннісними настановами, високою загальною культурою, мовною і комунікативною компетенціями, їх майстерною реалізацією в процесі комунікативної професійної діяльності, сформованим індивідуальним стилем інтерактивної взаємодії, здатністю до рефлексії, а також до саморозвитку і самовдосконалення своїх комунікативних якостей.

Не підлягає сумніву, що процес формування комунікативної особистості майбутнього вчителя може відбуватися найбільш ефективно в процесі викладання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ. Основоположним постулатом є твердження О. Леонтьєва про те, що мова й особистість тісно взаємопов'язані, мова виступає основою формування особистості загалом і мовної особистості зокрема, особистості без мови не існує [261, с. 282]. Мова – універсальний засіб розвитку вищих психічних функцій, які лежать в основі особистісних якостей, у тому числі й професійних (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). У мові відображається культура народу, його суспільне життя і діяльність. Мова є національно-культурним середовищем, у якому формується духовно багата, інтелектуально розвинена, високоморальна національно-мовна особистість. Учитель, для якого мова є інструментом здійснення професійної діяльності, не мислиться без належного володіння нею, як особистість він «не може пізнати, зрозуміти, реалізувати себе без мови» [474]. Для педагога мова є основним засобом самовиховання, саморозвитку і самореалізації особистості, основою для набуття професії. У процесі соціалізації особистості вчителя, зокрема в його професійному становленні, мовленнєве спілкування як різновид діяльності людини відіграє провідну роль.

Формуючи комунікативно-стратегічну компетентність майбутніх педагогів засобами лінгвістичних дисциплін, необхідно не лише домогтися формального засвоєння знань з мови та вмій

лінгвістичного аналізу, а з усією повнотою використовувати освітньо-розвивальні можливості цих дисциплін.

Висновки до розділу 1

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

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

2 етап (1960-1970 р.р. ХХ ст.) характеризується: а) започаткуванням зарубіжними науковцями компетентнісного підходу в освіті; б) уведенням у науковий обіг поняття комунікативної компетенції та виділенням її складових, зокрема й стратегічної; в) розмежуванням понять «компетенція» і «компетентність»; г) початком формування комунікативного підходу в лінгвістичній освіті; д) відсутністю в нашій країні інтересу до цієї проблеми та соціального замовлення на формування у майбутніх педагогів комунікативної компетентності, в тому числі її стратегічної складової.

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

4 етап (1990-і рр. ХХ ст.) характеризується такими основними рисами: а) у кінці ХХ ст. здійснювалось активне реформування системи професійної освіти; б) були розроблені нові принципи вітчизняної освітньої політики, що створили передумови для утвердження та поширення компетентнісного підходу у вітчизняному освітньому просторі; в) проблема формування професійної компетентності набула актуальності та значущості як на міжнародному рівні, так і серед вітчизняних науковців; в) одними з ключових компетенцій було визначено такі, що належать до майстерності в усній і письмовій комунікації; г) усталились підходи до вивчення мови як засобу комунікативної взаємодії між людьми; д) як зарубіжними, так і вітчизняними вченими здійснювалась активна робота над створенням моделей комунікації; е) більшість науковців, поряд з іншими складовими, вказували на наявність стратегічної складової комунікативної компетентності.

5 етап (з початку ХХІ ст. до нинішнього часу) характеризується: а) прийняттям Україною Болонської декларації та реформуванням вітчизняної системи професійної освіти відповідно до європейських стандартів; б) закріпленням офіційного статусу компетентнісної парадигми в освіті; в) розширенням досліджень у галузі професійної комунікації; г) відсутністю цілісної теорії професійної комунікації; д) відсутністю системних досліджень стратегічної складової комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

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

Поняття «компетенція» стосовно майбутнього вчителя початкових класів розглядається як нормативний обсяг галузевих, освітніх і предметних знань, умінь та навичок, які передбачені навчальними програмами і підлягають контролю; поняття «компетентність» – як складна інтегрована особистісна характеристика, що зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві; професійна (професійно-

педагогічна) компетентність – як засвоєна в процесі професійної діяльності систему ключових, базових і спеціальних компетенцій; комунікативна компетентність, за А. Хуторським, – як сукупність комунікативних якостей особистості, якими вона оволодіває для того, щоб взаємодіяти з людьми в соціумі, іншими об'єктами довколишнього світу, виконувати соціальні ролі, орієнтуватися в потоках інформації, знаходити, аналізувати та передавати її.

3. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури підтверджено необхідність формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як комунікативної особистості, що характеризується сформованою комунікативною компетентністю і здатна реалізувати себе в умовах реальної комунікативної ситуації.

Визначено типові характеристики комунікативної особистості вчителя початкових класів (гнучкий гармонійний тип екстравертованої (стандартної, доцентрової) високорозвиненої комунікативної особистості, який характеризується специфічними ціннісними настановами, високою загальною культурою, мовною і комунікативною компетенціями, їх майстерною реалізацією в процесі комунікативної професійної діяльності, сформованим індивідуальним стилем інтерактивної взаємодії, здатністю до рефлексії, а також до саморозвитку і самовдосконалення своїх комунікативних якостей).

РОЗДІЛ 2

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. Базові лінгвістичні поняття як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів педагогічних ВНЗ

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується переходом від досліджень тексту до досліджень дискурсу, оскільки «категорії, опрацьовані з урахуванням сосюрівської дихотомії Мова і Мовлення, є недостатніми для опису модусу зовсім іншої природи, яким є Комунікація» [28, с. 30]. Таке спрямування у вивченні мовних явищ у їх процесуальному вигляді дозволяє використовувати напрацювання з теорії дискурсу в лінгводидактиці з метою формування вмінь практичного використання мови, у тому числі формування КСК майбутніх учителів початкових класів (рис. 1.3).

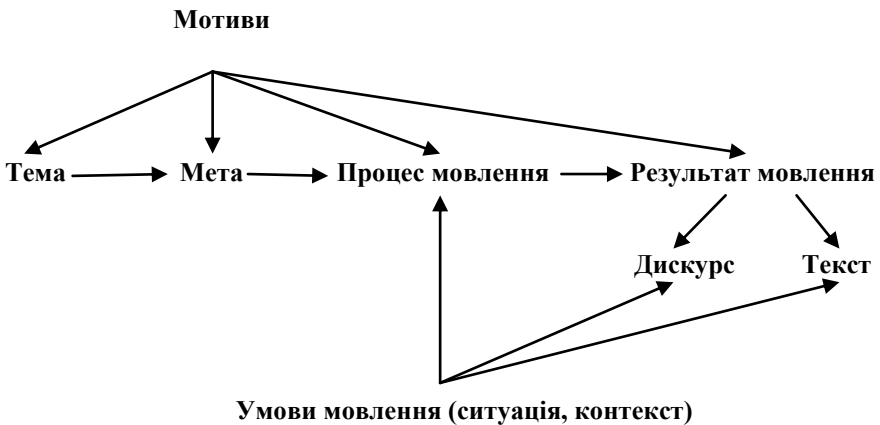


Рис. 2.1. Процес мовлення

Базовими комунікативними поняттями, які використовуються у започаткованому дослідженні, є *комунікація, міжособистісна комунікація, дискурс, комунікативна ситуація, комунікативний акт, комунікативна взаємодія, комунікабельність, комунікативні стратегії і тактики.*

Комунікація - «один із модусів існування явищ мови (поряд із мовою і мовленням); смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, спілкування; складова спілкування поряд з перцепцією та інтеракцією; складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлюваний процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного. У широкому розумінні комунікація має місце завжди, коли певній поведінці або її результату приписується певне значення і вони сприймаються як знаки або символи. У вузькому розумінні – спілкування за допомогою мовних і / або паралінгвістичних і невербальних засобів з метою передачі інформації [30, с. 79–80].

У педагогічній діяльності комунікація є професійно значущою, оскільки супроводжує всі види роботи педагога, а тому комунікативні вміння студентів педагогічних ВНЗ є нормативно обов'язковими. Для з'ясування сутності педагогічної комунікації необхідно проаналізувати зміст понять «спілкування» і «комунікація».

Науковому дослідженню цих явищ присвятили праці такі відомі вчені, як Ф. Бацевич, О. Бодальов, О. Брушлинський, І. Зимня, М. Каган, В. Кан-Калик, Ю. Косенко, Н. Кузьміна, С. Максименко, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Виготський, Н. Чепелева та ін. Слід зазначити, що поняття «комунікація» має трансдисциплінарний характер і активно вживається у філософії, психології, соціології та інших науках. У педагогіці це поняття досить нове, значно частіше в педагогічній літературі вживається термін «спілкування». Тому виникає необхідність з'ясувати, в яких взаємозв'язках перебувають означені поняття.

Зазначимо, що поняття педагогічного спілкування досі не одержало однозначного трактування в психолого-педагогічній літературі. Так, Ф. Бацевич вважає, що поняття «спілкування» і «комунікація» різняться між собою: «спілкування» є більш

загальним, а «комунікація» - конкретним поняттям, що означає лише один з типів спілкування. Як комплексне поняття спілкування трактується таким чином: «сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності» [29, с. 27].

Поняття «комунікація» Ф. Бацевич визначає як «смісловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування». Водночас Ф. Бацевич зазначає, що термін «комунікація» щодо процесів соціальної взаємодії можна вживати як синонім терміна «спілкування» [29, с. 28]. Однак учений розмежовує функції спілкування та комунікації. Спілкування, на його думку, виконує контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, пізнавальну, емотивну, впливову функції, а також функцію налагодження стосунків.

Функції комунікації в суспільстві, за Ф. Бацевичем, такі: 1) комунікація як вид соціальної діяльності виконує «цементуючу» роль у суспільстві; 2) є найважливішим механізмом формування індивіда як соціалізованої особистості; 3) сприяла розвиткові розуму людини як одного з найважливіших центрів сприйняття та осмислення світу; 4) є засобом корекції соціального вияву індивіда або групи; 5) забезпечує існування соціальної пам'яті, зберігання й передавання інформації; 6) сприяє синхронізації життя суспільства в часі та просторі. Таким чином, комунікація, як і спілкування, охоплює комуникативну, інтерактивну і перцептивну складові [29, с. 28-29].

Близькість понять «спілкування» та «комунікація» (комуникативна діяльність) спостерігається і в трактуваннях інших учених. Найбільш глибоко сутність педагогічного спілкування розкрив В. Кан-Калик як систему взаємодії педагога та учнів з метою обміну інформацією, пізнання особистості, виховного впливу, організації взаємостосунків між педагогом та учнями за допомогою комуникативних засобів. За висновками вченого, спілкування дає змогу встановлювати та підтримувати психологічний контакт з учнями, формувати позитивну мотивацію учіння, здійснювати виховний вплив на школярів, налагоджувати міжособистісні стосунки в учнівському колективі, враховувати

індивідуальні особливості дітей, стимулювати їхню самоосвіту та самовиховання, становлення особистісних якостей тощо [187].

Натомість відомий психолог Г. Андреева, навпаки, визнає спілкування більш широким поняттям, оскільки, як уже зазначалося, суспільні та особистісні відносини реалізуються через три взаємопов'язані сторони спілкування: комунікативну, інтерактивну та перцептивну [10, с. 97-98].

Різноманітними є підходи вчених до характеристики типів та структурних компонентів спілкування. Зокрема, Л. Петровська виділяє такі рівні спілкування, як зовнішній (операційно-технічний, поведінковий) та внутрішній (глибинні особистісно-сміслові утворення), а також знання, вміння, досвід спілкування [345]. Учені розмовують спілкування на суб'єкт-об'єктній та суб'єкт-суб'єктній основі [345], а також репродуктивне і творче, поверхове і глибоке, суб'єктивне і маніпулятивне [281].

У структурі спілкування Г. Андреева виділяє три складові: комунікативну, інтерактивну та перцептивну [11]. Це зумовлено тим, що особистісно зорієнтоване навчання передбачає формування нового типу особистості вчителя, професійна компетентність якого включає як фахові, так і особистісні аспекти [173].

У найбільш узагальненому вигляді спілкування виконує такі три основні групи функцій: інформаційно-комунікативну (включає все, що стосується передання та сприймання інформації, а також створення нової інформації); регулятивно-комунікативну (функція впливу суб'єктів спілкування один на одного, регуляція їхньої поведінки); афективно-комунікативну (відноситься до емоційної сфери особистості, її ставлення до подій і явищ довкілля).

У процесі спілкування виділяють такі етапи: 1. Виникнення потреби в спілкуванні, що спонукає людину вступити в контакт з іншими людьми. 2. Орієнтування в цілях спілкування. 3. Орієнтування в ситуації спілкування. 4. Орієнтування в особистості співрозмовника. 5. Планування змісту повідомлення. 6. Вибір засобів спілкування. 7. Сприйняття та оцінка реакції співрозмовника, контроль ефективності спілкування на основі встановлення зворотного зв'язку.

В. Кан-Калик та Г. Ковальов визначають професійно-педагогічне спілкування як «систему прийомів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності та

організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію педагога й вихованців; змістом цієї взаємодії є обмін інформацією, міжособистісне пізнання, організація й регуляція взаємин за допомогою різних комунікативних засобів з метою здійснення виховного впливу, а також цілісна педагогічно доцільна самопрезентація особистості педагога в аудиторії» [187, с. 10].

Зміст поняття «комунікація» розкривається з різних боків:

- комунікація, за визначенням, уміщеним у словнику іншомовних слів, - це спілкування, що характеризується переданням інформації від однієї людини до іншої [412, с. 101];

- 1) те саме, що й спілкування; процеси соціальної взаємодії, взяті в знаковому аспекті; 2) категорія сучасної філософії, що означає спілкування, яке базується на взаєморозумінні, дискусії; спілкування, обмін думками, даними, ідеями і т. ін.; специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності. Людська форма комунікації характеризується, головним чином, функціонуванням мови [249];

- поняття, яке використовується: 1) для характеристики структури ділових і міжособистісних відносин, наприклад структури внутрішньогрупового спілкування; 2) для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі. В останньому випадку комунікація виступає як одна із сторін людського спілкування - інформаційна [362].

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

Слушною, на наш погляд, є думка Ю. Косенко, яка стверджує, що як слово «комунікація», так і слово «спілкування» можуть вживатися в значенні спілкування між людьми. «Слово комунікація, - пише автор, - прийшло до нас через англійську мову (communication) від латинського *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом (лат.) *communico* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від (лат.) *communis* – спільний. Російськими відповідно *общий, общество, общаются, общение, приобщить*. Як бачимо, ідея єдності, об'єднання, зв'язку зі

спільнотою є визначальною для поняття комунікації, але є певна обмеженість слова спілкування щодо функціонування його у науковій і виробничій сферах. Наше слово має переважно нетермінологічний характер вживання, що зумовлено експансивним вторгненням кальки інтернаціонального слова *communication* через англійську та інші романо-германські мови у нашу науку й практику, оскільки питання вивчення процесів спілкування (комунікації) у західній науці було порушено набагато раніше, ніж в українській чи російській. Усе це певною мірою привело до тлумачення кальки англійського слова комунікація як терміна з багатозначною структурою і обмеженого вживання рідного слова спілкування на позначення, зокрема, процесів масової комунікації» [217, с.17-18].

Подібних поглядів дотримуються Т. Астафурова, Т. Дрідзе, М. Каган, С. Самигін, Г. Бороздіна та ін., які вважають ці поняття відносно рівнозначними. Зокрема, С. Самигін розглядає педагогічну комунікацію як форму спілкування, що «підпорядковується загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми» [335, с.267].

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

Комунікація як процес спілкування характеризується такими особливостями: «інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється і розвивається; кожен із тих, хто спілкується, займає активну позицію у взаємодії; для передання інформації використовуються певні засоби спілкування, тобто способи кодування, передання, переробки і розшифровки змісту спілкування; для спілкування використовується система вербальних і невербальних засобів передання інформації; в умовах людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри, що носять соціальний чи психологічний характер» [60, с.45].

У визначенні функцій педагогічної комунікації спостерігаються різні підходи: визначаються функції, характерні для

педагогічного спілкування (інформаційна, пізнавальна, експресивна, управлінська); на основі врахування найважливіших чинників спілкування (адресат, адресант, повідомлення, контакт, контекст, код) виділяють шість функцій комунікації: експресивну (емотивну) (вираження свого «Я», ставлення мовця до того, про що він говорить), апелятивну (конативну) (вплив на адресата), комунікативну (референтну, денотативну) (виділення об'єкта мовлення), поетичну (виділення форми повідомлення), металінгвістичну (перевірка, чи користуються співрозмовники одним і тим самим кодом), фатичну (підтримання контакту, коли важлива не тема розмови, а те, щоб контакт не перервався) [478]; враховуються функції педагогічної діяльності і на цій основі виділяються термінальні функції професійно-педагогічної комунікації (функції-цілі), тактичні функції (функції-засоби), операціональні функції (функції-прийоми) [75].

Наріжним в аналізі комунікації та спілкування є те, що обидва явища трактуються як діяльнісні (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.). Зокрема, Б. Ломов вважає спілкування базовою категорією психології і визначає його як самостійну специфічну форму активності суб'єкта, її результат, як специфічну форму взаємодії суб'єктів [258]. Це, на нашу думку, найбільш продуктивний науковий підхід, який дає змогу розкрити зміст та структуру КСК майбутніх учителів початкових класів, спираючись на загальну схему предметної діяльності (О. Леонт'єв), яка включає предмет, потреби, мотиви, засоби, кінцевий продукт [241].

Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає педагогічну діяльність як комунікативну за своєю природою, а особистість - як складну ієрархію різних рівнів внутрішніх і зовнішніх комунікацій, що складають її комунікативне ядро. У зв'язку з цим підготовка до міжособистісного спілкування характеризується як складний багатокомпонентний процес, який одночасно передбачає розвиток психічних процесів людини у кількох напрямках [48] і формує таку її властивість, як комунікабельність, що в умовах інформаційного суспільства, значного розширення ділових, культурних, професійних та ін. контактів відіграє особливу роль, забезпечуючи успіх усієї діяльності людини загалом. Якщо ж говорити про педагогічну діяльність, то поза комунікативною взаємодією,

діалогом і співпрацею на гуманістичних засадах визнання людини як найвищої цінності вона взагалі не мислиться.

Саме тому відомий дослідник психологічних засад комунікативної підготовки педагогів В. Рижов зазначає, що в сучасних умовах модель формування професійних комунікативних якостей має базуватися на таких постулатах: комунікативний характер педагогічної діяльності, центральною основою якої є спілкування; спілкування як діяльність має соціальний і діалогічний характер, тобто є спільною діяльністю всіх учасників педагогічного процесу, а не способом впливу педагога на об'єкт виховання; педагог є учасником комунікативної взаємодії на засадах співробітництва і партнерства [381].

Учені (К. Келлерманн, О. Іссере) підкреслюють, що вся комунікація є стратегічною, оскільки люди не спілкуються без цілі, а ціль передбачає досягнення певного результату. Відповідно до цілей комунікації здійснюється структурування мовленнєвих засобів. По-друге, стратегічність комунікації зумовлюється постійною дією на неї двох факторів – соціального сприйняття та ефективності. По-третє, в процесі комунікації постійно відбувається адаптація до умов спілкування. Однак це не означає, що комунікація завжди є усвідомленою та успішною, оскільки ознаки стратегії можна виявити і в комунікативних помилках [493; 175].

Комунікативна взаємодія (інтерація) визначається «як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку адресата на підставі тексту (повідомлення), паравербальних засобів, інтенційно-стратегічних програм та інтерпретанти комунікантів» [391]. Інтерація розглядається як покрокове послідовне прагнення пояснити власну мовленнєву поведінку й інтерпретувати мовленнєву поведінку співрозмовника, тобто як обмін комунікативними ходами (репліками) у діалогічному спілкуванні [392, с. 69-75].

У центрі уваги започаткованого дослідження є безпосередня (локальна) суб'єктно-суб'єктна комунікативна взаємодія між адресантом і адресатом, об'єктом якої виступає вербальне повідомлення. Важливим є встановлення взаємозв'язку між інтерацією та дискурсом як двома взаємно зумовленими ознаками комунікації: інтерація, що забезпечує зв'язок між соціальною

реальністю та дискурсом, розглядається як дискурсивна категорія, а дискурс – як інтерактивне явище. Інтерацію в дослідженні розглядаємо в широкому значенні як таку, що включає взаємозв'язок культурних настанов, норм і цінностей педагогічного дискурсу, мети комунікації, мотивів і намірів її учасників, особистості комунікантів, ситуативних чинників педагогічного спілкування.

У зв'язку з особливостями педагогічної інтерації визначальними є аксіоми комунікативної взаємодії, що сприяють поглибленню розгляду дискурсу як нелінійної синергетичної суперсистеми, керованої внутрішніми підсистемами і зовнішнім середовищем, які впливають на перебіг інтерації і визначають її тип:

- вмотивованість та цілеспрямованість спілкування з боку його учасників;

- визначення природи суб'єктів комунікативної взаємодії як статусно-рольової, тобто комуніканти в різноманітних інтераціях демонструють стабільні й варіативні ознаки свого комунікативного статусу, зумовлені метою, статусом і роллю партнера, ситуацією, зразком і сферою спілкування тощо. Ці ознаки репрезентовані мовними засобами повідомлення, його змістовим масивом;

- положення про забезпечення комунікативних процесів певною спільністю тезаурусів як фондів знань комунікантів, яке означає, що взаєморозуміння у процесах комунікації забезпечується здатністю партнерів до поповнення й модифікації фонду знань і прагненням до спільної пізнавальної діяльності;

- важливість у комунікації регуляторної функції системи правил, конвенцій і стандартів спілкування, зумовлених культурою, субкультурою, соціумом, його інституційними системами, сферою спілкування і її зразком. Комунікативна взаємодія керована також канонами мовленнєвого жанру, типу дискурсу, формою та способом комунікації тощо;

- визнання обмежень, які накладають на учасників спілкування ситуація, інституційний контекст, зразок і сфера спілкування, асиметрія прав учасників того чи того дискурсу. Обмеження торкаються поведінки комуніканта, його мовлення, паравербальних засобів тощо, а також визначають тип комунікативної взаємодії та результати комунікації. Наприклад, в інституційних ситуаціях спілкування спостерігається асиметрія прав комунікантів, що

визначає ступінь їхнього доступу до відповідної дискурсивної практики (спілкування вчителя й учня, лікаря й пацієнта) [391].

Оскільки започатковане дослідження стосується комунікативних процесів у педагогічному середовищі, ще одним важливим поняттям, сутність якого необхідно з'ясувати, є міжособистісна комунікація. У психолого-педагогічній науці існує низка синонімічних термінів на позначення цього явища, а саме: «міжособистісні відносини», «міжособистісна взаємодія», «міжособистісні контакти».

Міжособистісна комунікація визначається як «взаємний обмін суб'єктивним досвідом людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, дотикатися один до одного, забезпечувати зворотний зв'язок» [29, с. 329]. Комунікативна лінгвістика виділяє три основні форми реалізації міжособистісної комунікації, що мають свою специфіку і відрізняються лінгвістичними та паралінгвістичними особливостями: монолог, діалог, полілог. Комуніканти в міжособистісній комунікації можуть виступати в ролях адресанта, адресата і третьої особи.

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

2.2. Навчально-педагогічний дискурс, його характеристика

Базовою категорією дослідження є дискурс як найважливіша категорія комунікації. Зміст поняття «дискурс», місце дискурсу в процесі формування умінь мовленнєвого спілкування вивчали А. Арутюнова, Ф. Бацевич, М. Бісмілієва, А. Загнітко, П. Зернецький, Ю. Караулов, В. Красних, Є. Кубрякова, К. Кусько, М. Макарова, О. Селіванова, К. Серажим, К. Седов, Ю. Степанов, В. Чернявська, І. Шевченко, І. Штерн та ін.

Найважливішими положеннями щодо дискурсу, визначальними для започаткованого дослідження, є наступні: статична модель мови, побудована на основі тексту, є занадто простою і не відповідає її природі; динамічна модель мови має базуватися на комунікації, тобто спільній діяльності людей, які намагаються висловити свої почуття, обмінятися думками, ідеями, досвідом або вплинути одне

на одного; спілкування відбувається в комунікативних ситуаціях, котрі повинні розглядатися в культурному контексті; головна роль у комунікативній ситуації належить людям, а не засобам спілкування [203, с. 42].

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

Представники комунікативної лінгвістики трактують дискурс із двох головних позицій: 1. Дискурс як «текст, занурений у життя» [16, с.137], тобто соціально спрямоване мовлення з певними граматичними, лексичними, семантичними особливостями. 2. Дискурс як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, внутрішню, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування, являє собою синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психологічних та ін.) чинників, залежних від тематики спілкування, і має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [28, с. 30].

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

Розуміння дискурсу як мовлення, вписаного в комунікативну ситуацію, є одним з наріжних для його функціонування як основи соціальної взаємодії. За Т. ван Дейком, мовця спонукають до комунікації мотиви та інтенції. Однак подану інформацію він може зрозуміти тільки тоді, коли розуміє ситуацію, комунікативний контекст. Інформація, використана в дискурсі, організована у вигляді фреймів і сценаріїв [66].

Фрейм являє собою структуру, яка «репрезентує стереотипні ситуації в свідомості (пам'яті) людини або інтелектуальної системи і призначена для ідентифікації нової ситуації, що ґрунтується на такому ситуативному шаблоні» [525, с. 323]; сценарій – це «детермінований каузальний ланцюг концептуалізацій, що описує стандартний перебіг подій у будь-якій відомій ситуації» [525, с. 325]. Фрейми є концептуальними моделями, які визначають поведінку людей та її правильну інтерпретацію. Водночас важливими є ситуаційні моделі, які містять інформацію про ситуації, учасником яких був сам мовець, та контекстуальні моделі окремої комунікативної ситуації, на основі яких визначаються цілі, інтереси учасників дискурсу, його жанр, зв'язна основа тексту [66].

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

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

Організація дискурсу включає мотиви мовця, на основі яких формуються його комунікативні наміри і мета. Наступним кроком є аналіз комунікативної ситуації (місце, час, умови спілкування, особливості адресата – вік, професія, соціальний статус, етнічна належність, ступінь знайомства тощо), виникнення її когнітивного образу, який співвідноситься з відомими моделями побудови дискурсу; вибір та активізація потрібної моделі; визначення комунікативних стратегій і тактик її реалізації (рис 1.4).

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

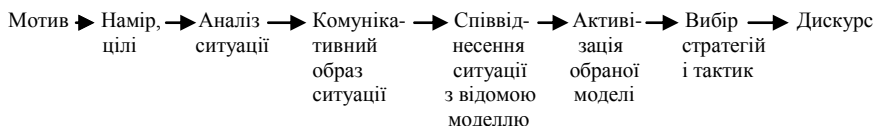


Рис. 2.2. Організація дискурсу

Елементарною комунікативною одиницею вчені визнають мовленнєвий (комунікативний) акт, що трактується як «цілеспрямована мовленнєва дія, котра здійснюється у відповідності з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві; одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації». Рисами комунікативного акту є умисність, цілеспрямованість, конвенціональність, співвіднесеність з особою мовця. Послідовність мовленнєвих актів створює дискурс [16, с. 412].

Найважливішими типами мовленнєвих актів є: «1) репрезентативи (або асертиви), метою котрих є судження про певні стани речей, наприклад, констатації, сумніви, прогнозування тощо; 2) директиви, метою котрих є створення тиску на адресата, схилення його до певних дій. Директиви втілюються в проханнях, дозволах, наказах тощо; 3) комісиви, метою котрих є формулювання зобов'язань та відповідальності перед адресатом, що втілюються у різноманітних зобов'язаннях, обітницях, обіцянках тощо; 4) експресиви, метою котрих є демонстрація психічних станів, емоцій тощо». Саме мовленнєві акти є тими одиницями вербальної комунікативної діяльності, складовими мовленнєвих жанрів, які рухають мовленнєві жанри в напрямі розгортання комунікативної стратегії мовця, задаючи їй певну «траєкторію» [28, с. 34].

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

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

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

Водночас учені зазначають, що дискурс соціальних інституцій здебільшого нав'язує учасникам спілкування певні соціально-комунікативні моделі поведінки і спрямований на стандартизацію, контроль і регулювання суспільної свідомості [18; 506]. Зокрема, педагогічному дискурсу, на думку О. Красноперової, притаманна домінантність, дидактичність та агресивність як способи досягнення педагогом своїх цілей [243].

Однак сучасний педагогічний дискурс у ситуації особистісно зорієнтованого навчання, де стрижневим виступає концепт «Я», набуває рис лінгвокреативного середовища, що об'єктивує вияви індивідуального і самобутнього, які реалізуються в мовленні [244; 202, с. 289-291; 512]. Тому дискурс цілком закономірно можна вважати основою розвитку особистості майбутнього педагога.

Л. Колток вважає, що «особлива проблема в контексті інноваційного розвитку освіти виникає у зв'язку зі зміною змісту та технологій побудови „суб'єкт-суб'єктних” відносин. За висновком провідних учених і педагогів сучасності, вона виокремлюється як проблема педагогічного дискурсу, що все більше й глибше актуалізується педагогічною теорією та практикою. На сьогодні розгорнутий теоретичний аналіз проблеми професійного навчання педагогічному дискурсу як інноваційному засобу та навчально-

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

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

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

Автор вважає, що інституційні дискурси, до яких належить і педагогічний, є більш структуровані у зв'язку з високим рівнем конвенціональності, регламентації, статусності учасників, ритуалізації тощо, а тому можуть вивчатися з допомогою системного моделювання. Характеризуючи дидактичний дискурс, М. Олешков вказує на такі його особливості, як: наявність автора дискурсу (вчителя), який усвідомлює потребу в «породженні» тексту, здатний реалізувати її у вигляді власного дидактичного тексту-жанру, здійснюючи запланований вплив на адресата в конкретній ситуації спілкування. Обов'язковими характеристиками адресанта є усвідомлена потреба і необхідність у самореалізації в дидактичному спілкуванні, вміння створювати, виконувати і рефлексувати власний текст за дидактичними правилами, оскільки він володіє професійною компетентністю. Адресат (реципієнт) у дидактичному спілкуванні - одержувач інформації і більше об'єкт, ніж суб'єкт, однак обов'язковою є діалогічність дидактичного дискурсу з різним ступенем її вираженості.

Учений також відзначає стереотипність поведінки членів освітнього середовища, зумовлену когнітивними та соціально-психологічними чинниками, і підкреслює, що саме моделі як ієрархічно організовані структури даних про певні стереотипні комунікативні ситуації дозволяють суб'єктам дидактичного спілкування адекватно інтерпретувати поведінку інших людей, планувати власні дії та здійснювати їх традиційними способами, прийнятими в певному оточенні. Знання дискурсивних канонів поведінки в стереотипних ситуаціях певного класу, «етикету ритуального мовлення» забезпечує ідентифікацію одержаної інформації та орієнтування в мовленнєвій події, можливість адекватно інтерпретувати поведінку один одного, реалізувати власні інтенції шляхом використання загальноприйнятих норм мовленнєвої поведінки в даній ситуації.

Типологія можливих моделей дискурсу має парадигмальну основу. Ймовірно, кожна модель реалізується на прагматичному рівні у відповідності з деякими закономірностями за певним

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

У зв'язку з цим нам близька позиція П. Зернецького, який характеризує дискурс як чотиримірний простір, у якому діють аргументуюча, мотивуюча, прагматична і акумулююча складові. Відповідно до цього вчений виділяє 4 типи дискурсів та комбінований, де поєднуються ці складові [169].

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

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

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

Значно більш складну рівневу структуру мовленнєвих жанрів навчально-педагогічного дискурсу пропонує А. Габідулліна, яка виділяє складні та прості жанри і класифікує їх за 3 рівнями: функціонально-системним, стратегічним, тактичним [85, с.142]

(додаток Б). Цінність визначення автором системи жанрів навчально-педагогічного дискурсу для започаткованого дослідження полягає в тому, що вона пов'язує їх з комунікативними стратегіями і тактиками.

Російська дослідниця Т. Шмельова виділила такі типи мовленнєвих жанрів: інформаційні (повідомлення, підтвердження, заперечення, згода з думкою тощо); оцінні (похвала, осуд, докір та ін.); етикетні (привітання, вибачення, прощання та ін.); імперативні (наказ, прохання, заборона, порада, рекомендація, інструкція, розпорядження) [523].

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

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

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

Однак текст переважно пов'язується з писемною формою мовлення, тоді як дискурс – з усною. Цілком очевидно, що спонтанність усного мовлення значно менше сприяє його чіткій організації, ніж у випадку підготовленості писемного мовлення. Тому, оскільки в започаткованому дослідженні йдеться про засвоєння студентами зразків реалізації комунікативних стратегій, здійснити це можна саме на основі тексту. Крім того, ми ставили за мету насамперед дослідити вербальний бік комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, і

саме аналіз текстів як продукту комунікативної діяльності студентів надає максимальні можливості для цього.

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

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

Текст переважно пов'язується з індивідуальним мовленням і є відносно завершеною конструкцією, тоді як дискурс є явищем соціальним і представляє незамкнену комунікативну подію. Дискурс – це лінгвістична діяльність, а текст – констатація діяльності, її

результат. Однак важливо, що і дискурс, і текст є свідченням функціонування мови.

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

Отже, аналіз змісту поняття «дискурс» свідчить про те, що саме дискурсивний підхід найбільше відповідає кінцевій меті започаткованого дослідження, тобто формуванню КСК майбутніх педагогів, оскільки передбачає здатність діяти адекватно в різноманітних комунікативних ситуаціях. Для цього майбутній педагог повинен оволодіти дискурсивними вміннями, які являють собою «здатність особистості на підставі засвоєних знань і життєвого досвіду організовувати, породжувати і сприймати адекватно до означеної комунікативної ситуації певні типи дискурсів з метою досягнення успішної комунікації. Оскільки дискурсивні вміння розглядають як практичні вміння, необхідні для встановлення мовленнєвих контактів з іншими членами суспільства, вони передбачають здатність аналізувати ситуацію спілкування, швидко і правильно орієнтуючись в умовах спілкування; враховувати контекст комунікативної взаємодії; розуміти і сприймати співрозмовника; проектувати спілкування відповідно до вибраного типу дискурсу, визначаючи зміст і засоби для його передавання, доцільно вибираючи невербальні засоби» [254, с. 464], що зумовлює тісний зв'язок цих умінь з комунікативними стратегіями і тактиками.

Важливим є розуміння дискурсу / тексту як явищ діяльній діалогічній природи. У лінгвістичній науці склалася система поглядів на монологічну і діалогічну форми мови (Д. Баранник, М. Бахтін, І. Білодід, В. Виноградов, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, В. Мещеряков, О. Мітрофанова, О. Пономарів, Л. Щерба та ін.). Педагогічний зміст діалогічного спілкування розкритий у працях В. Андрієвської, Г. Балла, В. Біблера, А. Волинця, І. Зязюна, М. Кагана, О. Киричука, Ю. Кулюткіна, Л. Петровської, І. Риданової, С. Рябцевої, О. Ткаченка, І. Цимбалюка, Є. Юрківського та ін.

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

Діалогічне (взаємноспрямоване) мовлення переважно має усну форму і характеризується: а) багатством інтонаційного оформлення, засобів виразності та емоційності; б) значною частиною паралінгвістичної інформації (міміка, жести); в) певним досить швидким темпом для зв'язку із ситуацією; г) високим ступенем автоматизованості, на якому базується темп мовлення; г) контактністю із співрозмовником; д) специфічним набором мовленнєвих засобів і своєрідною структурою; е) лінійністю в часі, оскільки не можна повернутися до будь-якого відрізка мовлення [377, с.71-77].

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

Монологічне (односпрямоване) мовлення є більш організованим, послідовним, зв'язним, граматично правильно побудованим порівняно з діалогічним, тому цього мовлення треба спеціально навчати. Монолог існує як в усній, так і в писемній формі (жанри розповіді, пояснення, повідомлення, переконання,

міркування, виступу, доповіді, наукової статті, звіту тощо). Як і діалог, монолог, за твердженнями психолінгвістів (Г. Бубнова, Л. Виготський, Т. Винокур, П. Гальперін, Н. Гез, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця та ін.), є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, а тому в основі його створення лежать закономірності породження висловлювання (мета, комунікативне завдання, адресат спілкування, в тому числі уявний, місце тощо).

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

Діалог є складним типом дискурсу, який може включати також і монологічні висловлювання, але основою його є питально-відповідні репліки, ремарки. Залежно від кількості осіб, які беруть участь у розмові, виділяють такі структурні типи, як парний діалог, паралельний діалог, полілог [65, с. 305].

Полілог складається з кількох діалогів і характерний для спілкування в малих групах. Оскільки ми вважаємо групову технологію навчання однією з найбільш ефективних щодо формування КСК майбутніх учителів початкових класів, слухним є зауваження І. Дроздової, яка, проаналізувавши спеціальні дослідження з цього питання, стверджує, що отриманий у процесі спілкування в малих групах полілог відрізняється від того, який ми маємо у випадку діалогу, хоча зовнішньо полілог і може містити в собі цілу низку «мікродіалогів». Означені відмінності простежуються на сегментному, суперсегментному і паралінгвістичному рівнях. Комплексний аналіз формальних засобів організації полілогу засвідчує, що на роль одиниці полілогічного тексту може бути висунута тактика спілкування, що є послідовністю низки ходів реплікування, які учасник полілогу робить на певному

етапі його ведення. Такий підхід потребує виходу в сферу соціолінгвістики і розгляду основних можливих соціометричних структур полілогу з урахуванням цілої низки чинників: а) загальної ситуації спілкування; б) формального або неформального характеру спілкування; в) ієрархічності або неієрархічності спілкування (цей чинник є виключно важливим під час професійного спілкування); г) можливість організації в ході спілкування «коаліційних ігор» [141, с. 46].

Учені класифікують діалоги на основі різних критеріїв. Зокрема, беручи до уваги комунікативну функцію мовлення, пов'язану з дискурсом, Х. Гайбнер визначає п'ять класів діалогів: 1) фактичні діалоги (служать для підтримки соціального контакту в суспільстві; 2) риторичні діалоги (з метою зміни соціально-економічного буття; 3) естетичні діалоги (з метою інтерпретації дійсності; 4) терапевтичні діалоги (для усунення перешкод суб'єктів комунікації; 5) метакомунікативні діалоги (для здійснення рефлексії комунікативної поведінки) [541, с.141].

Е. Левінас вирізняє три типи діалогу: 1) інтеграційний (позитивний) – діалог, у якому панує лише один погляд, а інший до уваги не береться; 2) ідентифікаційний (негативний) – діалог, у якому співрозмовники заперечують погляди один одного; 3) синтетичний (символічний) – діалог, спрямований на пошук істини, що враховує обидва погляди [257, с.160].

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

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

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

2.3. Комунікативні стратегії і тактики

Комунікативна взаємодія не зводиться лише до передання, сприймання та розуміння інформації, оскільки завжди відбувається у певній комунікативній ситуації, занурена в контекст. Тому в більшості випадків безпосереднє і пряме вираження намірів мовця неможливе або небажане, а мета спілкування переважно не збігається з комунікативною. У зв'язку з цим виникає необхідність використання різноманітних мовленнєвих стратегій, які дають змогу одержати бажаний результат, не наштовхуючись на опір співрозмовника [479, с. 151].

У кожній мові сформована своя система комунікативних стратегій і тактик. Принцип стратегічності – це основа дискурсивного аналізу, він передбачає, що в дискурсі повинна бути закладена програма його обробки, яка відображена адресантом у тексті як націленість на дискурсивну взаємодію [439].

Значення спілкування в житті людини, сутність комунікативно-мовленнєвого акту, умови його ефективності привертати увагу

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

Поняття «стратегія» запозичене з військової сфери, де визначається як мистецтво керівництва чи планування, що переслідує далекоглядні цілі. Зарубіжні вчені, здійснюючи спроби класифікації стратегій, які використовуються під час вивчення іноземної мови, виділили: 1) навчальні стратегії як шляхи оволодіння різними аспектами мови; 2) власне комунікативні стратегії, покликані компенсувати нестачу лексичних чи граматичних знань з іноземної мови; 3) соціальні стратегії, пов'язані зі створенням можливостей для використання навчальних та комунікативних стратегій (J. Rubin, A. Wenden). У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти навчальні стратегії розглядаються як більш широке поняття, а саме засіб оволодіння мовою в цілому, тоді як комунікативні стратегії спрямовані на подолання проблем у процесі спілкування [159, с. 57]. Когнітивний аспект стратегій вивчення іноземної мови чітко визначили також J. O'Malley та A. Chamot, розділивши їх на метакогнітивні, когнітивні та соціальні / афективні. Прямі та непрямі навчальні стратегії вивчення мови виділяє R. Oxford.

У лінгвістиці активне використання понять «комунікативні стратегії» та «комунікативні тактики» розпочалося з середини 80-х років ХХ ст. у зв'язку з розвитком прагматичного підходу до аналізу мовних явищ. Однак у сучасній науці досі не склалося єдиного підходу до визначення поняття «комунікативна стратегія», хоча цю проблему розглядало чимало вчених (О. Іссерс, О. Романов, І. Борисова, І. Труфанова, Є. Ключев, В. Костомаров, О. Паршина, Я. Ритникова та ін.).

Так, під комунікативною стратегією розуміють сукупність запланованих мовцем дій і реалізованих у ході комунікативного акту теоретичних ходів, спрямованих на досягнення комунікативної мети

[213]; «правила і послідовності комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення певної комунікативної мети [28]; «творчу реалізацію комунікантом плану побудови своєї мовленнєвої поведінки з метою досягнення загального (глобального) мовного / немовного завдання в мовленнєвій події» [169, с. 40]; результат організації мовленнєвої поведінки мовця відповідно до прагматичної настанови, інтенції. У широкому смислі комунікативна стратегія розуміється як загальний намір, завдання у глобальному масштабі, що диктується практичною метою продуцента [55].

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

Стратегія представляє динамічний аспект дискурсу; «спосіб організації мовленнєвої поведінки у відповідності до задуму, інтенції комунікантів. У широкому смислі комунікативна стратегія розуміється як надзадача мовлення, яка диктується практичними цілями мовця. Комунікативна стратегія мовлення є способом реалізації задуму, вона передбачає відбір фактів та їх подання в певному висвітленні з метою впливу на інтелектуальну, вольову та емоційну сфери адресата» [56, с. 85-86]; частина комунікативної поведінки або комунікативної взаємодії, в якій серія вербальних і невербальних засобів використовується для досягнення певної комунікативної мети [181, с. 122].

Комунікативна стратегія, як зазначає Ф. Бацевич, включає вибір глобального мовленнєвого наміру (констатувати факт, поставити запитання, звернутися з проханням тощо); відбір семантики речення і позалінгвальних чинників (соціально-психологічних, фізичних, часових обставин), які відповідають модифікаційним комунікативним значенням; визначення інформації на одну тему, одну рему; встановлення співвідношення часток інформації про

ситуацію зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії; визначення порядку комунікативних складових; налаштування комунікативної структури на певний комунікативний режим, стиль і жанр мовлення [28, с.118-119].

Інші вчені в структурі комунікативної стратегії виділяють такі складові: цілепокладання (перетворення мотиву на ціль, вибір конкретної цілі); формування стратегії на основі оцінки ситуації; вербалізація (реалізація стратегії) [477, с. 72]. На думку С. Співак, процес реалізації комунікативної стратегії включає три стадії: початкову (вхідний етап), основну (ядерний етап), завершальну (вихідний етап). Відповідно до цього кожна стратегія включає 3 тактики [468].

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

Комунікативна (комунікативно-мовленнєва) ситуація визначається як конкретна ситуація спілкування, в якій беруть участь партнери по комунікації і яка спонукає її учасників до міжособистісної інтеракції. Комунікативна ситуація визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції, тобто стратегію, тактику тощо [28, с. 337]. Принцип ситуативності визнається вченими одним з провідних у комунікативному підході, оскільки комунікативність завжди пов'язана з ситуативністю (Л. Васильєва, І. Кочан, К. Кусько, Л. Паламар, О. Тарнопольський, Г. Швець). Зміст, типологію, структуру комунікативних (мовленнєвих, комунікативно-мовленнєвих, навчально-мовленнєвих, навчально-комунікативних) ситуацій досліджувало багато науковців (Н. Гез, І. Зимня, Д. Ізаренков, Є. Пассов, Г. Рогова, Т. Сірик, В. Скалкін, П. Склярєнко, Н. Станкевич, Є. Рубінштейн, О. Щукін, Г. Китайгородська, О. Леонт'єв та ін.).

У лінгводидактиці комунікативно-мовленнєва ситуація виступає як один із провідних структурно складних методів навчання мови, який моделює реальні життєві умови спілкування, розвиває

мотивацію комунікативної діяльності. Складовими комунікативно-мовленнєвої ситуації визначають: обставини, в яких відбувається комунікація; стосунки між комунікантами; мовленнєві наміри; реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення [470, с. 54].

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

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

Засобом реалізації комунікативної стратегії є комунікативні тактики, отже, комунікативна (мовленнева) стратегія і тактика пов'язані між собою як рід і вид [11, с. 65-66]. Комунікативну тактику розуміють як: мовленнєві прийоми, що дозволяють досягти мети в певній ситуації [97, с. 208]; сукупність практичних ходів у реальному процесі мовленнєвої взаємодії [198]; «сукупність прийомів і методів реалізації комунікативної стратегії, визначену лінію мовленнєвої поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання бажаного ефекту та запобігання ефекту небажаного» [28]; одну або кілька дій, стратегічною метою яких є переконання, налагодження контакту, отримання максимуму інформації стосовно теми спілкування чи співрозмовника, позитивну самопрезентацію та ін. [126, с. 210-212]; конкретний мовленнєвий хід (крок, поворот, етап) у процесі здійснення мовленнєвої стратегії; мовленнєву дію (мовленнєвий акт або сукупність декількох мовленнєвих актів), що відповідає тому чи іншому етапу в реалізації мовленнєвої стратегії та спрямована на вирішення комунікативного завдання цього етапу [456, с. 6]; одну або кілька дій, що сприяють реалізації стратегії» [188, с. 16].

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

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

У різних комунікативних сферах та ситуаціях використовуються різні тактики. Комунікативна тактика як одна або кілька дій, що дають змогу реалізувати стратегію, є динамічною структурою, вона зумовлює гнучкість стратегії і забезпечує оперативне реагування на

ситуацію. Розглядаючи лінгводидактичні проблеми мовленнєвого планування і контролю, О.Іссерс пропонує таку модель мовленнєвої тактики як схему планування мовленнєвих дій: 1. Мета мовленнєвої взаємодії. 2. Особливості майбутньої комунікативної події. 3. Позиція сторін у майбутньому діалозі. 4. Настанови на тип спілкування. 5. Умови успішності мовленнєвої тактики і перлокутивні ефекти. 6. Послідовність комунікативних кроків. 7. Вибір мовних ресурсів [188, с. 246-254].

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

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

О. Іссерс, крім комунікативної тактики, виділяє комунікативний хід, який визначає як мінімальну стратегічну одиницю, що пов'язує репліки мовця та слухача. Комунікативний хід визначається відповідно до прогнозованої реакції партнера з урахуванням попередніх мовленнєвих дій [188, с. 17]. Дослідниця зауважує, що планування комунікативної поведінки – це лише частина інтерактивного процесу, в якому слухач також активно інтерпретує мовленнєві дії та визначає власні комунікативні стратегії [189, с. 183]. Тому в процесі спілкування важливо враховувати ефекти взаємовпливу, оскільки при цьому відбувається корекція моделі світу обох комунікантів.

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

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

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

О. Мельніченко вважає, що всі комунікативні стратегії підпорядковуються двом глобальним авторським стратегіям: стратегіям закріплення фокусу уваги та перенесення фокусу уваги. До першої з них відносяться стратегії глобалізації, інтимізації, мовленнєвого лаконізму, до другої – стратегії контрастування, дезорієнтації, створення дискомфорту, кожна з яких реалізується за допомогою 3 тактик. Наприклад, стратегія глобалізації включає тактики нарощення смислу, перетину смислів, тактику смислоузагальнення. Стратегія контрастування включає: тактику маніпулювання смислом повідомлення та формою його вираження; тактику розведення смислу та форми; тактику зіставлення смислу та форми [295, с. 142-144].

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

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

Стратегії навчально-педагогічного дискурсу мають свою специфіку, пов'язану зі сферою соціальної діяльності. Показниками стратегій навчально-педагогічного дискурсу, на думку А. Габідулліної, є складні комунікативні події і тексти як їх матеріальне втілення [85]. Специфіка стратегій навчально-педагогічного дискурсу полягає в тому, що найважливіше його завдання - засвоєння нових знань, формування умінь та навичок. У зв'язку з цим А. Габідулліна пропонує таку класифікацію комунікативних стратегій: основні епістемічні (пізнавальні) макростратегії та допоміжні мікростратегії – метадискурсивні і комунікативно-прагматичні (див. додаток Б).

Епістемічні стратегії забезпечують репродуктивну діяльність (нормативно-репрезентативні стратегії – пояснювальна, оцінювальна, контролююча, сприяюча, організаційна) та ініціюють діалогічну, креативну діяльність (проективні стратегії).

А. Габідулліна зазначає, що цей тип стратегій пов'язаний із процесом навчання, а тому співвідноситься з дидактичними завданнями, методами, технологіями. Спільним між епістемічною стратегією та методом навчання є: цілепокладання, планування, спрямованість на певний результат, вибір дидактичних прийомів і

засобів. Дослідниця доходить висновку, що стратегія і метод співвідносяться між собою як задача і спосіб її вирішення.

Метадискурсивні стратегії є проміжною ланкою між епістемічними і комунікативно-прагматичними стратегіями, експлікуючи різноманітні аспекти навчальної взаємодії, породження навчального тексту і його зв'язку з комунікативною ситуацією.

Комунікативно-прагматичні стратегії (етикетні, імперативні, оцінні) регулюють соціальне і міжособистісне спілкування учасників навчально-педагогічного дискурсу і відображають в основному психологічний аспект взаємодії вчителя та учнів. Ці стратегії автор вважає універсальними, оскільки вони включають спільні складові будь-якого інституційного чи міжособистісного спілкування. Комунікативно-прагматичні стратегії сприяють ефективній організації діалогічної взаємодії, оптимальному впливу на адресата, базуються на дотриманні стандартизованих норм соціальної мовленнєвої поведінки, якої очікують від людини в конкретній комунікативній ситуації.

Кожна із стратегій реалізується з допомогою низки тактик. Наприклад, організаційна епістемічна стратегія, яка передбачає актуалізацію опорних знань і використовується в мовленнєвому жанрі бесіди, реалізується з допомогою таких тактик: постановка пізнавального завдання; навчальні запитання; формулювання дефініцій; формулювання правил; формулювання завдань; уточнення; опис послідовності навчальних дій тощо [85, с.63-78].

Н. Антонова визначає дискурсивну стратегію як «лінію мовленнєвої поведінки суб'єкта спілкування в умовах соціальної взаємодії, спрямовану на досягнення комунікативних цілей та завдань і виражену конкретними мовними засобами» [13]. Учена вказує, що стратегії і тактики педагогічного спілкування тісно пов'язані з функціями спілкування. Основними стратегіями мовленнєвої поведінки вчителя вона вважає імперативну, інформаційну та комунікативно-регулювальну. Серед тактик педагогічного дискурсу, які використовуються вчителем, Н. Антонова виділяє загальні, які служать для реалізації кількох стратегій мовленнєвої поведінки (їх більшість), і спеціалізовані, характерні тільки для однієї стратегії.

Імперативна стратегія, зазначає Н. Антонова, реалізується з допомогою тактик встановлення контакту, стимулювання уваги,

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

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

Однак запропоновані науковцями класифікації охоплюють далеко не всі напрями комунікативно-стратегічної діяльності педагога, зокрема вчителя початкових класів. Оскільки стратегічна компетентність педагога відображає діяльнісний (функціональний) аспект комунікативної компетентності, доцільно, на наш погляд, визначити типологію комунікативних стратегій, пов'язаних з основними функціями педагогічного спілкування: інформаційно-комунікативною, регулятивно-комунікативною, афективно-комунікативною - у взаємозв'язку з жанрами педагогічного дискурсу (табл. 2.1). У таблиці представлені стратегії, якими, на наш погляд, повинні оволодіти майбутні педагоги в процесі професійної підготовки. Ми свідомо не поділяли їх на кооперативні (неконфліктні) та некооперативні (конфліктні, конфронтаційні), оскільки вважаємо, що будь-яка з названих стратегій може набувати того чи того змісту залежно від комунікативних тактик, які використовуються в процесі спілкування.

Дослідниця лінгводидактичних засад навчання стратегічного планування комунікації О. Іссерс зазначає, що організація такого навчання - завдання складне, стандартний репертуар стратегій і тактик, який знаходиться в розпорядженні мовця, недостатньо

Таблиця 2.1

**Класифікація комунікативних стратегій майбутніх учителів
початкових класів**

№ п/п	Функції педагогічного спілкування	Комунікативні стратегії	Жанри педагогічного дискурсу
1.	Інформаційно-комунікативна функція	Пояснювальні Діалогічні Проективні Стратегії соціалізації Інтелектуально-творчі Інтерпретаційні Оцінювальні Аргументувальні	Розповідь, пояснення, бесіда (повідомлювальна, евристична, узагальнювальна), переконання, судження, домашнє завдання, план повідомлення, робота з текстом, творчі роботи, коментування, оцінювання, опитування, відповідь на питання, формулювання завдання, проблеми, виступ, доповідь, звіт, обмін думками, з'ясування, обговорення.
2.	Регулятивно-комунікативна функція	Риторичні стратегії Стратегії самопрезентації Стратегії кооперації Статусно-рольові Контактовстановлювальні Мотиваційні Імперативні Організаційні Сприяючі Стимулювальні Контролювальні Корегувальні Діагностичні Стратегії інтеракції Стратегія самоаналізу Стратегія самооцінки Рефлексивна стратегія	Зауваження, вказівка, розпорядження, наказ, прохання, аналіз, самоаналіз, оцінка, самооцінка, усний контроль, похвала, осуд, догана, нотація, команда, вимога, заборона, повчання, порада, дозвіл, корекція, тиск, схилення до дій, сумнів та ін.

Продовження таблиці 2.1

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

досліджений ученими, а передавання інформації в процесі комунікації переважно відбувається неусвідомлено, автоматично. Водночас чимало ситуацій, насамперед у професійному мовленні, вимагають піднятися над інтуїтивними уявленнями про комунікативний процес і здійснювати свідомий вибір оптимальних мовленнєвих ресурсів. Тому саме стратегічний підхід як особливий тип прагматичного опису дискурсу, на думку О. Іссерс, є ефективним. Для людини, яка звикла рефлексувати з приводу власного мовлення (а це стосується насамперед учителя, для якого педагогічне мовлення є основним засобом реалізації професійних завдань), стратегічне і тактичне планування мовленнєвих дій – цілком досягне завдання [188, с. 8-12]. Критерієм успіху в комунікації, як і в будь-якій іншій діяльності, О. Іссерс вважає досягнення прогнозованого результату, тому комунікативний підхід до аналізу мовленнєвої поведінки малоефективний, якщо ігнорується факт успішної чи неуспішної комунікації [188, с. 235].

Комунікативне завдання, як правило, вирішується не одним звертанням до партнера, а в ході діалогу з ним. При цьому кожен учасник діалогу переслідує свої цілі і, як правило, не користується готовими схемами комунікації, а конструює свої звертання до співрозмовника залежно від ситуації [188, с. 109]. Водночас у

педагогічному дискурсі як інституційному за своєю природою існує чимало стереотипних ситуацій, і саме вони можуть слугувати базою для експериментального навчання. О. Іссерс визначає такі принципи навчання студентів стратегічного планування комунікативної взаємодії [175]:

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

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

3. Принцип фреймування та рефреймування. У навчанні студентів можна використовувати їхній індивідуальний досвід спілкування, однак він є незначним, а тому в лінгводидактичних цілях необхідне його суттєве збагачення за допомогою фреймування. Фрейм, як уже зазначалося, є структурою, яка репрезентує стереотипні ситуації у свідомості людини і призначена для ідентифікації нової ситуації, що ґрунтується на такому стереотипному шаблоні [28, с. 342]. Фреймування передбачає, що комунікативна подія поміщається в «рамку» зі стереотипним набором дійових осіб та відомою послідовністю дій. При цьому немає необхідності докладати зусиль, щоб сконструювати сприятливу ситуацію, оскільки відбувається ідентифікація ситуації, тобто вибір відповідного фрейма як умова адекватного вибору тактики. Таким чином, пропонується здійснювати навчання стратегічної мовленнєвої поведінки шляхом переходу від конкретної ситуації до відомої моделі (фрейма) і навпаки. Отже, методика навчання повинна охопити якомога ширший набір однотипних ситуацій з окремими змінними параметрами.

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

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

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

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

На основі здійсненого аналізу наукових підходів до визначення змісту та структури комунікативних стратегій і тактик у започаткованому дослідженні розумітимемо комунікативну стратегію як динамічний аспект педагогічного дискурсу, що складається з сукупності запланованих мовцем і реалізованих у процесі комунікативної взаємодії тактик, спрямованих на досягнення комунікативної мети.

Комунікативну тактику визначаємо як одну або кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної стратегії, зумовлюють її гнучкість та забезпечують оперативне реагування на комунікативну ситуацію.

Структуру комунікативної стратегії розглядаємо як складне утворення, що включає такі етапи: аналіз комунікативної ситуації (умови, предмет комунікації, особливості комунікантів, оточення тощо) - загальна мета комунікації – визначення конкретних завдань комунікативної взаємодії – вибір жанру педагогічного дискурсу та комунікативного стилю - визначення змісту та обсягу інформації - встановлення співвідношення інформації зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії – визначення видів

комунікативних тактик – добір вербальних та невербальних засобів – реалізація тактик – досягнення мети – рефлексія – корекція досвіду комунікативної взаємодії.

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

Висновки до розділу 2

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

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

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

організації навчально-виховного процесу в початковій школі, реалізації професійних функцій педагога.

Комунікативна взаємодія (інтерація) трактується як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку адресата. Міжособистісна комунікація визначається як взаємний обмін суб'єктивним досвідом людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість забезпечувати зворотний зв'язок.

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

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

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

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

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

4. Встановлено діалогічний характер дискурсу. Навчальний діалог у ВНЗ визначається як форма комунікативної взаємодії між викладачем і студентом, що передбачає: визначення мети діалогу; спрямованість на досягнення істини; передання та засвоєння певної

навчальної інформації; позицію студента як суб'єкта навчального процесу; рівність позицій викладача і студента; конструктивну позицію учасників діалогу; сприяння самостійності висловлених студентами думок; толерантність, партнерство між учасниками діалогу; створення умов для вільного обміну думками; право студента на критику; право учасників діалогу на помилку; забезпечення культури діалогічної взаємодії; народження нової інформації в процесі діалогу; засвоєння студентами нового комунікативного досвіду; рефлексію власної комунікативної поведінки та позиції в діалозі; досягнення результату, що відповідає меті.

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

6. Уточнено поняття «комунікативна стратегія» та «комунікативна тактика». Комунікативна стратегія трактується як динамічний аспект педагогічного дискурсу, що складається з сукупності запланованих мовцем і реалізованих у процесі комунікативної взаємодії тактик, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Комунікативна тактика визначається як одна або кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної стратегії, зумовлюють її гнучкість та забезпечують оперативне реагування на комунікативну ситуацію.

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

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

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

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Комунікативно-діяльнісний підхід як методологічна основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів

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

У термінологічних джерелах поняття «підхід» тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь [464]. Учені трактують методологічний підхід як стратегію, основою якої є положення певної теорії і яка визначає спрямування наукового пошуку стосовно предмета дослідження [135, с. 19], зазначають, що «підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на способи побудови тієї чи іншої системи» [161, с. 90]. На думку Л. Овсієнко, «підхід є тим підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність студента» [317]. Сучасні наукові підходи до вивчення педагогічних явищ і процесів, змін філософії освіти, освітніх систем і моделей навчання тісно пов'язані з тенденціями

суспільного розвитку в Україні та входженням до європейського освітнього простору.

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

У відповідності до ключових понять теми дослідження засновничими визначаємо комунікативно-діяльнісний, особистісно-прагматичний, компетентнісний, культурологічний підходи.

Комунікативно-стратегічна компетентність реалізується в комунікативно-стратегічній діяльності педагога. З огляду на це комунікативно-діяльнісний підхід виступає провідним компонентом методологічної стратегії здійснення започаткованого дослідження, який дозволяє комплексно вивчити змістове наповнення КСК як процесуального явища та визначити шляхи її формування. У початковій школі він реалізується в процесі цілеспрямованого

формування таких найважливіших різновидів мовленнєвої діяльності дітей, як аудіювання, говоріння, читання і письмо. Комунікативний підхід став основою розроблення чинних підручників з рідної мови для початкової школи.

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

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

У лінгводидактиці комунікативно-діяльнісний підхід розглядається як принцип, що є передумовою успішного вивчення мовних явищ (М. Вашуленко, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та ін.), а також як сучасний метод навчання, що характеризується наданням пріоритету різним видам мовленнєвої діяльності, використанням активних форм спілкування, які відповідають реальним життєвим комунікативним ситуаціям.

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

У єдиному цілісному комунікативно-діялісному підході існують два тісно взаємопов'язані компоненти – діялісний і комунікативний, кожен з яких пройшов свій шлях виникнення та розвитку. Діялісний підхід базується на низці концептуальних положень теорії діялісності (Б. Анан'єв, П. Анохін, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Д'юмін, В. Зінченко, М. Каган, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, О. Лурія, М. Лісіна, Б. Ломов, О. Петровський, С. Рубінштейн, О. Смірнова, Ю. Татур та

ін.). Цей підхід широко використовується в сучасних наукових дослідженнях, у тому числі в професійній педагогіці, і трактується як методологічний напрям [245], що передбачає опис, пояснення та проектування об'єктів і процесів з погляду категорії діяльності, а сама діяльність розглядається як форма активного цілеспрямованого вияву сутнісних сил особистості та основа, засіб і найважливіша умова її розвитку [252, с. 70]. Розроблені такі принципові його положення, як єдність свідомості та діяльності [426], предметність, активність діяльності, спільність будови зовнішньої та внутрішньої діяльності, механізми інтеріоризації та екстеріоризації [131]. Ці напрацювання вчених дозволили визначити процес навчання як активну діяльність, у якій відбувається становлення свідомості особистості, її формування як суб'єкта навчання, праці та спілкування, опанування різними видами діяльності, формування умінь визначати мету, планувати діяльність, здійснювати її, організовувати та контролювати, аналізувати та оцінювати результати [263]. Отже професійна підготовка – це процес, який відтворює структуру діяльності. Під час професійної підготовки студент має не лише одержати знання про майбутню діяльність, але й опанувати способи дій. Фахові знання можна засвоїти, лише оперуючи ними, тобто у діяльності. Таким чином, діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту професійної освіти з професійно-трудовою діяльністю [222, с. 46-58].

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

Якість знань та вмінь, здобутих майбутніми педагогами під час навчання, оцінюється з погляду розв'язання проблем і завдань, які виникають у професійній діяльності. Сутність професійної діяльності розкрита в дослідженнях багатьох відомих вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Абдулліна, І. Богданова, А. Богуш, Ф. Гоноболін, М. Євтух, В. Кан-Калик, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Крутецький, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, Н. Ничкало, В. Сластьонін, Л. Спінрін, Г. Сухобська, Н. Тализіна, Г. Троцько,

Р. Хмельюк, О. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.). Зокрема, професійна діяльність учителя початкової школи та особливості фахової підготовки майбутніх педагогів стали об'єктом досліджень А. Алексюка, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої, М. Фіцули, І. Шапошнікової та ін. Учені розглядають педагогічну діяльність як особливий різновид соціальної діяльності, спрямованої на передавання від старших поколінь молодшим накопичених людством досвіду та культури, формування особистості учня, його підготовку до здійснення певних соціальних ролей у суспільстві [150, с.71], на створення оптимальних умов і можливостей для виховання, розвитку та саморозвитку особистості, її вільного творчого самовираження [219]. Типова педагогічна діяльність, зазначає Д. Мазоха, охоплює: тип особистості вчителя; типову професійно-рольову поведінку; вибір засобів, за допомогою яких ця діяльність реалізується, та умови її здійснення; очікувані результати; перевірку і корекцію діяльності вчителя [284, с.84].

Специфічними рисами професійно-педагогічної діяльності вчені вважають те, що це перш за все діяльність, спрямована на іншу людину [284, с. 84]; вона є одночасно практико-перетворювальною, науково-просвітницькою та ідеологічною [193]. На основі праць учених (Л. Виготський, П. Гуревич, В. Давидов, Б. Єрасов, М. Каган) встановлено, що педагогічна діяльність, у тому числі комунікативно-стратегічна, характеризується закріпленою за нею системою мотивів, ціннісних настанов, норм, традицій і є за своєю суттю творчою (креативною) діяльністю, тісно пов'язаною з процесами самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення. Сутність креативності «полягає у максимальній орієнтації на творче начало у навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності» [375], в інноваційності, здатності продукувати нові елементи педагогічної культури.

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

Складною є функціональна структура педагогічної діяльності, яку досліджували М. Єрмоленко, І. Ісаєв, О. Кучерявий, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, В. Міжеріков, А. Мудрик, В. Селіванов, В. Семиченко, В. Сластьонін, І. Харламов, О. Щербаков та ін. Зокрема, В. Селіванов виділяє такі функціональні види педагогічної діяльності: 1) діагностична; 2) орієнтаційно-прогностична; 3) організаторська; 4) інформаційно-пояснювальна; 5) аналітико-оцінна; 6) комунікативна [438]. Н. Кузьміна та Н. Кухарев включають до функціональної структури діяльності вчителя гностичну, проектувальну, конструктивну, організаторську, комунікативну діяльність [250]. В. Гриньова визначає пізнавальну, дидактично-професійну, виховну, комунікативну, діагностико-організаційну, нормативну, захисну функції педагогічної діяльності [115]. О.Кучерявий виділяє такі блоки функцій учителя початкових класів, як діагностико-прогностичний, ціннісно-орієнтаційний, організаційно-розвивальний, професійно-творчий, управлінсько-комунікативний; соціально-педагогічний [255].

Невід'ємною частиною педагогічної діяльності вчителя є його мовленнєва діяльність. Загальну теорію мовленнєвої діяльності розробляли такі вчені, як А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, М. Львов, О. Реформатський та ін. Зокрема, О. Леонт'єв визначає мовленнєву діяльність як один з видів людської діяльності, складну сукупність процесів, спрямованих на досягнення певного результату [264].

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

Відповідно до теорії мовленнєвої діяльності процес мовлення включає такі етапи: 1) орієнтування в умовах спілкування; 2) планування ходу думки; 3) добір найбільш відповідних мовних засобів для її вираження; 4) забезпечення зворотного зв'язку [417, с. 45; 246]. У найбільш загальному вигляді мовленнєва діяльність педагога виступає у вигляді рецепції (сприйняття), інтеракції (взаємодії) та продукції [152].

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

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

Комунікативний підхід у лінгвістичній підготовці майбутніх учителів початкових класів має глибоке психолінгвістичне обґрунтування, оскільки базується на взаємозв'язку мови і мовлення та на психології породження і розуміння висловлювань, зв'язку між комунікативним наміром учасника спілкування і обраними ним мовними засобами, за допомогою яких вербалізується комунікативна настанова [262; 264]. Психологічними засадами комунікативного підходу є теорія мовленнєвої діяльності (В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Маркова), а також співвідношення між мовною здатністю індивіда та мовною системою, процесуальний аспект вивчення мови (Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Каніщенко, Т. Ладигенська,

М. Львов, Т. Рамзаєва, Н. Скрипченко, Л. Федоренко та ін.). Дослідження психологів свідчать про те, що комунікативні вміння є важливим чинником розвитку особистості, оскільки їх формування відбувається не шляхом кількісного накопичення, а є процесом якісних змін змісту та форм комунікативної діяльності. Рушійною силою цього процесу виступають потреби особистості у спілкуванні, а отже, спілкування, у свою чергу, є важливим рушієм розвитку психіки індивіда.

О. Леонтьєв зазначав, що мовленнєвої діяльності самої по собі не існує, вона являє собою частковий вияв діяльності спілкування [262]. На зв'язок мовленнєвої діяльності та спілкування вказують і інші вчені. 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” [176, с. 121].

У зв'язку з тенденцією до комунікативного спрямування навчання мови виникло поняття «комунікативна діяльність». Дослідники (Ф. Бацевич, М. Каган, Л. Марковець, К. Платонов, Є. Сидоров та ін.) звертають увагу на різні його сторони. Так, Ф. Бацевич виділяє вербальну та невербальну комунікацію; міжособистісну, міжкультурну та масову [28, с. 329]. У структурі комунікативної діяльності вчені розрізняють міжособистісну комунікацію (безпосереднє спілкування) та комунікацію як процес передавання чи отримання інформації безпосередньо або через інші засоби, зокрема засоби масової інформації [291]. Таке бачення одержало філософське підтвердження в працях М. Кагана, який розрізняє спілкування як суб'єкт-суб'єктну взаємодію та комунікацію як суб'єкт-об'єктну взаємодію, тобто виділяє ролі безпосереднього учасника спілкування (адресанта, адресата) та інтерпретатора інформації [192].

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

Об'єднувальним компонентом спілкування і комунікації виступає мовлення як засіб передавання інформації. Водночас

структурними одиницями комунікативної діяльності є не лише мовленнєвий акт (вербальний засіб) як комунікативна дія, але й невербальні засоби, поєднання вербальних та невербальних [28, с. 323]. Найважливішими складовими комунікативного акту є адресант, адресат, канал комунікації, код, контакт, зворотний зв'язок, комунікативний шум, контекст і ситуація спілкування [28, с.328].

У започаткованому дослідженні основну увагу приділятимемо вербальним засобам комунікативної діяльності майбутніх учителів початкових класів, що є найважливішими складовими «комунікативного акту, оскільки саме вони в... міжособистісному спілкуванні виступають основними носіями значень (смислів) повідомлень» [28, с. 58]. До вербальних компонентів комунікації (спілкування) Ф. Бацевич відносить слова, словосполучення, речення (повідомлення), тексти, за допомогою яких передається інформація. З погляду комунікації мова (мовлення) характеризується: спеціалізацією (процес, скерований на створення міжособистісних зв'язків, порозуміння); продуктивністю (креативністю) (пов'язана з динамічністю мовної системи, її здатністю до розвитку і створення нових засобів комунікації; недовговічністю мови як комунікативного коду (стосується усного мовлення, у зв'язку з чим необхідне його фіксування у вигляді письмових текстів); довільністю знаків мовного коду (оперування несправжніми, вторинними об'єктами); здатністю до транслявання; обумовленістю культурою [28, с. 57-58]. Водночас урахування інших компонентів (екстралінгвістичних, просодичних, кінестетичних, проксемічних тощо) у конкретних комунікативних ситуаціях, які виникають у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів, вважаємо необхідним для повноти і достовірності експериментальних даних.

У зв'язку із вищезазначеним актуалізуємо поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність», що найбільш точно, з нашого погляду, відображає зміст роботи зі студентами в аспекті дослідження. Комунікативно-мовленнєва діяльність розглядається як вільна діяльність, у процесі якої особистість активно оволодіває способами комунікативної взаємодії, набуває й удосконалює здатності сприймати, розуміти сказане, планувати, породжувати і контролювати своє мовлення, вибірково і творчо засвоює мовні

засоби. Специфіка діяльності визначається комунікативними потребами і мотивами, віковими особливостями оволодіння засобами спілкування (як вербальними, так і невербальними), наявністю взаємозв'язків у становленні і розвитку форм та засобів спілкування [280]. В аспекті формування КСК майбутніх педагогів розглядатимемо їхню **комунікативно-мовленнєву діяльність** як складний інтегрований різновид навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії у процесі навчальної інтеракції з метою формування комунікативної особистості майбутніх фахівців.

Комунікативні та мовленнєві вміння майбутнього педагога складають складну ієрархічну систему, в якій мовленнєві дії повинні підпорядковуватися комунікативним завданням. Отже, інтегровані комунікативно-мовленнєві вміння визначаються вченими як складний комплекс комунікативних та мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечує використання найефективніших мовних і немовних засобів для досягнення конкретної комунікативної мети [261, с. 222]. Складність цих умінь пояснюється їх творчим характером, на якому наголошував О. Леонт'єв. Учений зазначав, що ситуації спілкування ніколи не повторюються, а тому необхідне вправління у здійсненні комунікативних та комунікативно-мовленнєвих дій для формування необхідного мовленнєвого досвіду [262].

Ф. Бацевич трактує комунікативне вміння як здатність планувати і реалізовувати комунікативні наміри і стратегії та виділяє прості (забезпечують вирішення одного комунікативного завдання) і складні (забезпечують вирішення комплексу комунікативних завдань) комунікативні вміння [28, с. 321].

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

Як діяльнісне явище комунікативно-стратегічна компетентність учителя є багаторівневим утворенням (рис. 3.1), за своєю структурою ідентичним до будь-якого іншого різновиду людської



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

діяльності, і включає об'єкт, суб'єкт, предмет, мету, що відображає цінності, норми, ідеали суспільства в галузі освіти, зміст, принципи та методи, методика, засоби і технології навчання, результат, критерії його оцінки.

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

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

Таблиця 3.1

**Діяльнісний характер комунікативно-стратегічної
компетентності майбутнього вчителя початкових класів**

№ п/п	Компоненти комунікативно- стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Діяльнісна характеристика компонентів комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя
1.	Об'єкт / суб'єкт комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Молодший школяр як суб'єкт комунікативно-стратегічної діяльності вчителя, його інтереси, потреби, знання, уміння в комунікативній сфері, позитивна мотивація; учитель як суб'єкт комунікативно-стратегічної діяльності, самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.
2.	Мета і завдання комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Формування комунікативних умінь молодших школярів; розвиток комунікативної сфери та відповідних професійних умінь педагога.
3.	Зміст комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Комунікативно-стратегічні компетенції молодших школярів; удосконалення комунікативно-стратегічних компетенцій педагога.
4.	Принципи комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Принципи гуманізму, демократизації, науковості, системності, наступності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності учнів, емоційності навчання, індивідуального підходу до учнів, наочності
5.	Методи, засоби, технології комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Традиційні словесні, наочні, практичні методи; інноваційні методи, прийоми, технології; засоби ілюстрації, демонстрації.
6.	Результат комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя	Сформована комунікативна компетенція молодших школярів.
7.	Оцінка результату, корекція	Діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності молодших школярів, виявлення прогалин у знаннях та вміннях учнів, їх корекція; діагностика та вдосконалення рівня комунікативно-стратегічної компетентності педагога.

При цьому необхідно враховувати такі принципові положення: 1) ефективність процесу формування КСК зумовлюється включенням усіх його суб'єктів у різні види діяльності, що в єдності становлять систему продуктивної взаємодії між ними; 2) метою включення студентів у різноманітну діяльність для формування КСК є їхня активізація та якнайповніше розкриття потенціалу; 3) діяльність як викладачів, так і студентів з формування КСК повинна мати системний, цілеспрямований, активний, творчий характер; 4) у процесі організації навчальної діяльності студентів необхідно враховувати їхню мотивацію, інтереси, здібності, індивідуальні особливості, навчальні можливості; 5) потрібно створити оптимальні умови для організації навчальної діяльності майбутніх педагогів.

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

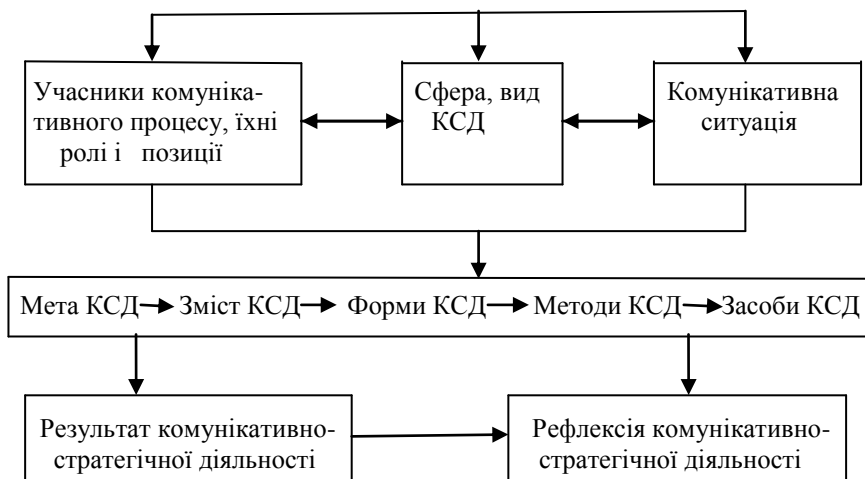


Рис. 3.2. Структура комунікативно-стратегічної діяльності (КСД) майбутніх учителів початкових класів

Особливостями комунікативно-стратегічної діяльності вчителя є: загальна гуманістична спрямованість, зокрема спрямованість на співрозмовника, намагання зрозуміти його, підтримати, посприяти тощо; врахування основних функцій шкільної освіти – навчальної, виховної, розвивальної – при визначенні мети і завдань комунікативної взаємодії вчителя та учнів; дотримання статусно-рольових норм педагогічного дискурсу як інституційного; строга унормованість мовних засобів реалізації комунікативних стратегій і тактик, незважаючи на те, що загалом для сучасного етапу розвитку української мови характерне певне розмивання мовної норми; обов'язкова емотивність комунікативних стратегій і тактик як умова ефективності комунікативно-стратегічної діяльності педагога, що пов'язано з особливостями сприймання та мислення молодших школярів.

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

Таким чином, комунікативну стратегію не можна ототожнювати з дією чи операцією. Стратегічність пронизує всю структуру 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) задля 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.

У роботі з формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів важливо звернути увагу на їхнє 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. Представники соціологічної науки пов'язують соціальну поведінку індивіда з його психологічною мотивацією, яка зумовлюється необхідністю пристосування до умов середовища [547], 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 розкриті в працях лінгвістів, соціолінгвістів, психолінгвістів (І. Кон, А. Кречмар, Л. Крисін, О. Леонтєв, 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 певної соціальної позиції, вважають, що саме соціальна роль визначає сталі характеристики комунікативної поведінки та стратегії і тактики інтеракції [226]. Це положення розробленої вченими теорії ролей (соціальних, функціональних) приймаємо як одне із засадничих для започаткованого дослідження. Відповідно до нього роль учителя 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) [248].

Комунікативна поведінка вчителя – це статусно зумовлений 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 статусно-рольовою позицією вчителя як комунікативного лідера. Вона включає емоції, дії, вчинки педагога, які виражаються вербальними та невербальними засобами і визначаються конкретними комунікативними завданнями (інформування учнів, емоційно-інтелектуальна взаємодія з ними, різні види впливу, вербальне стимулювання, активізація комунікативної діяльності школярів тощо). Отже, комунікативна поведінка включає як мовленнєві

процеси, так і позамовні периферійні явища. Комунікативна поведінка вчителя будується за схемами «учитель – учн», «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.

Таким чином, **комунікативно-стратегічну діяльність майбутнього вчителя початкової школи** можна визначити як формалізований (пов'язаний з певною сферою застосування), зумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи складний продуктивний вид педагогічної діяльності вчителя, що являє собою систему комунікативних стратегій і тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб'єктом діяльності. Комунікативно-стратегічна діяльність є складною системою зі властивою їй структурою, що постійно перебуває в стані розвитку. Зокрема, комунікативно-стратегічна діяльність майбутнього вчителя включає такі етапи: мотиваційний (потреби, мотиви діяльності); цільовий (мета, завдання діяльності); технологічний (дії, операції); результативний (результат діяльності, його оцінка); корегувальний (корекція результату) (рис. 3.3).

Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні мови майбутніх учителів початкових класів передбачає таку організацію навчального процесу у ВНЗ, в основі якої лежить постійна комунікативна взаємодія студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Засвоєння мови при цьому відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності, а мовознавча

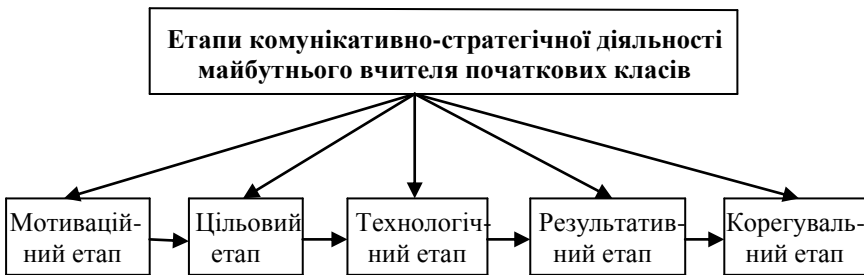


Рис. 3.3. Поетапна реалізація комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів

теорія слугує інструментом для практичного оволодіння мовою. Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні мови означає також певну стратегію, вибір компонентів системи навчання, їх процесуальну закономірність, яка полягає в отриманні знань про систему мови та умінь їх використання у таких видах діяльності, як спілкування, учіння і пізнання.

У професійній освіті комунікативний підхід виступає не як методичний, а як методологічний принцип, що охоплює всі сторони навчання: його зміст, вибір методів і прийомів, співвідношення знань студентів з їхніми вміннями і навичками, зв'язки з іншими предметами. Адже немає такого напрямку вчительської діяльності, який не був би пов'язаний зі спілкуванням, комунікативною активністю, вибором стратегій впливу на співрозмовника. Тому комунікативний підхід виявляється в організації навчального процесу, який практично стає моделлю процесу спілкування і відображає такі його найважливіші параметри, як зміст спілкування, система мовленнєвих засобів, їх функціональний характер, форми та ситуації спілкування, взаємодія суб'єктів тощо, які справляють оптимальний вплив на співрозмовника [259, с. 251]. Спілкування при цьому стає метою, способом і засобом навчання мови.

Лінгвістична підготовка студентів на основі поєднання діяльнісного та комунікативного підходів полягає в оволодінні мовою насамперед як засобом формування різних видів їхньої мовленнєвої діяльності. Формування умінь знаходити вихід з проблемних ситуацій, розв'язувати різноманітні комунікативні

завдання, використовувати доцільні стратегії і тактики не тільки становить основу комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, але й сприяє формуванню їхньої комунікативної особистості.

Лінгвістичний аспект комунікативно-діяльнісного підходу забезпечує засвоєнням студентами знань з сучасної української мови, української мови за професійним спрямуванням, культури і техніки мовлення, умінь їх практичного застосування, передбачених програмами ВНЗ. Однак, на відміну від початкової школи, у ВНЗ цей аспект слабо відображає комунікативне спрямування професійної підготовки. Саме тому так важливо під час вивчення лінгвістичних дисциплін організувати продуктивну комунікативну діяльність студентів, яка має процесуальну природу і одночасно є метою, методом, засобом, змістом та формою навчання, охоплює певну спільноту учасників комунікативного процесу (студент – викладач, студент – студент, студент – молодший школяр), сферу і вид комунікації, позицію і роль у ній майбутнього педагога, ситуацію спілкування. Комунікативні вміння майбутнього вчителя формуються і розвиваються в процесі продуктивної комунікативної діяльності, одночасно становлячи компонент цього процесу.

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

Технологічний аспект відображає підготовку майбутніх педагогів до комунікативно-стратегічної діяльності в школі, здобуття досвіду цієї діяльності під час навчання у ВНЗ. Як відомо, саме практика є критерієм істинності наукових розробок і рекомендацій, дає змогу їх скорегувати, надати нормативного характеру для того, щоб ефективно застосовувати в процесі професійної підготовки.

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

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

Взаємозв'язок системного та комунікативно-діяльнісного підходів у дослідженні КСК майбутніх педагогів виявляється в тому, що будь-які системи досліджуються не самі по собі, а як занурені в середовище. Системний підхід є одним з найбільш широко застосовуваних у педагогічній теорії та практиці, поряд з культурологічним, діяльнісним, особистісно зорієтованим, аксіологічним та ін. (В. Андрущенко, В. Байденко, О. Заславська, Е. Казакова, І. Котлярова, В. Панасюк, І. Пригожин, Г. Серіков, А.Суббето та ін.). У 90-х роках минулого століття він збагатився ідеями синергетики як нового підходу до системного аналізу явищ дійсності, нових перспектив розвитку методології системного пошуку.

Переосмислення ролі і місця системної методології, побудови системно-педагогічних моделей відіграє велику роль у розвитку культури педагогічних досліджень та дає можливість об'єктивного вирішення багатьох важливих теоретичних і практичних проблем, у тому числі й проблеми формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Дослідження можливостей системного підходу у вивченні педагогічних явищ відіграло важливу роль не лише в розробленні методологічних засад педагогіки, а й у її становленні як науки загалом.

Цілісне системне розуміння педагогічних явищ характерне як для педагогів-класиків (П. Каптерев, А. Макаренко, С. Шацький, В. Сухомлинський та ін.), так і для сучасних учених (С. Архангельський, В. Беспалько, М. Данилов, Ф. Корольов, В. Лугай, Г. Нестеренко, А. Куракін, Л. Новикова, О. Остапчук, О. Попова та ін.). Зокрема, вчені розглядали такі наукові аспекти, що дозволили суттєво підвищити культуру психолого-педагогічних досліджень, як можливості застосування системного підходу у вивченні педагогічних процесів, розроблення різних напрямів методології педагогічного системного підходу, синтез методів системних досліджень, об'єднання розрізаних даних про педагогічне явище в інтегровану ідеальну модель, дослідження сутності комплексного підходу у вихованні, цілісного педагогічного процесу, системологічних основ освітніх систем тощо (С. Архангельський, П. Анохін, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Бітінас, Б. Вульф, Б. Ганзен, М. Данилов, В. Загвязінський, Т. Ільїна, Т. Ільєсова, В. Краєвський, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, А. Куракін, Б. Ломов, С. Максименко, Л. Новикова, М. Поташник, А. Саранов, А. Сидоркін, О. Суббето та ін.). Особливий інтерес становлять публікації, в яких розглядаються питання реалізації системного підходу в професійній освіті (Н.Таланчук, В. Яковлева, В. Корсунов, А.Уманський).

Системний підхід трактується як група методів, які функціонують в межах окремих наукових галузей і дають можливість описати досліджуваний об'єкт, множини об'єктів чи їх частини як сукупність компонентів, що взаємодіють між собою, та визначити шляхи ефективного управління досліджуваною системою. Такі різновиди системного підходу, як комплексний, структурний та цілісний, дають можливість реально вирішити багато

теоретичних і практичних проблем, які постають сьогодні перед ученими-педагогами, а саме: визначити завдання науково-педагогічних досліджень, заповнити прогалини в знаннях про той чи інший педагогічний об'єкт, його компоненти, структуру, функції, властивості та представити одержану інформацію в доступному для студентів вигляді, створити теоретичну модель реальної системи, передбачити напрями її розвитку та особливості функціонування, проєктувати педагогічні системи та ефективно управляти ними, підвищувати якість та ефективність процесів навчання і виховання тощо. Положення системного підходу дозволяють вивчати стани, процеси, поведінку системи, досліджувати її як у статичі, так і в динаміці, оскільки будь-яка система існує тільки в розвитку, де відбувається зміна, взаємодія її компонентів, їх прогрес чи регрес, розв'язання протиріч між зовнішнім і внутрішнім, між причинами та умовами, між системами й підсистемами, між рівнями тощо.

Система у відповідності з означеним підходом розглядається як цілісність, яка складається з найпростіших одиниць – елементів, а також включає підсистеми як результат взаємодії елементів та компоненти, що є результатом взаємодії підсистем. Між усіма названими складовими системи існують внутрішні структурні зв'язки, що їх об'єднують. Система характеризується певним рівнем цілісності, а також зв'язками з іншими системами. Усі компоненти розглядаються не ізольовано один від одного, а у взаємозв'язку, русі й розвитку. Саме тому системний підхід дає можливість виявити інтегровані якісні характеристики, відсутні в окремих компонентах

Кожне наукове явище, об'єкт, процес, у тому числі й КСК майбутнього вчителя, можна розглядати як систему, в структуру якої входять складові, що мають визначені цілі та функції. Загалом система характеризується структурністю, цілісністю, цілеспрямованістю, функціональністю, ієрархічністю, зв'язками з іншими системами зовнішнього середовища.

Системний підхід базується на таких принципах наукового дослідження, як історизм, врахування всебічних зв'язків явища чи процесу, принцип єдності педагогічної теорії і практики, конкретність. Будь-яке педагогічне явище розглядається з урахуванням його генези та розвитку. При цьому виокремлюються інтегровані інваріантні зв'язки, які є системоутворювальними, та варіативні, перемінні. Педагогічна практика при цьому, з одного

боку, висуває нові проблеми і завдання, які стають основою фундаментальних наукових досліджень, а з іншого, – критерієм істинності теоретичних розробок учених.

Стратегія наукового дослідження відповідно до системного підходу передбачає аналіз КСК майбутніх учителів початкових класів як досліджуваного об'єкта з погляду його структури, системотворчих та інтегративних зв'язків і відношень між елементами всередині системи та у взаємодії з іншими системами.

Такою ж системою є лінгвістична підготовка студентів, у процесі якої передбачається здійснювати формування їхньої КСК. Відповідно до системного підходу майбутній учитель є не лише об'єктом пізнання об'єктивної реальності, а й активним суб'єктом комунікативно-стратегічної діяльності, здатним до самовдосконалення, саморефлексії та самовпливу на власну особистість. Серед пріоритетних завдань, які постають у цьому плані, є відмова від майже всеохоплюючої монологічності у фаховій підготовці майбутніх педагогів. Світоглядні позиції викладачів вишів мало змінилися, незважаючи на сучасні вимоги гуманізації освітнього простору. Студент, як і раніше, виступає в основному об'єктом викладацької діяльності, а не суб'єктом навчального процесу, що не дозволяє йому пізнати ні системні зв'язки процесу власного фахового становлення, ні значення навчальних дисциплін у змісті наукового світогляду та практичного досвіду.

Системний підхід розширює середовищні можливості професійної підготовки студентів, оскільки передбачає поєднання та взаємовплив різних середовищ, а саме: навчально-виховного середовища ВНЗ, соціального, професійного, етнокультурного, інформаційного та ін.

Комплексне використання комунікативно-діяльнісного та системного підходів є основою для створення інтегративної моделі процесу формування КСК майбутнього вчителя, яку необхідно будувати з урахуванням різноманітних наукових тлумачень сутності КСК. Розроблення моделей педагогічних систем, які ілюструють взаємозв'язки між їх компонентами, що зумовлюють досягнення певного результату, здійснювали чимало вчених (В. Беспалько, В. Бондар, Г. Архангельський, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В.Паламарчук та ін.). Системний підхід дає можливість домогтися

чіткої структурованості та ієрархічності компонентів моделі, більш точно сформулювати цілі, завдання, дібрати методи та форми роботи з майбутніми вчителями, ефективно координувати діяльність, вносити необхідні зміни. Завдяки його використанню в процесі формування КСК студентів підвищується загальний рівень професійної підготовки майбутніх учителів.

Зміст освіти при системному підході також суттєво змінюється. Завдання викладача вишу – створити для студентів сприятливе освітнє середовище, де кожен з них чітко усвідомлюватиме цінність освіти для побудови власного успішного майбутнього та позиціонуватиме себе як суб'єкт майбутньої професійної діяльності. Крім того, майбутні педагоги повинні оволодіти системними знаннями та способами організації навчально-виховного процесу.

Для того, щоб ефективно використати системний підхід у процесі лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою формування їх КСК, необхідно: з'ясувати сутнісні характеристики системи; встановити, які її аспекти потребують змін; чітко визначити мету і завдання дослідження, бажаний результат; розробити стратегію, можливі напрями і шляхи розвитку системи.

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

3.2. Особистісно-прагматичний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до самореалізації в професійній діяльності

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

Особистість трактується як «соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини

до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин» [79, с. 37]. Отже, особистість учителя початкових класів є результатом функціонування в умовах педагогічної дійсності, яка визначає його загальну спрямованість, мотивацію, цілі, завдання, особливості фахової діяльності.

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

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

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

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

стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина» [180, с. 22-23].

Як методологічний інструментарій особистісний підхід включає комплекс методів наукової діагностики якостей особистості, інтерпретації отриманих даних, а також методів та технологій розвитку і формування особистісних якостей у відповідних видах діяльності [407, с. 48].

Н. Шевченко, аналізуючи актуальні питання професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, доходить висновку, що «саме особистісний підхід має найбільший потенціал для свого втілення у педагогічну систему. Своєрідною квінтесенцією цього підходу є саме ідея самореалізації. Самореалізація і є втіленням глибинної природи, суттєвих сил кожної людини. Освітня система буде справді гуманістичною та особистісно-орієнтованою настільки, наскільки вона працює на самореалізацію того, хто навчається» [517, с.187]. У зв'язку з проблемою формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів однією з визначальних є позиція Дж. Равена, який стверджував, що компоненти компетентності виявляються та ефективно розвиваються лише за умови особистісної зацікавленості людини в результатах діяльності, а тому необхідно враховувати потреби, інтереси, цілі, життєві та соціальні пріоритети кожної особистості [411].

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

Таким чином, особистісний підхід спрямовує на індивідуальний розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки, «у ході якого відбувається усвідомлення професійно значущих утворень, формується «Я концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності в гуманістичній парадигмі» [513, с.173-174].

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

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

При цьому центр уваги зміщується на внутрішній індивідуальний світ особистості, формування її духовних цінностей. Педагогічний процес будується на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в ході якої відбувається взаємообмін знаннями та особистісними смислами. Учень при цьому розглядається як рівноправний суб'єкт навчального процесу, а не як об'єкт постійного впливу педагога. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія базується на принципах діалогічності, свободи вибору власної позиції, вільного розвитку особистості відповідно до її інтересів та здібностей, взаємодопомоги, співпраці, співтворчості, взаємної відповідальності. «...в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем» [179, с. 56].

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

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

Такі погляди вчених засвідчують, що вагомою складовою сучасного особистісного підходу є його прагматичне спрямування. Прагматизм у сфері знання розглядається вченими як філософська течія, близькоспоріднена з гуманізмом, але гуманізм - метод більш універсальний, придатний до застосування в різних сферах людського буття та галузях знань. Відповідно до теорії прагматизму, метою навчання є оволодіння творчими навичками, які дозволяють вирішувати життєві проблеми, збагачення досвіду, розвиток здатності до самовдосконалення і самоосвіти [394].

У педагогічній науці прагматизм (інструменталізм, експерименталізм, утилітаризм), який виник і розвинувся у США в кінці ХІХ – першій третині ХХ ст., найчастіше пов'язують з ім'ям Дж. Дьюї, хоча концепцію та теоретико-методологічні засади

прагматичної філософії розробили У. Джемс, Дж. Мід, Ф. Шиллер, Ч. Пірс. Сучасний варіант прагматизму - неопрагматизм - вчені вважають концепцією, близькою до теорії особистісно зорієнтованого навчання в межах «ліберальної педагогіки» або й ототожнюють їх.

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

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

Неопрагматизм як теорія, що відображає ринкові умови розвитку суспільства, поряд з інноваційністю, діалогічністю, креативністю, є однією зі складових стратегічного розвитку вищої освіти в Україні. Н. Залізник, аналізуючи роль неопрагматизму і критичної педагогіки в підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США, зазначає, що, «на відміну від прихильників-традиціоналістів, які акцентують на засвоєнні готових знань, прихильники неопрагматизму надають перевагу розвитку практичних умінь та допитливості студентів. Адже в основі навчання має лежати реальність, що постійно змінюється. Людина постійно перебуває у пізнавальній для неї ситуації, взаємодіючи з довкіллям, змінюючись під його впливом, розвиваючись та,

зрештою, трансформуючи саме довкілля. На їхню думку, головна цінність освіти полягає у безпосередньому зв'язку із життям» [165, с. 269].

Тому освітній процес має бути організований таким чином, щоб учні розв'язували завдання, дотичні до реального життя; у процесі навчання і виховання педагог повинен спиратися на рефлексивний характер досвіду учнів; учитель виконує роль носія досвіду, але не повинен нав'язувати свою думку учневі; готувати вчителя до такої ролі необхідно шляхом розв'язання проблемних ситуацій [165, с. 270]. Життєво важливим елементом прагматичного підходу є навчання у співробітництві, партнерстві, розроблення різних видів взаємного навчання (Е. Аронсон, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Дж. Дьюї, К. Сміт та ін.), що передбачає спільне виконання навчального завдання, взаємодію та активне спілкування в процесі його вирішення. Крім того, неопрагматизм розглядається як методологічна база дієвих форм проведення наукових досліджень цінностей, важливих для навчання [240, с. 95].

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

Прагматик у життєвому сенсі - це людина, яка все робить з погляду доцільності, вигоди. Прагматизм у розумних межах, на наше переконання, має бути притаманний кожній людині, яка стоїть перед своїм життєвим вибором. Насамперед вона повинна визначитись, чи відповідає вибір майбутньої професії її здібностям та обдаруванням, інтелектуальним і фізичним можливостям, бажанням, чи приносить задоволення, чи дасть можливість самовиразитись, розвинути свої природні задатки, забезпечити вдосконалення особистісних рис. Важливу роль відіграють також

ціннісні орієнтації майбутнього фахівця, а саме: суспільна значущість та престижність праці вчителя, її творчий характер, широке коло спілкування, любов до дітей і, навпаки, їхня симпатія до педагога, постійна необхідність у самоосвіті тощо. Усе вищеперечислене суттєво сприятиме процесові якнайшвидшої інтеграції молодого спеціаліста в середовище школи та його успішній соціалізації в суспільстві. Здоровий прагматизм студентів сприяє тому, що викладач не нав'язує їм знання, не навчає, а лише спрямовує та організовує процес саморозвитку особистості майбутнього вчителя.

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

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

Прагматичний компонент виділяється вченими не лише на рівні організації навчально-виховного процесу, але й у складі комунікативної компетентності. Прагматична компетенція передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, вміння поставити себе на місце іншого, здатність упоратися з конкретною ситуацією. Вона включає предметну (володіння граматичними категоріями і правилами їх уживання, вміння використовувати в професійному спілкуванні), інформаційну (вміння знаходити і використовувати необхідну інформацію) та самоосвітню компетенції (вміння здійснення самостійної творчої

навчальної діяльності). Виходячи з цього, прагматичну складову комунікативної компетентності можна вважати однією з важливих стратегій навчання, за якою студент є суб'єктом навчального процесу, зацікавленим у цілеспрямованому пошуку, переробленні й актуалізації професійно спрямованих знань.

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

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

Предметом прагматики комунікації є соціальні та психологічні аспекти вживання мовних знаків, їх організація для передавання змісту і впливу на учасників комунікації. Об'єктами цього впливу є свідомість, мислення, емоції, почуття, воля комунікантів, результатом – зміна їхньої мовної картини світу [60, с. 243].

Прагматичні аспекти спілкування визначаються Ф. Бацевичем як «пов'язані з впливом суб'єктів один на одного за допомогою мовних засобів» [28, с. 105]. Ці аспекти залежать від учасників спілкування (адресата та адресанта), їхніх стосунків, ситуації спілкування. Зокрема, з адресантом пов'язуються такі аспекти спілкування, як відкрита і прихована мета висловлювання; мовленнєві стратегії і тактики, типи мовленнєвої поведінки; правила розмови, які залежать від принципів співробітництва; установки мовця (прагматичні значення висловлювання); референція мовця (віднесення мовних виразів до предметів дійсності); прагматичні пресупозиції (оцінка мовцем спільного фонду знань,

інформованості, інтересів, думок, поглядів, психологічного стану, особливостей характеру і здатностей розуміння адресата); ставлення мовця до того, що він повідомляє. З адресатом пов'язується: інтерпретація мовлення; вплив висловлювання на адресата; тип мовленнєвого реагування на отриманий стимул. Від ситуації спілкування (місце, час, умови) залежить: інтерпретація учасниками спілкування дійсних (вказувальних) знаків; вплив на тематику і форми комунікації [28, с. 105-107].

Прагматика накладає відбиток і на розуміння значень мовних одиниць у процесі комунікації. У цьому ракурсі беруться до уваги «більшою мірою ті значення, котрі комуніканти вкладають у свої висловлювання, ніж значення слів або висловлювань самих по собі» [507, с. 3],

Кожний комунікативний акт переслідує як комунікативну, так і прагматичну мету. Комунікативна мета визначається як стратегічний результат, на який спрямований комунікативний акт. Прагматична мета знаходиться поза аспектом мовлення (самопрезентація, мета одержати позитивну оцінку, схвалення тощо) [211]. Водночас для досягнення прагматичної мети мовець мусить поставити і реалізувати комунікативну (побудувати висловлювання певного типу, визначити й реалізувати комунікативну стратегію і тактики).

Цілком очевидно, що досягнення комунікативної мети великою мірою залежить від прагматичних намірів мовця. Тому саме особистісно-прагматичний підхід, на наше переконання, може забезпечити максимальну ефективність засвоєння майбутніми учителями комунікативних стратегій і тактик, оскільки він реалізується не стільки викладачем, як самими студентами у процесі свого комунікативного розвитку.

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

Прагматична орієнтація лінгвістичної підготовки майбутніх учителів зумовлює й вибір основної навчальної одиниці – дискурсу, яка саме й об'єднує як граматичний, так і змістовий та

прагматичний компоненти. Прагматика дискурсу є прагматикою міжособистісної взаємодії людей, які беруть участь у комунікації, і визначає цілеспрямоване використання мовних засобів для формування суспільної думки [33, с. 169].

Дискурс дозволяє навчати мови з урахуванням закономірностей природної комунікації. Засвоєння мовного матеріалу на основі дискурсу допомагає уникнути формального вправлення і моделювати процес спілкування на заняттях. При цьому важливим є врахування особистісних якостей майбутніх учителів, їхніх комунікативних та інтерактивних потреб, що сприяє більш успішному засвоєнню знань мови.

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

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

3.3. Компетентнісний підхід у комунікативній підготовці майбутніх педагогів

«Закон про вищу освіту» [163] відкриває нові можливості перед вишами для розгортання інноваційних процесів, пов'язаних насамперед з упровадженням компетентнісного підходу, що

виступає сьогодні як визначальний концептуальний вектор реформування та оновлення професійної освіти. Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей, результатом чого є загальна компетентність, що становить сукупність ключових компетентностей як інтегровану характеристику особистості. Ця характеристика формується в процесі навчання і містить знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [401]. Вона покликана відобразити такі найважливіші якості особистості фахівця XXI століття, як мобільність, конструктивність, динамізм [12, с. 57], вміння оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя [318, с. 6].

У сучасних документах, що регламентують розвиток освіти, спостерігається розмежування понять «кваліфікація» і «компетентність». У доповіді міжнародної комісії з освіти «Освіта: прихований скарб», представленій ЮНЕСКО, зазначається що кваліфікація фахівця занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність поєднує кваліфікацію, соціальну поведінку, здатність працювати в групі, бути не лише професіоналом, але насамперед членом колективу і соціуму [135, с. 35]. Отже, компетентнісний підхід гуманістичний за своєю природою, оскільки, на відміну від «ЗУНівського» навчання, що пов'язується з закритою тоталітарною суспільною системою, цей підхід асоціюється з динамічним «відкритим» суспільством, у якому продуктом професійної підготовки є відповідальна особистість, готова до здійснення вільного гуманістично зорієнтованого вибору [8, с. 19].

Водночас І. Зимня зазначає, що компетентнісний підхід не протиставляється традиційному «ЗУНівському», а посилює його практичну зорієнтованість, розширює зміст власне особистісними складовими, робить його гуманістично спрямованим [171]. Компетентність передбачає не виокремлення знань і вмінь, а оволодіння ними як цілісним особистісно-діяльнісним комплексом, інтегративною характеристикою рівня професійної підготовки

майбутніх фахівців, яка забезпечує системність освітніх стандартів та спрямованість їх змісту на результат.

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

Н. Бібік зазначає, що «перехід до компетентнісного підходу, за одноставною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі» [37, с.46]. За такого підходу сутність навчання полягає не в збагаченні майбутніх педагогів певною кількістю інформації, а в формуванні вмінь оперувати нею, набувати навичок практичної діяльності, здатності творчо застосовувати знання і вміння.

Сучасний учитель початкової школи – це фахівець-вихователь, який не тільки забезпечує засвоєння учнями знань з навчальних предметів, але й розкриває внутрішній потенціал молодших школярів, сприяє їхньому інтелектуальному розвитку, здійснює виховний вплив на учнів через інтеграцію цінностей кожного навчального предмета, і передусім рідної мови. Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.), який ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, чітко визначає результативну складову засвоєння змісту початкової загальної освіти. Компетентнісний підхід у документі

схарактеризовано як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, а саме таких ієрархічно-підпорядкованих компетентностей учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна. У стандарті наголошується, що впродовж навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, до яких, безумовно, відноситься комунікативна, що передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [130].

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

Як відомо, поняття «компетентнісна освіта» з'явилося в США в кінці 60-х років ХХ століття. Причиною його появи стала нездатність значної частини випускників вищих навчальних закладів інтегрувати та застосовувати одержані ними знання у конкретних ситуаціях та приймати ефективні рішення [549]. У кінці 80-х років у зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці починає вживатися термін «компетентнісний підхід», що в країнах Євросоюзу є стрижневою ідеєю в реформуванні неперервної освіти [318, с. 5-15].

Однак у системі освіти України компетентнісний підхід досі не набув цілісності й завершеності, незважаючи на те, що різноманітні його аспекти розглядають у своїх працях чимало відомих вітчизняних науковців (Н. Бібік, А. Богуш, Г. Гавришак, І. Гудзик, І. Драч, Я. Кодлюк, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Савченко, Л. Сень, С. Сисоєва, О. Ситник, Г. Терещук, С. Трубачева та ін.), а також зарубіжних учених (Ю. Варданян, В. Байденко, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, В. Сериков, В. Сластьонін, А. Хуторської та ін.).

У працях низки дослідників (М. Бершадський, Є. Зеєр, А. Нестеров, Н. Побірченко, Є. Семанюк) містяться критичні зауваження щодо концепції комунікативного підходу. Зокрема,

Н. Побірченко звертає увагу на те, що вчені не схильні надавати занадто широке поле застосування поняттям «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» як робочим термінам у країнах з усталеними науково-освітніми традиціями, до яких відноситься Україна. Тому теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу у вищій школі ще не повністю склалося, зокрема складно зафіксувати відповідний до сучасних вимог нормативний набір компетенцій та виокремити ключові компетентності, що спонукає до створення принципово нових освітніх стандартів залежно від типу вищого навчального закладу [397, с. 29-30].

В аспекті сказаного актуальною є проблема виділення та всебічного аналізу комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, критеріїв її оцінювання. Необхідне додаткове вивчення завдань, змісту та методів формування професійних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у зв'язку з особливостями отриманої спеціальності та умовами реалізації компетентностей. Слід враховувати, що ключові компетентності майбутнього педагога, у тому числі й комунікативно-стратегічна, становлять інтегровані характеристики якості професійної підготовки і є результатом предметно-діяльнісного її компонента, який виявляється в низці компетенцій.

Зокрема, комунікативно-стратегічна компетентність є складним системним утворенням, яке об'єднує компетенції, пов'язані внутрішніми зв'язками та відношеннями. Вичленування у складі комунікативно-стратегічної компетентності окремих компонентів як мікросистем залежить від завдань, які ставить перед собою дослідник, а тому моделі цієї системи, як і комунікативної компетентності, можуть бути різними.

Незважаючи на критичне ставлення деякої частини науковців, більшість дослідників (В. Байденко, Н. Бібік, А. Богуш, О. Локшина, Л. Овсієнко, О. Овчарук, О. Пометун, А. Субетто та ін.) дотримуються думки, що «на сьогодні компетентнісний підхід є втіленням інноваційного процесу в освіту» [317]. У професійній освіті компетентнісний підхід характеризується такими рисами: суб'єкти навчання – викладач, студент; об'єкт навчання - досвід пізнання й перетворення предметів довоколишньої дійсності,

нагромаджений людством; функція викладача в процесі навчання - організація процесу навчання, спрямованого на формування у студентів компетенцій; функція студента в процесі навчання - формування компетенцій; рівень активності студентів як суб'єктів навчання - пошуково-виконавський та творчий; мета навчальної діяльності – формування компетенцій; результати навчання - система компетенцій [156, с. 66-67]; перенесення акцентів з процесу навчання на його результати, якими є компетенції [2]; студентоцентризований освітній процес (С. Адам, В. Байденко, Н. Гришанова); посилення практичної професійної зорієнтованості процесу навчання (А. Андреев, В. Болотов, В. Сериков, І. Чемерис); «перехід від інформаційно-описового навчання до змістово-процесуального» [156]; співробітництво, співпраця, співтворчість, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, зосередження уваги на їхніх потребах, переважання діалогових технологій, створення проблемних ситуацій, у яких студент повинен здійснити вибір та є відповідальним за прийняте ним рішення [393, с. 281]; активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, їхня співпраця, співтворчість, стимулювання розвитку і саморозвитку, зосередження на потребах суб'єктів навчання [227, с. 3].

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

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

компетентності; визначити ефективні технології її формування; створити відповідне освітнє середовище в навчальному закладі.

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

Характеризуючи процеси модернізації професійно-педагогічної освіти, Л. Коваль пропонує виділяти два аспекти компетентнісно зорієнтованої підготовки, яка, з одного боку, передбачає відбір і структурування змісту цієї підготовки, спрямований на набуття студентами ключових компетентностей як результату навчання, а з іншого боку, набуття вмій формувати ключові та предметні компетентності у школярів [216, с. 46].

Реалізація компетентнісного підходу та студентоцентрована освітня модель, що базується на ньому, безумовно, сприяє узгодженню параметрів вітчизняної професійної освіти зі світовими стандартами та дає змогу усунути типову для українських ВНЗ проблему, коли студенти володіють достатнім рівнем теоретичних знань, але відчують значні труднощі у їх застосуванні на практиці. Оскільки цей підхід не є традиційним для України, у процесі його впровадження необхідно орієнтуватися на світову практику, адаптуючи напрацювання зарубіжних учених до вітчизняних традицій та реалій. Однак треба враховувати, що не завжди зарубіжні підходи до впровадження компетентнісної освіти можуть бути перенесені на вітчизняний ґрунт. Ми переконані, що потрібно реформувати українську систему вищої педагогічної освіти з урахуванням вітчизняних педагогічних традицій та орієнтуватися на особливості соціокультурного середовища українських ВНЗ. На цьому наголошують також українські вчені (Н. Бібік, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, І. Тараненко та ін.). Зокрема, О. Овчарук зазначає, що ключові компетентності мають бути узгоджені не тільки з етнічними, економічними та культурними

цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти [320, с. 14].

Успішність впровадження компетентнісного підходу пов'язана із збільшенням частки професійно зорієнтованих та спеціальних дисциплін. Другою підвалиною реалізації компетентнісного підходу є посилення ролі педагогічних практик, які забезпечують формування у майбутніх учителів професійно значущих якостей. І, нарешті, базовою підвалиною інноваційності та технологічності навчально-виховного процесу в сучасних умовах, безперечно, є особистійно зорієнтовані та інформаційно-комунікаційні технології. Цілком очевидно, що підготовку компетентних фахівців нової генерації, здатних професійно працювати в сучасних умовах, аналогічних до яких вітчизняна освітня практика ще не знала, можна реалізувати лише на основі нових педагогічних технологій, причому йдеться про інноваційність навчально-виховного процесу в педагогічних вишах загалом на демократичних, гуманних та гуманітарних засадах, а не лише про впровадження окремих розрізнених інноваційних технологій, яких у педагогічній літературі описано чимало.

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

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

важливою ланкою формування КСК майбутнього вчителя є контроль її сформованості.

Слушними видаються міркування про те, що для ефективної роботи з формування ключових компетентностей важливо визначитися з об'єктами моніторингу, якими можуть виступати, з одного боку, система формування компетентності, з іншого – рівень засвоєння компетентності, а також з критеріями оцінювання, якими можуть виступати відповідність запитам соціуму та особистості, відповідність системи формування компетентності статусові і потенціалу навчального закладу, відповідність системи та рівнів сформованості компетентності нормативно-правовій базі (стандартам і програмам), та відслідковувати процес і результат формування ключових компетентностей засобами тестування з завданнями відкритого типу, розв'язання проблемних, ситуативних завдань, комп'ютерного моделювання, розроблення навчальних проектів, включення студентів у науково-дослідницьку діяльність [374, с. 10].

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

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

Будь-яку компетентність, у тому числі й комунікативно-стратегічну, необхідно сприймати як відкриту систему, яка здатна

розвиватися. Продуктивність компетентісного спрямування в професійній освіті базується на тому, що процес набуття майбутніми фахівцями професійних знань та вмінь узгоджується з практичними потребами початкової школи, тобто передбачає практичну спрямованість професійної підготовки при збереженні її фундаментальних засад.

3.4. Культурологічний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності студентів педагогічних ВНЗ

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

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

Згідно з теорією культурологічного підходу (Н. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, М. Бахтін, В. Біблер, Є. Бондаревська, Г. Батищев, О. Газман, І. Зязюн, С. Кульневич, В. Сєриков, В. Сластьонін, Є. Шиянов, І. Якиманська, М. Мамардашвілі, Ю. Жданов, Г. Ільїн, І. Ісаєв та ін.), у процесі педагогічної освіти відбувається інтеріоризація майбутніми учителями загальнолюдських і педагогічних цінностей як основи самовизначення у професійно-педагогічній діяльності. Звідси головним завданням освітніх закладів є формування особистості як соціокультурного феномена через розвиток її сутнісних сил та

створення належних умов для досягнення самототожності. Слушною є думка А. Новикова про те, що «сучасні орієнтації вітчизняної освіти на формування «людини культури», у тому числі професійної освіти – на формування «людини професійної культури», зумовлюють необхідність принципово іншого підходу до формування цілей і змісту освіти, а саме: слід розкривати їх не в поняттях «знання» й «уміння», а в поняттях культури: «моральна культура», «естетична культура», «інформаційна культура» тощо. При такому підході цілі та зміст освіти втрачають технократичний, відчужений стосовно людської сутності характер» [316, с. 49].

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

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

відбуваються культурні події, здійснюється творення культури й виховання людини культури [54, с. 117-118].

Таким чином, головними цінностями освіти при культурологічному підході, за Є. Бондаревською, є людина як суб'єкт культури, освіта як культурно-розвивальне середовище, яке формує особистість на основі культурних цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), що складають культурне ядро змісту освіти, а також діалог і творчість як способи саморозвитку та існування особистості [54, с. 124].

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

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

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

«Культура» - багатозначне поняття, яке має кілька трактувань у термінологічних джерелах: «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; рівень

розвитку суспільства у певну епоху; те, що створюється для задоволення духовних потреб людини; освіченість, вихованість; рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [464]. Кожне з визначень тією чи іншою мірою стосується майбутніх учителів початкових класів, а саме: функцій педагога в суспільстві, діяльності вчителя та її результатів, особистісних якостей.

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

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

Проблема професійної педагогічної культури вчителя розкрита в дослідженнях А. Барабанщикова, І. Беха, Є. Бондаревської, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Я. Коломинського, А. Мудрика, І. Прокопенка, О. Рудницької, В. Чернокозова, І. Чернокозової, Т. Яценко та ін. Педагогічну культуру одні науковці розглядають як частину загальної культури людства, світового педагогічного досвіду (М. Богуславський, Г. Віленський, Г. Карпова, З. Равкін,

Н. Шеховська та ін.), сукупність створених людством матеріальних і духовних цінностей (Г. Карпов, В. Крижко, Г. Францев та ін.), інші трактують це явище як процес творчої діяльності, вияв творчих здібностей людини (Е. Баллер, Л. Коган, Н. Злобіна). Учені (Є. Бондаревська, І. Зязюн, М. Букач, О. Дубасенюк, Т. Іванова, Н. Кічук, О. Рудницька, С. Сисоєва та ін.) підкреслюють інтегративну природу цього явища насамперед як здатності вчителя транслювати власну культуру в сферу своєї педагогічної діяльності.

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

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

У своїй професійній діяльності педагог виступає носієм і транслятором культурних цінностей, накопичених людством і відображених у змісті навчання та виховання підростаючих поколінь, прилучає учнів до засвоєння культурного досвіду у вигляді знань та вмінь їх практичного застосування. Педагогічна культура вчителя як її носія і суб’єкта відображає індивідуальні особливості педагога, неповторність та унікальність його особистості, цінності, мотиви, потреби, стійкість педагогічної позиції, індивідуальний стиль, системність і послідовність у роботі, гнучкість і варіативність у вирішенні професійних проблем, культуру мовлення, спілкування, поведінки, зовнішнього вигляду, а також досвід творчої діяльності, здатність створювати власні

технології та методики навчання й виховання, постійне прагнення до зростання фахової майстерності (О. Гармаш, І. Ісаєв, В. Зелюк, І. Зязюн, В. Радул та ін.).

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

Наведені визначення свідчать про спрямованість культури мовлення на реалізацію комунікативної функції мови, що свідчить про її тісний взаємозв'язок з комунікативною культурою (культурою спілкування). Ученими ґрунтовно досліджено такі основні аспекти формування культури педагогічного спілкування, як структура, види, функції спілкування (Н. Волкова, В. Кан-Калик, А. Капська, О. Киричук, А. Мудрик, Л. Савенкова та ін.); індивідуальні стилі спілкування (Н. Бутенко, В. Галузяк, І. Зязюн, В. Петровський, О. Кіліченко, К. Левін, В. Мерлін, О. Мешко та ін.), комунікативна підготовка майбутніх фахівців (Н. Бутенко, Н. Волкова, А. Годлевська, О. Киричук, О. Коропецька, М. Коць, Т. Федотюк та ін.). Однак, незважаючи на посилену увагу науковців до даної проблеми, досі недостатньо вивченою залишається роль

комунікативної компетентності та її складових у структурі педагогічної культури. Водночас, на думку В. Лозової, компетентність – це інтегративна якість, джерелом якої є певні сфери культури [178, с. 5]. Тому комунікативна компетентність виступає не лише компонентом професійної культури вчителя, але й одним із найважливіших критеріїв її сформованості.

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

Доцільність застосування культурологічного підходу в дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності як складової професійно-педагогічної культури вчителя зумовлена її тісними зв'язками з іншими складовими (психологічною, методологічною, етичною тощо) та іншими різновидами культури суспільства (загальною, розумовою, естетичною, моральною). У свою чергу, комунікативно-стратегічна компетентність педагога є важливим чинником реалізації культурологічного підходу в процесі професійної освіти, оскільки являє собою складне за структурою цілісне особистісне утворення, яке через здатність використовувати комунікативні стратегії й тактики забезпечує цілеспрямованість, осмисленість, ефективність і результативність комунікативної діяльності.

Аналіз сутності комунікативно-стратегічної компетентності вчителя в культурологічному аспекті ґрунтується на базових поняттях культури, особистості і діяльності, що дає можливість розглядати її як системне утворення, побудоване на діалектичному взаємозв'язку особистісних якостей педагога, його професійних здібностей, педагогічного мислення, фахових знань та умінь, володіння способами організації творчої педагогічної діяльності. Комунікативно-стратегічна компетентність не лише є частиною професійної педагогічної культури вчителя (рис. 3.4), але й ґрунтується на ній. В умовах демократизації та гуманізації суспільства пріоритетним для педагога є розуміння, що жодне його слово не буде належно сприйняте, якщо воно не сказане людиною з

високим рівнем загальної і педагогічної культури, моральними якостями, духовним багатством педагога-гуманіста.



Рис. 3.4. Комунікативно-стратегічна компетентність учителя як суб'єкта культури

Учитель зі сформованою комунікативно-стратегічною компетентністю здатний не тільки аналізувати мовні явища, моделювати мовні й позамовні компоненти, критично оцінювати свої та чужі висловлювання, компенсувати недоліки спілкування в несприятливих комунікативних ситуаціях, ефективно досягати цілей спілкування, вдосконалювати культуру педагогічного спілкування тощо, але й будувати навчально-виховний процес з інноваційним застосуванням культурно-освітніх надбань людства, враховувати єдність та різнобічність педагогічної культури, розвивати власну

педагогічну культуру та творчість, забезпечувати орієнтацію молодших школярів на культурний саморозвиток, правильно організувати диференційоване навчання дітей, враховувати їх індивідуальні особливості.

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

Висновки до розділу 3

1. У розділі 3 визначено, що методологічною основою наукового дослідження КСК майбутніх учителів початкових класів є комунікативно-діяльнісний, особистісно-прагматичний, компетентнісний, культурологічний підходи, які тісно взаємопов'язані між собою.

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

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

Діяльність розглядаємо як спосіб активного ставлення людини до навколишнього світу з метою його перетворення, що

включає такі структурні компоненти, як мета, суб'єкт, засоби реалізації діяльності, її результат.

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

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

Комунікативно-стратегічну діяльність учителя початкової школи схарактеризовано як формалізований, зумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи складний продуктивний вид педагогічної діяльності вчителя, що являє собою систему комунікативних стратегій і тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб'єктом діяльності. Комунікативно-стратегічна діяльність є складною системою зі властивою їй структурою, що постійно перебуває в стані розвитку і включає такі етапи, як мотиваційний (потреби, мотиви діяльності); цільовий (мета, завдання діяльності); технологічний (дії, операції); результативний (результат діяльності, його оцінка); корегувальний (корекція результату).

Виявлено особливості комунікативно-стратегічної діяльності вчителя є: загальна гуманістична спрямованість, зокрема спрямованість на співрозмовника; врахування основних функцій шкільної освіти – навчальної, виховної, розвивальної – при визначенні мети і завдань комунікативної взаємодії вчителя та учнів; дотримання статусно-рольових норм педагогічного дискурсу як інституційного; унормованість мовних засобів реалізації комунікативних стратегій і тактик; обов'язкова емотивність комунікативних стратегій і тактик.

3. Визначено сутність особистісно-прагматичного підходу, що полягає в такій організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка забезпечує створення оптимальних

умов для самореалізації студента як суб'єкта навчального процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку, переробленні й актуалізації професійно значущих знань, з метою оволодіння арсеналом комунікативних стратегій і тактик, набуття індивідуального досвіду ефективної комунікативно-стратегічної діяльності, розвитку здатності до самовдосконалення і самоосвіти. Особистість майбутнього педагога виступає як мета, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності педагогічного процесу, при цьому визнається унікальність особистості, її право на повагу, моральну та інтелектуальну свободу, розвиток природних задатків і здібностей, творчого потенціалу, які дозволяють вирішувати життєві та професійні проблеми. Застосування цього підходу в процесі аналізу мовних явищ дає змогу орієнтуватися на студента як мовну особистість, його індивідуальні та професійні потреби. Прагматична орієнтація лінгвістичної підготовки майбутніх учителів зумовлює вибір основної навчальної одиниці – дискурсу, яка саме й об'єднує як граматичний, так і змістовий та прагматичний компоненти.

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

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

5. Проаналізовано зміст культурологічного підходу як конкретно-наукової методології пізнання і перетворення педагогічної реальності, що полягає в спрямованості освітнього

процесу на становлення культурної особистості фахівця, формування студента як носія загальної та професійної культури, яка забезпечує його повноцінне існування в довколишньому світі й у професійній діяльності. Реалізація культурологічного підходу у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів створює можливості для підвищення рівня їхньої загальної та педагогічної культури, фахової підготовки, забезпечує становлення особистості педагога як суб'єкта культури і власної діяльності, гармонійний розвиток усіх сторін особистості, створює умови для успішної професійної самореалізації.

РОЗДІЛ 4

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

4.1. Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

Незважаючи на те, що з часу започаткування дослідження стратегічної компетенції минуло вже понад три десятки років, до сьогодні між ученими немає єдності щодо трактування цього поняття. Означені питання розроблялися вченими в основному стосовно процесу міжкультурного спілкування та навчання студентів і учнів загальноосвітньої школи іноземної мови, тоді як особистісно-професійні аспекти, що уможливають реалізацію стратегічного підходу до комунікативної взаємодії в інших сферах, тривалий час не були об'єктом уваги науковців.

Це відобразилося як на стані наукового та методичного розроблення проблеми, так і її практичному аспекті. У теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів помітні суперечності між об'єктивною необхідністю підвищення рівня їхньої підготовленості до комунікативної діяльності в школі і недостатньою науково-теоретичною розробленістю цієї проблеми, між складним процесом формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів і слабким науково-методичним забезпеченням цього процесу у ВНЗ.

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, S. Savignon, J.A. van Ek, A.U. Chamot, Л. Ягеніч та ін.).

Завдання формування стратегічної компетенції в процесі навчання іноземної мови визначене також у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [147]. 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 вмiле професійно-педагогічне спілкування є однією з вирішальних умов ефективності навчально-виховного процесу. Звичайно, не всі ситуації спілкування попередньо стратегічно плануються 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. Водночас важливо зазначити, що ця функція у професійно-педагогічній комунікації далеко не єдина, хоча й відіграє важливу роль. Недостатньо дослідженими сьогодні залишаються питання, пов'язані із змістом, структурою КСК, формами, методами, умовами її формування в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Наукові засади вирішення проблеми закладені в дисертаційних дослідженнях українських учених. Комунікативно-стратегічному спрямуванню в методиці навчання мови передувала низка дисертацій, які стосувалися комунікативної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, в дослідженні Л. Паламар розглядається функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості на основі комунікативного та функціонального підходів. На думку Л. Паламар, цей принцип є новим вищим щаблем у методиці вивчення мови, що сконцентровує увагу на функціональній суті мовного матеріалу, при цьому надається пріоритет комунікативним, а не мовним аспектам, розвиткові вмінь спілкування [376].

У дисертаційному дослідженні Л. Савенкової розглядаються теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автор доходить висновку, що педагогічне спілкування забезпечує оволодіння вміннями орієнтуватись у його ситуації, вербальними і невербальними засобами, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям у професійній діяльності та педагогічним контактом. Проаналізувавши існуючі наукові підходи до визначення функцій мовленнєвої діяльності педагога, Л. Савенкова дійшла висновку, що їх можна звести до трьох узагальнюючих, а саме: комунікативної, інформативної, регулятивної. У дисертаційному

дослідженні розкрито зміст принципів підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування (принципи системності, психолого-педагогічної діагностики, оптимальності, варіантності), обгрунтовано етапи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування [432].

М. Коць розглядає комунікативну підготовку майбутнього вчителя інтеракційними методиками. Автор зазначає, що готовність використовувати інтеракційні методики у навчально-виховному процесі з метою вивчення психологічних особливостей своїх вихованців та корекції їхньої поведінки майбутні педагоги пов'язують із проходженням відповідної комунікативної підготовки у вузі. М. Коць пропонує застосування спеціальних алгоритмів, що сприяють формуванню в студентів високого рівня готовності до професійного спілкування в процесі оволодіння інтеракційними методиками. Такий підхід, на думку вченого, дозволяє значною мірою посилювати ефективність процесу взаємодії педагога з учнями та успішніше формувати готовність майбутніх учителів до комунікативної діяльності [237].

У дослідженні Г. Сагач обгрунтовано умови формування національної риторичної школи. Визначено зміст риторики як науки, її місце в системі професійної підготовки вчителя, розроблено модель системи формування риторичної особистості вчителя-вихователя. Науковаець розробила програму з риторики для студентів гуманітарних факультетів [436].

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

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

Т. Радзівєвська започаткувала дослідження процесу текстотворення як виду мовної діяльності, описала комунікативні стратегії, що визначають різні аспекти формування тексту. Науковець визначила характер співвідношення між семантичною і прагматичною підсистемами тексту, дослідила комунікативні властивості певних текстових типів, розкрила роль суб'єкта в процесі формування текстотипу, значення комунікативної компетенції суб'єкта текстотворення та її вплив на різні рівні формування тексту [413].

За останні десятиріччя з'явились дисертаційні дослідження, що стосуються проблеми використання стратегічного підходу в лінгводидактиці, у тому числі використання комунікативних стратегій і тактик. Зокрема, у дисертаційному дослідженні О. Любашенко поняття «стратегія» обґрунтовується як лінгводидактична категорія. Дослідниця визначає категоріальні характеристики лінгводидактичної стратегії, обґрунтовує її структуру, місце в системі дидактичних категорій, визначає типи рецептивних і продуктивних лінгводидактичних стратегій навчання української мови у ВНЗ на неспеціальних факультетах, обґрунтовує теоретико-методичну систему конструювання дидактичних стратегій української мови у вищому навчальному закладі залежно від видів мовлення та діяльнісних процедур навчання. Проаналізувавши праці зарубіжних та вітчизняних учених, О. Любашенко доходить висновку, що «стратегії виступають орієнтувальною основою діяльності набуття знань і здібностей

суб'єктів як стратегії інтеріоризації (перенесення у внутрішній план) та екстеріоризації (перенесення психічного змісту назовні, у комунікацію)» [281, с. 18]. Учена подає нове розширене розуміння змісту та структури поняття «стратегія», вказуючи, що воно включає поняття розвитку, підтримки, самореалізації, адаптації, регулювання, контролю в процесі та діяльності навчання. Це поняття, на думку О. Любашенко, також можна трактувати як аналог понять «мета комунікації» або «засіб організації комунікації», що включають найближчі цілі (наприклад, отримувати інформацію, поділяти думку) та віддалені цілі (наприклад, спонукати до дії, коригувати комунікативний процес).

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

Водночас аналіз дисертаційних досліджень українських учених засвідчує, що стратегічний бік проблеми навчання української мови все ще залишається недостатньо розробленим, хоча стратегічна компетентність визначається як важлива складова комунікативної компетентності. 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. Вятютнев, Н. Гез, В. Коккота, В. Топалова та ін.). Зокрема, лінгводидактичний аспект цієї проблеми, що відповідає напряму дослідження, може ґрунтуватися, на наш погляд, на моделі комунікативної компетентності, поданій на рис. 4.1.

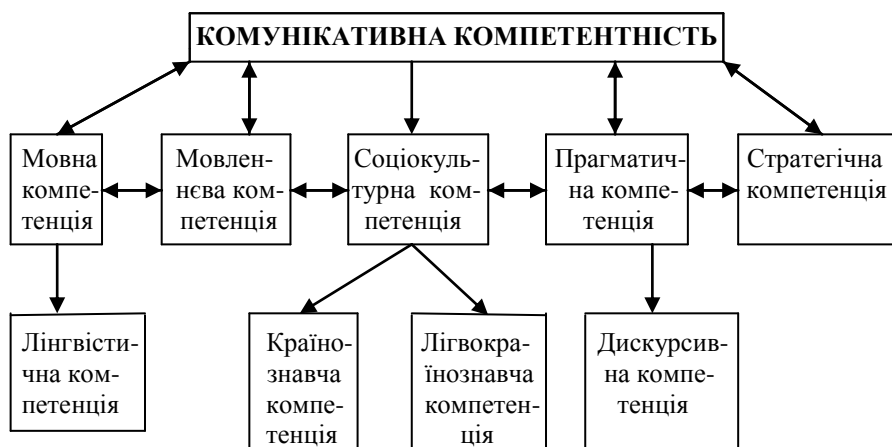


Рис. 4.1. Місце стратегічної компетенції в структурі комунікативної компетентності

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 них характерна стратегічність як невід'ємна ознака свідомої діяльності, що виявляється в цілеспрямованості та впорядкованості цієї діяльності. Тому другорядна роль стратегічної компетенції, яка донедавна була їй притаманна, сьогодні суттєво змінюється, все більше науковців доводять, що ця складова є одним з продуктивних способів підвищення ефективності комунікативної компетентності, позаяк максимально наближає мовця до реальної ситуації спілкування. Доречно згадати, що й основою компетентнісного підходу у вищій професійній освіті є максимальне наближення студента до умов його майбутньої професійної діяльності. Таким чином, саме стратегічна компетенція / компетентність є тією складовою комунікативної компетентності, яка забезпечує реалізацію її сутнісних ознак та пронизує всі структурні компоненти, як це представлено на рис. 4.2.

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

Характеризуючи стратегічність змісту комунікативної компетентності, слід констатувати, що успішна педагогічна комунікація неможлива без використання такого складного засобу, як стратегія, тобто професійно-педагогічне спілкування безсумнівно можна назвати стратегічним видом комунікативної діяльності вчителя. У різних сферах діяльності людини стратегія розглядається як певний рівень майстерності, мистецтво, якого, однак, можна



Рис. 4.2. Стратегічність змісту комунікативної компетентності

навчитися.

Розробляючи структуру комунікативно-стратегічної компетентності, передусім необхідно обґрунтувати термін «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 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, які складають комунікативну компетентність як системне явище.

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

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

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

- сукупність компетенцій лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного рівня [183];

- актуалізація низки компетенцій педагога (знання їх змісту, відношення змісту до об'єкта застосування, реалізація в стандартних

і нестандартних умовах, емоційно-вольове регулювання процесу застосування компетенцій);

- система, яка включає пізнавальні та комунікативні здібності, мотивацію, пізнавальну активність, здатність до творчості, готовність до спілкування;

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

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

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

Як бачимо, один і той самий термін позначає як цілісне утворення, так і його компоненти та кінцевий результат. Тому лише розуміння філософської єдності цих понять зумовлює адекватне розв'язання питання [422, с. 21]. Отже, ключовими елементами, які повинні бути відображені у визначенні змісту комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього педагога, є інтегративна природа цього педагогічного явища, його системність, що передбачає єдність і взаємозв'язок усіх компонентів та забезпечує ефективність комунікативної взаємодії в професійному середовищі.

У результаті здійсненого теоретичного аналізу наукових підходів до характеристики стратегічної компетентності можемо констатувати, що **комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів** - це інтегративна єдність особистісних і професійно значущих якостей педагога, набута в процесі спеціально організованого навчання, що включає систему цінностей, мотивів, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи 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 і самореалізації.

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 взаємопов'язаних складових.

На основі аналізу наукових підходів до визначення структури комунікативної компетентності та місця в ній стратегічної компетентності, а також з урахуванням основних характеристик напряму підготовки «Початкова освіта» пропонуємо в ракурсі досліджуваної проблеми таку структуру комунікативно-стратегічної компетентності (рис. 4.3).

Ціннісно-мотиваційна складова включає педагогічні цінності майбутніх учителів початкових класів, потреби, ідеали, переконання, ставлення, життєві принципи і цілі, пов'язані з цілями і завданнями формування власної комунікативно-стратегічної компетентності та здійснення відповідної роботи в школі. Ця складова виявляється в потребі здобувати відповідні знання, прагненні до їх самостійного пошуку, бажанні застосовувати їх, вирішуючи різноманітні педагогічні і життєві ситуації, інтересі до творчого пошуку самостійних ідей, рішень, прагненні до професійної самореалізації. Вона забезпечує становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя на основі вивчення і засвоєння соціального та культурного досвіду народу, норм соціальної поведінки і способів мислення, характерних для національної культури.

Комунікативно-стратегічна компетентність має ціннісну основу, оскільки «цінності є найбільш загальними (абстрактними) орієнтирами людської діяльності. Вони конкретизуються в соціальних нормах, які базуються на системі цінностей суспільства, безпосередньо регулюючи поведінку людини [16, с. 33].

В основі педагогічних цінностей лежить прагнення пізнати себе як мовно-комунікативну особистість і в процесі

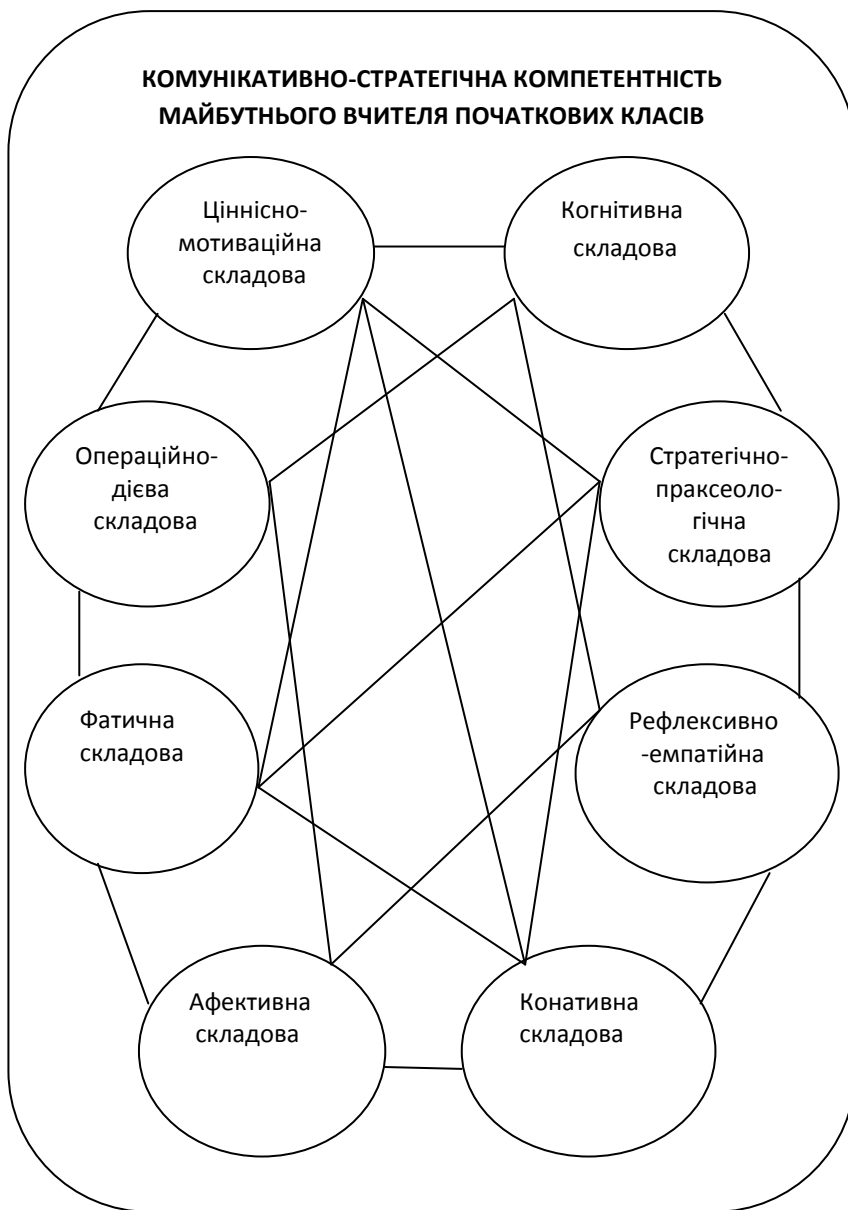


Рис. 4.3. Октаграма структури комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

комунікативної діяльності удосконалити різні її сторони. Важливою стосовно проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів є характеристика цінностей в аспекті педагогічного дискурсу. Як зазначає російська дослідниця Я.Зубкова, «цінності – це неіманентні сутності, які лежать в основі комунікативної поведінки індивіда; вони є продуктом життєдіяльності людини, залежать від певних зовнішніх умов і функціонують з різним ступенем інтенсивності в різних соціальних та історичних спільнотах»; «цінності виступають в якості регуляторів людської поведінки, будучи стимулятором активності» [177, с.136-137]. Дослідження цінностей в лінгвістиці здійснюється для визначення доміант комунікативної поведінки як окремих осіб, так і представників певних соціальних груп. На думку В. Карасик, «цінності педагогічного дискурсу відповідають цінностям соціалізації як суспільного явища» [202, с. 255].

Ціннісно-мотиваційна складова 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.

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

Праксеологічно-креативна складова відображає сутність комунікативно-стратегічної компетентності як ефективної організації діяльності майбутнього вчителя, а також сутність стратегії як системи ефективних нормативних дій, які дають бажаний результат. Ця складова 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; продукувати нові комунікативні стратегії і тактики відповідно до потреб професійної діяльності; виявляти педагогічну майстерність у комунікативно-стратегічній діяльності; реалізовувати нові методичні ідеї, педагогічні інновації.

Операційно-дієва складова включає: 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 свої погляди; використовувати відомі методи, прийоми, колективні, групові та індивідуальні форми навчання; вивчати та узагальнювати досвід проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів; займатися самоосвітою та самовдосконаленням власної КСК; володіти методами науково-педагогічних досліджень; методами контрольно-оцінювальної діяльності; аналітико-синтетичні, прогностичні, проектно-конструювальні вміння.

Рефлексивно-емпатійна складова передбачає здатність майбутнього вчителя до осмислення, самоаналізу та самооцінки власної комунікативно-стратегічної діяльності у системі відношень з оточуючим світом; обдуманість комунікативних дій; усвідомлення того, як співрозмовник сприймає особливості особистості майбутнього 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 співрозмовникові; адекватна 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», «учень – учитель» тощо.

Фатична складова 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, підтримання комунікативної ситуації, забезпечення подальшого спілкування; започатковують певний тип відносин між комунікантами, спілкування в певній тональності відповідно до соціальних ролей учасників спілкування; допомагають підтримати доброзичливу атмосферу спілкування, налагодити взаєморозуміння.

Афективна складова КСК пов'язана з емоційним ставленням до процесу спілкування, внутрішнім переживанням особистістю комунікативних ситуацій та їх наслідків, співпричетності до комунікативних подій, здатністю не втрачати почуття міри в критичних, конфліктних ситуаціях; вмінням доречно використовувати афективну лексику в процесі комунікації; впливати на емоційний стан співрозмовника, викликати в нього позитивні емоції, усувати вияви негативних емоцій.

Конативна (поведінкова) складова 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'єкт-об'єктному ставленні до себе, самосприйнятті, самосхваленні чи самоосуді, самоконтролі, самооцінці, самокорекції тощо); б) набір дій (реакцій), вчинків (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, сфері професійної діяльності).

Функції КСК визначаємо, виходячи зі структурних складових. Ціннісно-мотиваційна складова реалізується через мотиваційну (формування ціннісно-мотиваційної сторони комунікативної діяльності), регулювальну (регуляція комунікативної поведінки) та стимулювальну (стимуляція процесів удосконалення і самовдосконалення комунікативних умінь) функції; функцію соціалізації майбутніх педагогів; виховну функцію.

Когнітивна складова включає навчально-пізнавальну функцію (набуття майбутнім педагогом знань про способи і правила здійснення комунікативного обміну та інтеракції зі співрозмовником(ами); інформаційно-комунікативну функцію (повідомлення учням знань про норми і правила здійснення природної комунікації, основи культури спілкування), інтелектуально-творчу функцію (свідома відображувальна та перетворювальна комунікативна діяльність); розвивальну функцію.

Праксеологічно-креативна складова включає перцептивну функцію (пізнання співрозмовника в процесі комунікації, складання об'єктивного враження про нього, ідентифікація шляхом ставлення себе на місце іншого, інтерпретація дій і вчинків партнера на основі ідентифікації, стереотипізації - узагальнення відомостей про партнера по спілкуванню на основі об'єктивної інформації про нього та співвіднесення його комунікативної поведінки зі зразком, що відповідає конкретним соціальним умовам); інтерактивну функцію (вплив на співрозмовника(ів), їхню поведінку, зміна власних дій під впливом співрозмовника, спонукання до дії, організація спільної комунікативної діяльності, взаємодії, контроль на оцінка діяльності відповідно до соціальних ролей, норм взаємовідносин між людьми); організуючу функцію; імперативну функцію; креативну функцію.

Операційно-дієва складова включає функцію визначення сфери спілкування (освітня, професійна, суспільна, особиста); функцію сприймання (слухання) інформації; функцію продукування мовлення (тексту); функцію прогнозування наслідків комунікативної діяльності; функцію контролю та оцінки комунікативних дій; функцію діагностики та корегування власних

висловлювань; аналітико-синтетичну, прогностичну, проектно-конструювальну функції.

Рефлексивно-емпатійна складова включає рефлексивну функцію – усвідомлення того, як співрозмовника сприймає партнер по спілкуванню, розуміння причин комунікативної поведінки партнера; функцію самоаналізу та самооцінки власної комунікативної діяльності; функцію емпатії (співпереживання); адаптаційну функцію (надання учневі допомоги в адаптації до умов комунікативного середовища початкової школи).

Фатична складова передбачає функцію стереотипізації (ритуалізації) мовленнєвих засобів; функцію ролєвої ідентифікації суб'єктів спілкування; функцію встановлення комунікативного контакту; функцію підтримання процесу комунікації.

Афективна складова виконує функцію емоційного самовиявлення педагога; емоційного впливу на співрозмовника; емоційної регуляції процесу спілкування; корекції власного емоційного стану; корекції емоційного стану співрозмовника.

Конативна (поведінкова) складова виконує нормативну функцію; регулювальну функцію (функцію регуляції внутрішнього поведінкового самоставлення); функцію регуляції зовнішніх поведінкових реакцій вчителя; функцію забезпечення культури комунікативної поведінки педагога.

У зв'язку із розробленою структурою КСК у її складі можна виділити такі основні компетенції: *соціально-психологічна компетенція* (визначення належності співрозмовника до тої чи іншої соціальної групи, вибір відповідних комунікативних стратегій і тактик, здатність брати участь в інтеракції, у спільному прийнятті рішень, врегульовувати конфлікти, брати на себе відповідальність тощо); *культурологічна компетенція* (знання культури, традицій, історії, економіки, побуту, духовних цінностей, територіальних особливостей мови українського народу та представників національних меншин, використання фонових знань у процесі комунікації; володіння професійною мовою; популяризація української мови як державної, дотримання літературних норм); *ІТ-компетенція* (володіння новими інформаційними технологіями, розуміння їх переваг і недоліків, здатність здійснювати дистанційну комунікативну взаємодію); *емотивно-експресивна компетенція* (здатність педагога у процесі комунікативної взаємодії з учнями

виразити за допомогою вербальних та невербальних засобів усю гаму емоцій, почуттів, оцінок, створити відповідну емоційну атмосферу; уміння викликати адекватну емоційну реакцію учнів, засобами мови розвивати їх естетичні смаки); *апелятивна компетенція* – володіння мовними засобами впливу на адресата, спонукання його до дії; *когнітивна компетенція* – володіння системою знань про сутність і зміст комунікативно-стратегічної компетентності вчителя, комунікативні ситуації, основні комунікативні стратегії і тактики та способи їх використання; *репрезентативна компетенція* – здатність педагога у процесі комунікативної взаємодії передати інформацію про позамовну реальність; *фатична (контактвстановлювальна) компетенція* – володіння засобами і способами залучення співрозмовника до продуктивного діалогу (полілогу); *функціонально-нормативна компетенція* – знання норм комунікативної поведінки в соціокультурному середовищі загальноосвітньої школи та їх дотримання в процесі комунікації; *метамовна компетенція* – (знання про систему мови, мовні норми, функціональні стилі); *посередницька компетенція* – здатність налагоджувати процес комунікації між учнями, коректувати і спрямовувати його в конструктивне русло; *дискурсивно-текстологічна компетенція* – вміння створювати ситуацію дискурсу, реалізувати знання про правила побудови текстів різних типів, уміння створювати цілісні тексти, використовуючи різноманітні засоби формального та смислового зв'язку в них, застосування мовленнєвих моделей-зразків, адекватних до ситуації спілкування; *прагматична компетенція* – реалізація комунікативного потенціалу педагога в конкретних комунікативних актах із метою досягнення комунікативного ефекту; *морально-етична компетенція* – знання вчителем моральних норм і правил етики та врахування їх у процесі комунікативної взаємодії; *аксіологічна компетенція* – суспільний характер уявлень, поглядів на світ, ціннісних орієнтацій педагога, взаємозв'язок мотивації і ціннісних установок, усвідомлення суб'єктивної цінності особистісної позиції в процесі комунікації; *кроскультурна компетенція* – здатність організувати і здійснювати комунікативну взаємодію в багатокультурному середовищі з людьми різних релігій, культур, мов, протистояти виникненню несприйняття та нетерпимості, створювати сприятливе

соціокультурне середовище для урізноманітнення типів міжкультурної взаємодії, обміну культурними цінностями, зразками комунікативної поведінки, сприяти розширенню взаємозв'язків між представниками різних культур, культурна толерантність; *компенсаторна компетенція* – володіння комплексом умінь виправляти порушення, недоліки в процесі комунікації, компенсувати недостатню комунікативну компетенцію співрозмовників, домагатися взаєморозуміння між ними; *рефлексивно-емпатійна компетенція* – володіння вміннями рефлексії, самоконтролю та самооцінки комунікативно-стратегічної діяльності, сформованість таких особистісних якостей, як емпатія і толерантність; *методична компетенція* – знання вимог щодо змісту та рівня розвитку комунікативних умінь молодших школярів, володіння основними комунікативними стратегіями і тактиками учителя початкових класів у зв'язку з різновидами його педагогічної діяльності, віковими та індивідуальними особливостями учнів початкових класів; *інноваційно-креативна компетенція* – розуміння сутності педагогічних інновацій, знання критеріїв інноваційності, вміння конструювати нові комунікативні стратегії і тактики відповідно до комунікативної ситуації, добирати відповідні методи, засоби, технології, вивчати та узагальнювати досвід колег з питань удосконалення комунікативної діяльності вчителя.

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

Професійно-педагогічна компетентність та її складові, у тому числі й комунікативно-стратегічна компетентність педагога, розглядаються вченими як основа професіоналізму вчителя та найвищого його ступеня – педагогічної майстерності. Сутність професіоналізму педагога чимало вчених пов'язують з його

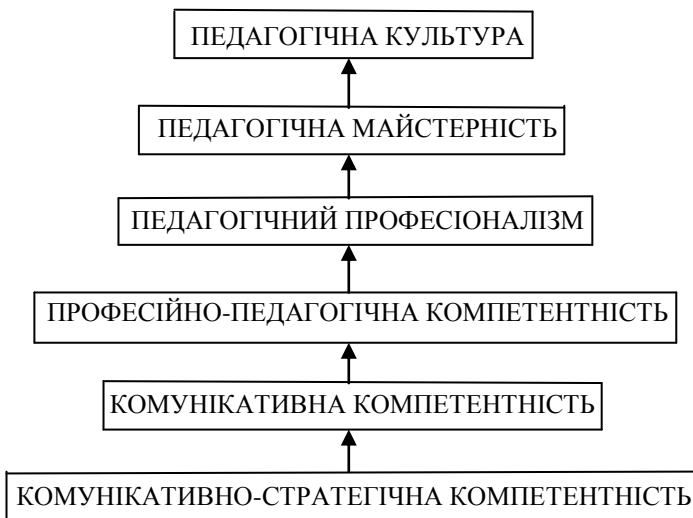


Рис. 4.4. Місце комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів серед споріднених педагогічних понять

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

Таким чином, КСК вчителя початкових класів – поняття складне, багатоаспектне, динамічне. Це інтегративна якість учителя початкової школи, що включає низку компонентів, кожен з яких характеризується низкою функцій. Його змістове наповнення

корегується у зв'язку з розвитком наукових досліджень у галузі комунікації, реформування системи вищої педагогічної освіти та суспільними вимогами до рівня професійної підготовки педагогів.

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

4.2.1. Закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів

Реалізація системи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів можлива за умови суттєвої трансформації наявної науково-методичної, організаційної та навчально-виховної роботи зі студентами.

Розроблення моделі формування КСК майбутніх учителів початкових класів повинно здійснюватися з урахуванням таких лінгводидактичних категорій, як закономірності, принципи, методи навчання, які є основою формування комунікативної сфери майбутніх педагогів і логічно витікають з аналізу змісту та структури КСК, методологічної бази дослідження.

До сучасних освітніх тенденцій і закономірностей В. Химинець відносить: «створення єдиного європейського освітнього простору; людиноцентристську парадигму навчально-виховного процесу; прагнення уніфікувати і стандартизувати всі освітні підходи; створення умов для освіти впродовж усього життя; неперервне зростання вартісних показників на розвиток і функціонування освітніх інституцій». Водночас учений звертає увагу на наявність діалектичних суперечностей у цих підходах. «З одного боку, освіта орієнтується на особистість та її особливі запити, а з іншого, – вона змушена підпорядковуватися законам стандартизації і конвеєризації в навчанні та вихованні, які визначають специфіку розвитку сучасного суспільства загалом» [507].

Основою для розв'язання зазначених суперечностей є закономірності організації процесу навчання. Виходячи з того, що

дидактичні закономірності відображають об'єктивні, стійкі й істотні залежності між діяльностями вчителя, учня та змістом навчання, які зумовлюють його ефективність, М. Фіцула виділяє серед них об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні). Перші характеризують суть процесу навчання та його відповідність суспільним умовам і процесам, інші відображають зв'язок між компонентами навчання і залежать від учителя та його діяльності. До об'єктивних закономірностей учений відносить: 1) виховний і розвивальний характер навчання; 2) зумовленість навчання суспільними потребами; 3) залежність ефективності навчального процесу від умов, у яких він протікає; 4) залежність навчання від вікових і реальних навчальних можливостей учнів; 5) залежність ефективності навчання від рівня активності учня; 6) цілеспрямовану взаємодію в процесі навчання. Основні суб'єктивні закономірності: 1) поняття можуть бути засвоєні тоді, коли організовано пізнавальну діяльність учнів; 2) навички сформуються лише за умови організації відтворення операцій та дій, покладених у їх основу; 3) міцнішому засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє систематичне пряме й відстрочене повторення цього змісту та його введення в систему вже засвоєного раніше змісту; 4) опанування учнями складних способів діяльності залежить від успішного оволодіння попередніми простими видами діяльності, що входять до складного способу, і від готовності учнів визначати ситуацію, в якій ці дії можуть бути використані; 5) залежність рівня та якості засвоєння за рівних умов (пам'ять, здібності) від урахування вчителем ступеня значущості для учнів засвоюваного змісту; 6) використання вчителем варіативних завдань, що передбачають застосування засвоєних знань у звичних для учнів ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних із ними дій у нову ситуацію [131].

I. Підласий виокремлює такі групи закономірностей організації навчального процесу у ВНЗ: загальні закономірності (взаємозалежність мети, змісту, управління, методів навчання та їх вплив на ефективність навчального процесу); дидактичні закономірності (результати навчання залежать від способу участі студентів у навчальній діяльності, від методів та засобів, які застосовуються); гносеологічні закономірності (продуктивність педагогічного процесу прямо пропорційна потребам студента в навчанні, обсягові практичних знань та умінь і залежить від рівня

проблемності навчання, активності студентів у розв'язанні навчальних проблем); психологічні закономірності (продуктивність навчання залежить від інтересу студентів до навчання, зумовлена рівнем їхнього уміння самостійно працювати, а також залежить від особливостей мислення, пам'яті студентів); соціологічні закономірності (розвиток індивіда зумовлений розвитком інших індивідів, з якими він перебуває у прямому або непрямому спілкуванні); організаційні закономірності (ефективність навчання залежить від організації, ставлення студентів до навчальної праці, стану здоров'я та режиму їхньої розумової діяльності) [398]. Названі закономірності виявляються в практичній педагогічній діяльності незалежно від її учасників. Водночас свідоме їх урахування сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

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

Аналізуючи внесок Л. Федоренко в проблему розробки лінгводидактичних закономірностей, Т. Котик зазначає, що «підставою для встановлення закономірностей була аналітична наукова діяльність із вивчення існуючого досвіду навчання рідної мови. За своїм характером встановлені закономірності були не статистичними, а причиново-наслідковими, причина яких у фізіології людини, тобто способах, механізмах породження мовлення. Принципи, окреслені на основі таких закономірностей, можна розглядати як положення нормативного характеру, що впливають із причиново-наслідкових закономірностей і

виявляються в процесі навчання мови. Вони з'явилися як результат розвитку науки й педагогічного досвіду, що й спричинило об'єднання розрізаних аксіоматичних положень у цілісну обґрунтовану систему принципів» [235].

Відштовхуючись від класичних загальноприйнятих закономірностей навчання мови, зосередимо увагу на специфіці навчання мови у ВНЗ педагогічного профілю, де форми викладання та учіння значно відрізняються від шкільних, але водночас значення лінгвістичної підготовки майбутніх педагогів, особливо її комунікативно-діяльнісного компонента, суттєво зростає у зв'язку з особливостями майбутньої професійної діяльності. Без опори на ієрархію закономірностей фахової підготовки студентів, які становлять центр взаємодії з суміжними дисциплінами, та встановлення на основі цих закономірностей комплексу специфічних лінгводидактичних принципів неможливо вибудувати цілеспрямовану ефективну систему формування КСК майбутніх учителів. Тому проаналізуємо підходи вчених щодо визначення закономірностей, які стосуються означеного напрямку.

Зокрема, І. Дроздова виводить такі закономірності розвитку професійного мовлення студентів: «його характер; добір мовних засобів залежно від ситуації професійного спілкування; суворе дотримання норм української літературної мови у процесі професійного мовлення; розвиток професійного усного й писемного мовлення (на основі текстів за фахом із виходом у професійний дискурс); взаємозалежність методів і прийомів навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення з урахуванням психологічної та фахової специфіки студентів. У процесі встановлення закономірностей засвоєння мовлення констатовано залежність між вправлінням у мовленнєвій діяльності студентів та її результатом – набуттям здатності до комунікативної мовленнєвої діяльності за фахом» [142].

На основі аналізу праць М. Пентилюк виокремлюємо такі закономірності, значущі для побудови процесу формування КСК майбутніх педагогів: виховуючий характер розвитку професійного мовлення, що сприяє формуванню комунікативної особистості фахівця нового покоління; зумовленість суспільними потребами; залежність від умов, професійної ситуації мовлення [385].

Аналіз підходів учених до визначення закономірностей свідчить, що окремі зв'язки, які вони відображають, є інваріантними і діють за будь-яких умов організації навчально-виховного процесу, інші мають ймовірнісний характер, проявляються як загальна тенденція у великій кількості випадків, ще інші виводяться емпіричним шляхом на основі аналізу педагогічного досвіду. Значення з'ясування та врахування закономірностей полягає в тому, що вони слугують основою для визначення принципів та правил конкретної педагогічної діяльності і дають можливість оптимально побудувати процес навчання в різних конкретних напрямках.

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

1. Зумовленість формування КСК майбутніх педагогів суспільною потребою у високоосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівців із високим рівнем комунікативної культури.

2. Залежність ефективності процесу формування КСК від рівня сформованості комунікативного середовища ВНЗ (стану навчально-матеріальної бази, рівня педагогічної та комунікативної культури, професіоналізму викладачів, взаємодії між викладачами різних навчальних дисциплін з метою формування комунікативних якостей майбутніх педагогів; організації взаємонавчання в студентських групах тощо).

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

4. Залежність ефективності процесу формування КСК від характеру діяльності, в яку включаються майбутні педагоги (позитивна мотивація навчальної діяльності студентів, її відповідність структурі і змістові майбутньої професійної

діяльності, розвиток у студентів потреби у вдосконаленні власної комунікативної сфери, активний, творчий характер навчальної діяльності, забезпечення єдності процесів викладання та учіння, навчально-пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності майбутніх педагогів; оптимальна організація їхньої самостійної роботи; реалізація завдань формування КСК та рефлексивної діяльності студентів під час педагогічної практики).

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

4.2.2. Принципи, методи та форми організації процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів

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

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

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

системного підходу є принцип наступності та послідовності, оскільки саме цей принцип забезпечує цілісність системи.

Українська лінгводидактика послуговується низкою загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних принципів, які встановлюються відповідно до світоглядних переконань, виведених емпіричним шляхом закономірностей розвитку того чи іншого мовленнєвого явища та оптимальних умов його функціонування. Враховуючи особливості процесу навчання мови, формування комунікативних умінь та організації мовленнєвої діяльності, учені-методисти визначили низку лінгводидактичних принципів, які безпосередньо стосуються цієї сфери освіти (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Є. Дмитровський, С. Дорошенко, С. Караман, Л. Кутенко, О. Лобчук, М. Львов, В. Масальський, О. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Симоненкова, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, А. Супрун, О. Текучов, М. Успенський, О. Хорошківська, Л. Федоренко та ін.), а саме: принципи єдності розвитку мовлення й мислення; взаємозумовленості вивчення граматики і формування мовленнєвих умінь та навичок; взаємозв'язку розвитку усних і письмових видів мовленнєвої діяльності; випереджувального розвитку усного мовлення; координації усного й писемного мовлення; зв'язку розвитку мовлення з формуванням мовної компетенції; зв'язку розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції; зв'язку розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетенції; взаємозв'язку роботи з розвитку мовлення на уроках мови й літератури; пізнавально-практичної спрямованості навчання мови; вивчення мови в структурній цілісності з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ в єдності форми і змісту; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих та міжпредметних взаємозв'язках; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення тощо [189].

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

- в основі їх визначення лежать загальнодидактичні принципи;

- встановлення специфічних методичних принципів повинно відбуватися шляхом «грамотного» перенесення результатів наукових та прикладних досліджень процесу навчання;

- методичні принципи повинні бути фундаментом для створення такого професійного середовища, яке дозволить студентам не лише одержувати знання і вміння з проблем професійного мовлення, але й цілеспрямовано формувати мовно-особистісні риси, розвивати загальнокультурний потенціал, здатність продукувати новий інформаційний зміст, приймати коректні рішення в процесі ділового спілкування [1, с. 52].

В. Андреев пропонує такі критерії оцінки педагогічних принципів, які варто використовувати при їх визначенні:

- об'єктивність (формулювання принципів на основі закономірностей);

- орієнтованість (кожен принцип спрямований на вирішення певних суперечностей і дає загальний орієнтир щодо стратегії взаємодії суб'єктів у педагогічному процесі);

- системність (кожен принцип є системоутворювальним чинником, оскільки пред'являє вимоги до всіх компонентів дидактичної системи – мети, змісту, засобів, методів, форм навчання);

- аспектність (кожен новосформульований принцип повинен розкривати нові підходи і можливості для вдосконалення процесу навчання);

- доповнюваність (кожен новий принцип доповнює попередні);

- ефективність (реалізація кожного принципу повинна суттєво підвищувати ефективність навчання);

- теоретична і практична значущість (кожен новий принцип має суттєве значення для розвитку теорії та вдосконалення практики навчання) [9, с. 315-316].

На думку Т. Котик, кожен з принципів «повинен регулювати вирішення конкретного протиріччя, яке відображає певну особливість процесу навчання мови, а сукупність цих принципів у їх взаємодії регулюватиме вирішення всіх провідних протиріч процесу навчання. Так, наприклад, принцип комунікативної спрямованості навчання ґрунтується на протиріччі між можливостями й потребами дитини у спілкуванні як необхідному засобі її входження в соціум, тобто регулює співвідношення

досягнутого й перспективного рівнів володіння мовленням. Його регульовальна дія поширюється на мету, зміст, методи, форми, засоби навчання, тобто охоплює всі складові процесу навчання, тому принцип комунікативної спрямованості навчання мови може, на наш погляд, претендувати на один з фундаментальних» [235]. Дослідниця зазначає, що з кінця 80-х років минулого століття завдяки працям Ю. Бабанського, О. Савченко намітилась тенденція до групування принципів навчання відповідно до сфери їх реалізації: мети, змісту, способів організації й результатів навчання [433, с. 102].

Л. Федоренко вважає, що лінгводидактичні принципи є основою методики навчання мови та ефективного управління процесом засвоєння і практичного застосування мовних знань, умінь і навичок. Учена виділяє такі принципи, як: увага до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінювання виразності мовлення; розвиток чуття мовлення (тексту); координація усного та писемного мовлення; поступове збагачення мовлення [495, с. 18-30].

О. Дудников виділяє принципи стратегічного і тактичного характеру. До принципів стратегічного характеру належать: активізація розвивального впливу думки на мовлення і навпаки; пріоритетність комунікативної функції мови й необхідність комунікативного спрямування в навчанні; розкриття естетичної функції мови і формування естетичних відчуттів та смаків у школярів. До принципів тактичного характеру відносяться: надання переваги індукції як способу мислення, що активно забезпечує засвоєння мовних явищ та категорій; дотримання міжрівневих зв'язків у навчанні мови; опора на одиниці мовлення під час вивчення мовних явищ і на одиниці мови під час опрацювання різних жанрів мовлення. Критеріями стратегічних принципів методики є соціально-психологічні функції мови, а для формулювання методичних принципів тактичного призначення – чинники структурно-лінгвістичної специфіки мови [143, с. 13-18].

Українська дослідниця К. Плиско, аналізуючи лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі, виділяє такі принципи, як: пізнавально-практична спрямованість навчання мови; комунікативна та функційно-стилістична спрямованість навчання мови; вивчення

мови у структурній цілісності, з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ у єдності форми і змісту (структури), семантики та функціонування; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках; активізація взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови й, навпаки, – теорії мови для розвитку мислення [308]. М. Пентилюк поділяє лінгводидактичні принципи на загальнометодичні і специфічні (рівневі) [406, с. 47]. Одним із засадничих загальнометодичних принципів вважається текстоцентричний, оскільки лише в контексті можна реалізувати всю смислову гаму мовних одиниць у даній конкретній ситуації [283, с. 206-207].

Орієнтуючись на закономірності формування КСК майбутніх учителів початкових класів, загальноєвропейські принципи (навчитися жити разом; навчитися отримувати знання; навчитися працювати; навчитися жити), які найбільш глобально відображають сутність компетентної сфери особистості, а також проаналізувавши різні підходи до визначення принципів навчання, що є основою формування комунікативних умінь у процесі вивчення мови, можемо констатувати, що основою формування КСК майбутніх учителів є такі принципи (рис. 4.5):

1. Принцип гуманізації навчального процесу в ВНЗ - передбачає зміну загальної організації, функцій освіти, її подальше реформування на гуманістичних засадах. Йдеться, з одного боку, про гуманне толерантне ставлення викладача до студента, розвиток суб'єктних якостей майбутніх педагогів, виховання на основі гуманістичних цінностей, визнання соціальної цінності студента як особистості, його права на якісну освіту, розвиток, свободу вибору в процесі навчання, повагу до майбутнього педагога, його людської гідності, врахування його потреб, інтересів, здібностей, мотивів тощо, а з іншого боку – формування високоморального, доброзичливого, людяного вчителя, який характеризується гуманістичною спрямованістю комунікативно-стратегічної діяльності, що виявляється в мотиваційно-ціннісній орієнтації на творення добра, відповідальності за долю учня, його захист, створення комфортного морально-психологічного середовища в класі, максимально сприятливих умов для навчання і розвитку учнів, організацію спілкування з дітьми на демократичних засадах,

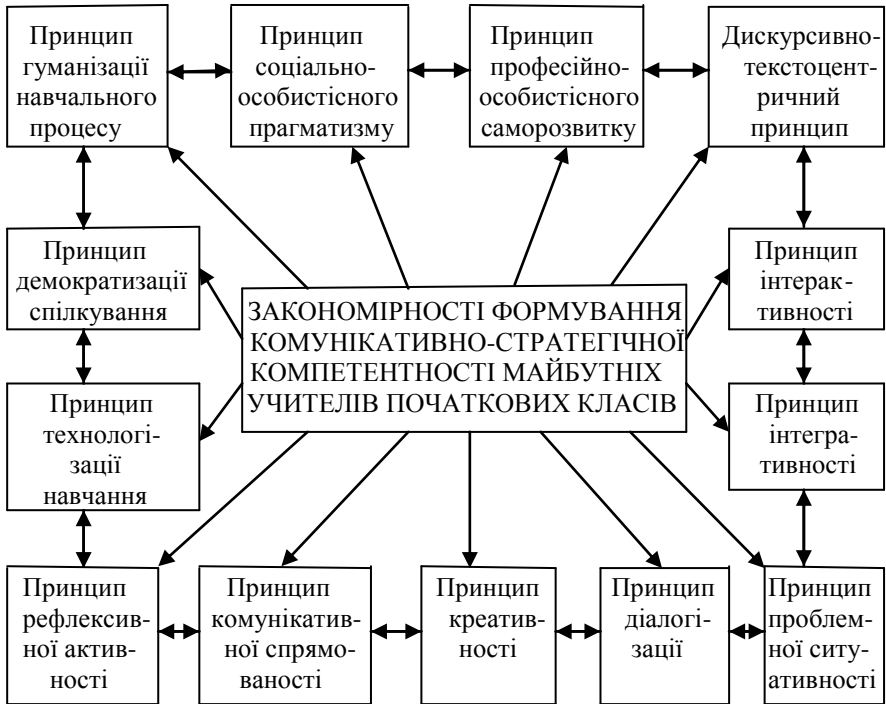


Рис. 4.5. Принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

здатність співпереживати, потребу допомагати і підтримувати тощо [242, с. 127].

2. Принцип комунікативної спрямованості процесу формування КСК – один з провідних принципів методики розвитку мовлення, який закономірно впливає з основної функції мови в суспільстві – комунікативної, що «акумуляє інші функції, адже саме в процесі взаємодії між індивідами комунікативної спільноти відбувається і обмін досвідом, і пізнання, і актуалізація цінностей, і розвиток особистості [424, с. 76-77]. На думку Л. Щерби, граматики – це система правил мовленнєвої поведінки [526, с. 94].

«За комунікативно орієнтованого навчання граматики розуміється не як звід правил, відомостей про систему мовних категорій, а як механізм, що забезпечує спілкування. Отже, в рамках комунікативного підходу граматичні явища вивчаються і засвоюються не як окремо взяті форми і структури, а як засоби вираження певних думок, відносин, комунікативних намірів. Основу комунікативного граматичного аналізу складає розуміння того, що грамика мови служить джерелом породження та обміну думками, тобто джерелом комунікації. Комунікативна грамика, таким чином, найбільше відповідає прагматичним цілям» [132, с. 93]. Принцип передбачає опанування студентами стратегіями і тактиками комунікативно доцільного використання мови як засобу спілкування і спрямовує увагу на організацію цілеспрямованої практичної мовленнєвої діяльності майбутніх педагогів, багаторазового розв'язання ними комунікативних завдань.

Як зазначає Л. Паламар, «принцип комунікативності найбільш успішно реалізується в навчальному процесі тільки тоді, коли вся система навчання скерована на засвоєння операцій з матеріалом, який необхідний для здійснення мовленнєвої діяльності» [376, с. 226-227]. В основі принципу лежить дискурсивний підхід, що передбачає розуміння комунікації як соціальної взаємодії.

3. Принцип демократизації спілкування викладача зі студентом передбачає відмову від авторитарного і ліберального стилів спілкування, регламентації діяльності студентів та придушення їхньої ініціативи, творчості й самодіяльності, але одночасно й відмову від позиції викладача як пасивного спостерігача, який не втручається в процес формування комунікативної сфери майбутніх педагогів, самоусувається від відповідальності за результати цієї роботи, є прихильником абсолютної, нічим не детермінованої свободи вибору студентами, які ще не мають досвіду професійного спілкування, сформованої комунікативної поведінки.

Встановлення демократичних відносин зі студентами в ракурсі особистісно зорієнтованого підходу ґрунтується на засадах співробітництва, співпраці, взаєморозуміння, коли викладач створює оптимальні умови для розвитку особистості кожного студента, сприяє його психологічному і соціальному комфорту, спільно зі студентами визначає мету та завдання навчальної діяльності, мотивує до активної роботи, підтримує ініціативу майбутніх педагогів, радиться щодо визначення шляхів і способів вирішення

навчальних проблем і завдань, не забуваючи при цьому про необхідність формування в них знань та вмінь дотримання нормативних вимог у спілкуванні.

4. Принцип інтегративності передбачає використання всього комплексу підходів, принципів, методів і засобів, вибору фахових дисциплін з метою формування компонентів КСК майбутніх учителів, наявність тісних внутрішньопредметних, міжпредметних, трансдисциплінарних зв'язків, узгодженість дій викладачів, навчання студентів працювати в команді. Сучасний фахівець, який володіє КСК, повинен характеризуватися комплексом таких інтегративних якостей особистості, як толерантність, комунікативність, креативність, рефлексивність, соціальна активність, творче критичне мислення та ін. Ці якості забезпечують конкурентоздатність фахівця та його мобільність на ринку праці. Інтегративний характер властивий і для майбутньої професійної діяльності педагога, який виконує функції навчання, виховання молодших школярів, управління їхньою навчальною діяльністю, аналіз, планування, проектування, конструювання, контроль навчально-виховного процесу, розробляє нові методичні підходи, приймає нестандартні рішення тощо. Саме принцип інтегративності забезпечує створення в ВНЗ середовища з альтернативними можливостями для різнобічної комунікативної взаємодії майбутніх педагогів, вибору ними комунікативних стратегій і тактик, оптимального вирішення лінгводидактичних завдань.

5. Принцип інтерактивності - це принцип організації системи, відповідно до якого мета досягається інформаційним обміном її елементів. Відкрита система формування КСК майбутніх педагогів є інтерактивною, оскільки за свою суттю передбачає обов'язкову взаємодію багатьох суб'єктів на різних рівнях. Інтерактивність означає вільний обмін інформацією (діалоговий режим) [184]. Отже, простежується тісний взаємозв'язок з принципом діалогізації, що означає функціонування педагогічної комунікації в режимі діалогу.

Інтерактивні технології в особистісно зорієнтованому навчанні забезпечують низку умов, необхідних для повноцінного формування комунікативної особистості майбутнього вчителя, а саме: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно

сформульованих висновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати товариша [402].

Саме в інтерактивному навчанні створюються умови для суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентом, за яких студент виступає активним учасником навчального процесу, бере на себе відповідальність за його результати, усвідомлює його суть і рефлексує з приводу власних знань та вмінь. Викладач виступає не головною діючою особою, а консультантом, фасилітатором, який створює умови для ефективної професійної підготовки у взаємодії, співпраці зі студентом. У процесі інтерактивного навчання студенти засвоюють уміння поважати співрозмовника, його думку, слухати, шукати компроміс, правильно викладати свою позицію, доводити та аргументувати власні погляди, дискутувати, включатися в різні комунікативні ситуації, моделювати та проектувати їх, налагоджувати конструктивні взаємовідносини в групі, уникати конфліктних ситуацій, створювати доброзичливу атмосферу, сприятливий психологічний мікроклімат у процесі спілкування тощо.

Відповідно до принципів інтеракції, які передбачають різнобічну комунікативну взаємодію і взаємонавчання, кооперативну (групову) навчальну діяльність, пасивна позиція студента в навчанні неможлива, оскільки він є таким учасником колективної взаємодії, від якого залежить успіх виконання завдання, або виконує конкретне завдання, однак про результати повинен прозвітувати публічно. Інтерактивні технології (парне навчання, групове навчання, навчання в грі, навчання в дискусії) завжди спрямовані на досягнення чітко спланованого кінцевого результату, що стимулює студентів на його досягнення.

б. Дискурсивно-текстоцентричний принцип. Текстоцентричний принцип - це класичний лінгводидактичний принцип, який передбачає обов'язкову опору на текст як найважливішу одиницю в навчанні мови та здійснення однієї з її найважливіших функцій – комунікативної. Результатом будь-якого виду мовленнєвої діяльності, у тому числі й комунікативно-стратегічної, є текст. Текст виступає засобом пізнання мови як поліфункційного явища; є найважливішим засобом долучення до української культури; текст виступає як мовленнєвий витвір, результат використання системи мови, оскільки на його засадах вивчається мова в дії, засвоюються закономірності функціонування фонетичних засобів у мовленні;

текст – основний засіб оволодіння усними та писемними формами українського мовлення, мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо), на його основі формується комунікативна компетенція; текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування [19, с. 134]. Текст дозволяє вивчати мову в єдності форми і змісту, а мовні одиниці - у процесі їх безпосереднього функціонування, «створює оптимальні умови для розуміння цілісного мовленнєвого повідомлення та формування вмінь будувати висловлення за зразком» [533, с. 16]. На основі тексту можна організувати різні види діяльності студентів, які сприятимуть розвиткові їхніх інтелектуальних і практичних здібностей та вмінь при економних витратах часу і сил [384, с. 221], а також здійснювати виховний вплив на майбутніх педагогів.

Сучасні вчені, продовжуючи поглиблено вивчати текст, розробили дискурсивно-текстоцентричний принцип, (Л. Варзацька, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Ю. Романенко, Г. Шелехова та ін.). Дискурс як «будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача й намір першого певним чином впливати на другого» [31, с. 276], розглядається завжди в комунікативній ситуації. Дискурсивно-текстоцентричний принцип передбачає розгортання єдиного комунікативного простору «за законами адресата» (студента) із застосування пресупозиції (передбачення, на основі якого встановлюються межі прийнятних для конкретного студента в даній ситуації висловлювань), ситуацію дискурсу, взаєморозуміння, довіри, попередження конфліктних ситуацій. Ситуація дискурсу визначається умовами педагогічної комунікації та комунікативними контекстами і є одночасно результатом комунікативної взаємодії та процесу її усвідомлення. При цьому майбутній педагог повинен оволодіти вміннями: самоналаштування на комунікацію; саморегуляції свого психоемоційного стану; спираючись на фонові знання про культуру та знання про комунікативну ситуацію, обрати тип дискурсу, який відповідає комунікативній меті; створити конкретний дискурс з урахуванням комунікативної ситуації та комунікативних цілей співрозмовників; забезпечити доречність своєї вербальної і невербальної поведінки (грамотно, зрозуміло, доступно, образно висловлювати думки, використовуючи переконливі аргументи, адекватні до ситуації голос, тон, інтонацію, жести,

пластику рухів та виявляючи емоційну культуру); адекватно, сприймати, розуміти та інтерпретувати комунікативні дії співрозмовників.

7. Принцип технологізації навчання включає два аспекти: внутрішньотехнологічний та зовнішньотехнологічний. Перший аспект передбачає осмислення студентом мети і завдань своєї комунікативно-стратегічної діяльності відповідно до конкретної ситуації, змісту діяльності, необхідних мовленнєвих дій та операцій, послідовності їх виконання, очікуваного результату (розвиток когнітивних стратегій), а також здатність втілити визначену технологію в життя (стратегія комунікативної діяльності) [129, с. 23]. Зовнішньотехнологічний аспект передбачає використання вже відомих або розроблення нових технологій формування КСК майбутніх педагогів, які використовуються в процесі їхньої професійної підготовки.

8. Принцип діалогізації навчання визначає спрямованість процесу комунікативної взаємодії на розв'язання завдань формування комунікативної культури майбутніх педагогів загалом і такого її компонента, як КСК, шляхом обміну смисловими позиціями-судженнями. Діалог сьогодні трактується не лише як форма чи метод, а як особливий рівень комунікативного процесу. Діалогізація змісту освіти передбачає: звернення освіти до цілісної картини світу, насамперед до світу культури, світу людини через «олюднення» знань, формування системного гуманітарного мислення; через наповнення освіти гуманітарними знаннями і вибудову відповідних смислових та ціннісних контекстів; через переорієнтацію змісту освіти на проблеми людського життя [122]. Принцип передбачає відмову викладача від монологу як способу статусного домінування, суб'єкт-об'єктних відносин зі студентом, маніпулювання, догматизму, стереотипності у трансляції знань на користь продуктивного соціально зорієнтованого інтерактивного спілкування – діалогу. Діалог є своєрідною формою співтворчості викладача і студента. Дотримання принципу діалогізації зумовлює розвиток у студентів уміння бачити сильні й слабкі риси співрозмовника, критично ставитись до отриманої інформації, розрізняти упереджену й неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу, розуміти позицію співрозмовника, об'єктивно її оцінювати тощо.

Таким чином, цей принцип допомагає гармонізувати комунікативну взаємодію між її учасниками. Готовність до діалогу є одним з показників сформованості комунікативної особистості майбутнього вчителя, а його ефективність тісно пов'язана з можливістю розв'язання комунікативних завдань.

9. Принцип креативності визначає провідну роль продуктивної творчої діяльності студентів у формуванні їхньої КСК (Л. Божович, В. Давидов, О. Леонтьєв, Г. Костюк, О. Ткаченко та ін.), пов'язаної як із засвоєнням та використанням надбань загальнокультурного та педагогічного досвіду, так і з самостійним продукуванням нових професійних підходів. Йдеться про вміння генерувати нові ідеї, використовувати інноваційні підходи у навчанні студентів, формувати в майбутніх учителів уміння приймати нестандартні рішення, здійснювати вибір найбільш оптимальних рішень серед альтернативних, володіти навичками самопрезентації для того, щоб бути конкурентоспроможним і мобільним на ринку праці, вміти інтегруватися в соціокультурне середовище школи.

10. Принцип проблемної ситуативності передбачає створення, імітацію, моделювання проблемних ситуацій і розв'язання їх студентами з метою максимального наближення до реалій майбутньої педагогічної професії. Основою здійснення цього принципу в аспекті формування КСК є усвідомлення того, що «пояснення індивідуальних відмінностей у виконанні мисленневих задач слід шукати не в успішності виконання того чи іншого компонента інформаційної обробки, а у виборі стратегії, яка визначає рівень управління цими компетентностями» [515, с. 210].

У цьому відношенні цікавою є думка Л. Добровольської, яка, визначаючи лінгводидактичні принципи організації навчання іноземних мов в умовах євроінтеграції, наголошує на необхідності використання іноземної мови як засобу вирішення немовленневих проблем. Дослідниця зазначає, що жодна штучно створена мовленнева ситуація не замінить справжнього спілкування, оскільки студенти розуміють, що це ретельно продумана лінгвістична гра. В умовах євроінтеграції існує один варіант вирішення цієї проблеми – вивести предмет «Іноземна мова» з ракурсу навчальної дисципліни. Тоді увага студентів концентруватиметься не стільки на формі висловлення, скільки на способі донесення бажаної інформації до співрозмовника. Крім того, студентам доведеться обґрунтовувати свій погляд, відстоювати і доводити його, сперечатись і не

погоджуватися з протилежною думкою своїх однокурсників або приймати їхню позицію, але при цьому аргументувати свою точку зору [133]. Такий підхід Л. Добровольська вважає основою формування інтегрованих умінь студентів, які, інакше кажучи, становлять комунікативні стратегії.

11. Принцип соціально-особистісного прагматизму – закономірне відображення особистісно-прагматичного підходу до процесу формування КСК майбутнього педагога, актуальність якого підтверджується дослідженнями низки вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Рибалка, Н. Побірченко, Р. Путман, Т. Шульц та ін.). В особистісному плані цей принцип означає усвідомлення студентом мотивів власної комунікативної діяльності, спрямованість на досягнення реальної мети (прагматичної та комунікативної) і завдань формування КСК, розуміння її суті як процесу і результату відповідних видів діяльності, вибір індивідуального способу розв'язання комунікативної ситуації (комунікативної стратегії і тактики); використання арсеналу необхідних мовленнєвих засобів для того, щоб «створити висловлювання цілеспрямованого функційного характеру шляхом відбору і комбінування тих елементів мови, які конвенційно визнані як найбільш придатні для формування висловлювання із заданою прагматичною установкою в певних конкретних умовах мовленнєвої діяльності» [493, с. 97-98], тобто для реалізації стратегічного плану спілкування, корегування досягнутого результату. «Неврахування при цьому прагматичного аспекту породження і сприймання мовлення залишає на периферії дослідницьких інтересів такі важливі складові комунікативної компетенції, як стратегії і тактики спілкування» [424, с. 77]. Саме цей аспект забезпечує право студента обирати ту стратегію і тактику комунікативної діяльності, яку він вважає необхідною.

У соціальному плані принцип передбачає підготовку студентів до використання набутих у ВНЗ компетенцій в умовах реального суспільного і професійного життя, вміння постійно аналізувати та корегувати власну комунікативно-стратегічну діяльність, запобігати конфліктним ситуаціям або правильно виходити з них, розвивати в собі якості толерантності у стосунках з дітьми та педагогами, берегти власне психічне і фізичне здоров'я та здоров'я інших людей як найвищу цінність. Ці завдання можуть бути реалізовані шляхом використання як групових, так і індивідуальних форм навчання студентів, які найбільше відповідають завданням формування КСК

майбутніх учителів і розвитку їхньої суспільної та індивідуальної природи, що мають гармонійно поєднуватися.

Формування комунікативної особистості майбутнього педагога на основі принципу соціально-особистісного прагматизму є як організованим процесом розв'язання спеціально змодельованих суперечностей, так і «саморухом» студента до поставленої мети [234].

12. Принцип професійно-особистісного саморозвитку майбутніх педагогів ґрунтується на постулаті про те, що неможливо в стінах ВНЗ раз і назавжди дати майбутньому спеціалісту все необхідне для його успішної професійної діяльності. Учителю, як і будь-який інший фахівець у сучасному інформаційному суспільстві, навчається впродовж усього життя, постійно вдосконалюючи свої вміння та розширюючи обсяг знань. Тому проблема професійного саморозвитку педагогів знаходиться сьогодні в центрі уваги багатьох учених (В. Андрущенко, А. Вербицький, В. Вітюк, С. Гончаренко, І. Дереза, А. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кислінська, Н. Ничкало, Н. Нікітіна, І. Підласий, Л. Пуховська, Ю. Рева, О. Остапчук, Г. Топчій та ін.).

Процес саморозвитку необхідний і тому, що КСК – це складна інтегративна якість педагога, і без самооцінки власних комунікативних умінь, визначення прогалів у підготовці та постійної активної самостійної роботи над собою успіху в її формуванні досягти важко. Тому «одним із важливіших шляхів вирішення цієї складної проблеми виступає створення в навчальному закладі сприятливих організаційно-педагогічних умов і використання таких засобів активізації професійного самовдосконалення учителів початкової школи, які б сприяли розвитку професіоналізму, пробудженню потреби самоактуалізації, бажання творити свою особистість» [378, с. 194].

Необхідна серйозна психолого-педагогічна підтримка процесу саморозвитку комунікативних якостей студентів, методичне та інформаційне забезпечення, а також розроблення спеціальних навчально-тренувальних технологій. Студент повинен бути готовим до безперервної самоосвіти, вміти знаходити необхідну інформацію, аналізувати її, використовувати для особистого самовдосконалення, а також для вдосконалення методик і технологій роботи з дітьми.

13. Принцип рефлексивної активності передбачає таку організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів,

при якій розвивається здатність до самоаналізу, контролю та адекватної оцінки рівня своєї КСК, постійного усвідомлення власних комунікативних дій, що сприяє саморегуляції навчальної діяльності майбутніх педагогів та є фактором оптимізації процесу формування КСК. Дослідженнями проблеми розвитку рефлексивної активності займалися такі вчені, як Н. Алексєєв, Л. Виготський, Б. Вульф, П. Гальперін, В. Калашнікова, А. Карпов, Т. Комар, Н. Пеньковська, В. Харькін, Г. Щедровицький та ін. Аналіз наукової літератури показує, що рефлексивна активність сприяє реалізації внутрішніх резервів особистості, впливає на розвиток її цінностей та переконань, здатності до взаємодії з собою, сприяє здобуттю нових знань, глибокому аналізу навчальних ситуацій, орієнтує на професійне самовдосконалення. Все це сприяє оптимізації навчальної діяльності студента. З психологічного погляду рефлексія є необхідним елементом удосконалення людської діяльності і віддзеркаленням власних дій у свідомості [82], а саме процесів розуміння, оцінки та інтерпретації себе й іншої людини. Л. Добровольська справедливо зазначає, що без принципу рефлексивної активності неможливо здійснити процес розвитку інтегрованих умінь студентів, якими є комунікативні вміння [133, с. 178].

На нашу думку, для успішного засвоєння студентами комунікативних стратегій кожен їх структурний елемент повинен супроводжуватися активною рефлексивною діяльністю, бо лише в цьому випадку можна сподіватися, що обрана стратегія і тактики будуть доречними, а їх втілення матиме гуманний демократичний характер та особистісну спрямованість.

Визначені принципи формування КСК майбутніх педагогів становлять відкриту систему, яка може поповнюватися і розвиватися. Цілком очевидно, що ефективність формування КСК майбутніх учителів залежатиме від комплексного використання та взаємодії зазначених принципів. Окремо взятий принцип, як правило, застосовується рідко. У сукупності названі принципи спираються на визначені закономірності (табл. 4.1) і відображають основні особливості процесу формування КСК майбутніх педагогів, який базується на компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, особистісно-прагматичному, культурологічному підходах, а також його спрямованість на досягнення успіху в професійній підготовці студентів та розвиток їхньої комунікативної особистості. Названі

Взаємозв'язок закономірностей та принципів формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності	Принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності
<p>1. Зумовленість процесу формування КСК майбутніх педагогів суспільною потребою в високоосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях з високим рівнем комунікативної культури</p>	<p>Принципи демократизації спілкування, діалогізації навчання, соціально-особистісного прагматизму, комунікативної спрямованості процесу навчання, професійно-особистісного саморозвитку</p>
<p>2. Залежність ефективності процесу формування КСК від рівня сформованості комунікативного середовища ВНЗ</p>	<p>Принципи гуманізації навчального процесу, демократизації спілкування, інтегративності, комунікативної спрямованості, діалогізації навчального процесу, демократизації спілкування, проблемної ситуативності, соціально-особистісного прагматизму, креативності, інтерактивності, професійно-особистісного саморозвитку студентів, дискурсивно-текстоцентричний принцип</p>
<p>3. Залежність ефективності процесу формування КСК від рівня гуманізації педагогічної освіти в ВНЗ</p>	<p>Принципи гуманізації навчального процесу, діалогізації навчального процесу, демократизації спілкування, соціально-особистісного прагматизму, професійно-особистісного саморозвитку, інтерактивності</p>

Продовження таблиці 4.1

<p>4. Залежність ефективності процесу формування КСК від характеру діяльності, в яку включаються мабутні педагогі</p>	<p>Принципи гуманізації навчального процесу, демократизації спілкування, технологізації навчання, соціально-особистісного прагматизму, професійно-особистісного саморозвитку, креативності, рефлексивної активності студентів, інтерактивності, комунікативної спрямованості, дискурсивно-текстоцентричний принцип</p>
<p>5. Залежність ефективності процесу формування КСК від оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм та засобів професійної підготовки студентів</p>	<p>Принципи гуманізації навчального процесу, технологізації навчання, інтегративності, проблемної ситуативності, соціально-особистісного прагматизму, комунікативної спрямованості, рефлексивної активності, креативності, дискурсивно-текстоцентричний</p>

принципи у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості дозволять надалі визначити психолого-педагогічні умови організації формування КСК майбутніх учителів.

Цілком очевидно, що втілення в життя визначених принципів вимагає здійснення низки складних заходів, спрямованих на докорінну зміну системи лінгвістичної підготовки майбутніх педагогів. Ефективність процесу формування КСК майбутніх учителів насамперед залежить від методичного забезпечення, яке включає форми, методи та засоби навчання. Метод - «упорядкована діяльність педагога й учнів, спрямована на досягнення поставленої мети навчання» [398, с. 319]. Принциповими вимогами при виборі методів формування КСК майбутніх учителів є їх результативність, створення позитивного психологічного середовища для активної взаємодії учасників навчального процесу, оптимальне поєднання.

Форма організації навчання - зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі. Засоби навчання - це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш

успішно і за короткий час досягається визначена ціль навчання [499].

Як засвідчує наш багаторічний досвід роботи зі студентами, найбільш оптимальним є поєднання фронтальних форм з груповими та індивідуальними при максимально можливому використанні двох останніх. Цілком очевидно, що без фронтальної форми роботи, що, як правило, стосується лекційних занять, навчальний процес у ВНЗ обійтися не може. Ця форма за умови її інноваційного оновлення, творчого підходу викладачів є результативною в плані надання студентам необхідного мінімуму навчальної інформації, демонстрації викладачем способів побудови та використання комунікативних стратегій і тактик, однак вона малоефективна щодо формування комунікативно-стратегічних умінь і навичок майбутніх педагогів. Невід'ємною частиною цієї форми навчання є класичні словесні (розповідь, пояснення, бесіда, робота з конспектом, книгою, навчальна дискусія тощо) та наочні (ілюстрація, демонстрація) методи, представлені як способом безпосереднього контакту з аудиторією, так і в текстово-графічному вигляді, а також в аудіо-, теле- та мультимедіасередовищі, що надає безмежні можливості для вдосконалення традиційного методичного забезпечення.

Індивідуальна форма навчання максимально відповідає особистісно зорієнтованому підходові в професійній підготовці майбутніх педагогів і передбачає міжособистісну комунікацію (безпосередню чи дистанційну) викладача зі студентом, а також самостійну роботу студента під керівництвом викладача. Ця форма дає можливість всебічно врахувати індивідуальні особливості та здібності студента, надати йому свободу вибору щодо змісту початкових завдань, способів та часу їх виконання, забезпечити можливості для творчості, що сприяє оптимальному розвитку комунікативних якостей майбутнього фахівця. Однак у вітчизняній системі професійної освіти індивідуальні форми роботи зі студентами залишаються декларативними, оскільки не передбачаються в навчальному навантаженні, а отже, є справою особистої ініціативи і відповідальності викладача. Незважаючи на це, цілком очевидна необхідність кардинально змінити співвідношення між формами навчання в бік збільшення частки індивідуальної роботи зі студентами за рахунок оптимізації змісту

дисциплін лінгвістичного циклу, усунення дублювання зі змістом шкільних предметів і, таким чином, максимального вивільнення навчального часу для організації та контролю цієї форми роботи. Методами організації індивідуальної роботи можуть бути індивідуальні науково-дослідні завдання, навчальне проектування, вправи, виконання творчих робіт, індивідуальне тестування, аналіз письмових текстів, рефлексія власної комунікативної діяльності, зафіксованої у вигляді аудіо- чи відеозаписів, тощо.

Однак найбільш продуктивною в плані формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів є групова (кооперативна) форма, тобто модель організації навчальної діяльності, що передбачає навчання майбутніх педагогів, об'єднаних спільною навчальною метою, в малих групах. Ця форма легко поєднується з традиційними формами та методами і дає змогу організувати нове в порівнянні з традиційним навчально-виховне середовище, яке характеризується розширеними соціальними контактами студентів між собою та з викладачами, сприятливим психологічним кліматом, збагаченням контексту спілкування, його відкритістю та неформальним характером, зміною суб'єкт-об'єктних ролей студента і викладача на суб'єкт-суб'єктні. Саме ці форми навчання слугували основою для проектування нами методики та технологій формування КСК майбутніх педагогів.

Оптимальною, на нашу думку, є комунікація в малих групах зі стабільним або змінним складом, які включають 3-7 осіб. У таких малих групах створюються найбільш сприятливі умови для взаємодії студентів, їхнього спілкування, соціалізації, саморозвитку, рефлексії.

Суттєвою перевагою групових форм навчання є можливість застосування комплексних методик формування КСК студентів, а саме: проектного, пояснювально-ілюстративного методів, рольових ігор, кейс-методу (розвиток комунікативних умінь на основі практичних ситуацій), різноманітних інтерактивних методів і технологій (мозковий штурм, диспут, дискусія, евристична бесіда, опрацювання дискусійних питань, відеоконференція, метод тренінгу тощо), проблемного, кооперативного навчання (кооперуються різні завдання, знання, погляди, соціальні ролі), навчання у

співробітництві (спільні завдання, ролі, знання), колективно-групового навчання.

Основою методики формування КСК майбутніх педагогів є активні соціально спрямовані (інтерактивні) методи. Цю групу методів досліджували Є. Бондаревська, А. Мудрик, В. Петровський, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевко, Н. Шуркова, І. Якиманська та ін. Інтерактивне навчання трактується вченими як «колективне, групове вивчення матеріалу у співпраці, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що роблять; рефлексують з приводу того, про що дізналися, що знають і вміють» [191, с. 13], а також як «педагогічна взаємодія», «індивідуальна, групова і колективна взаємодія», «діалогічна взаємодія» [437; 109].

Доцільність використання інтерактивних методів і технологій полягає в тому, що:

- інтерактивне навчання дає можливість реалізувати новітні методологічні підходи, які лягли в основу започаткованого дослідження і активно впроваджуються в сучасному освітньому просторі;

- інтерактивне навчання має діалогічний (полілогічний) характер;

- максимально сприяє міжособистісній взаємодії між суб'єктами навчального процесу;

- сприяє активній суб'єктно-діяльній позиції майбутніх педагогів;

- створює умови для активізації особистого досвіду комунікативної діяльності студентів;

- будується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом.

Активні методи вчені поділяють на індивідуальні та групові. До групових методів учені відносять дискусійні (групова дискусія, круглий стіл, «мозкова атака»), ігрові (рольова, ділова, імітаційна гра), тренінги [63]. Особливо ефективними є групові дискусії, диспути, дебати, полеміки, у ході яких студенти шукають шляхи вирішення проблеми, публічно сперечаються, висловлюють різні погляди, мобілізують уміння розуміти один одного, пропонують нові ідеї, вчать ся майстерності аргументації, доповнюють один

одного, засвоюють техніки групової комунікації, колективно знаходять правильний спосіб розв'язання питання.

У формуванні КСК майбутніх педагогів важливу роль відіграють ігрові технології. Гра значно полегшує процес набуття студентами комунікативних умінь, оскільки сприяє зняттю психологічного напруження, страху невдачі, розвиває мотивацію та пізнавальні можливості майбутніх учителів. У процесі гри студент має можливість приміряти на себе різні ролі, поставити себе на місце співрозмовника, краще зрозуміти його. Комунікативна ситуація, яка створюється під час гри, допомагає сформувати вміння швидко орієнтуватися в умовах спілкування, добирати адекватні мовні засоби, комунікативні стратегії і тактики, ставити запитання та відповідати на них тощо. Гра є результативною, якщо включає рефлексію у вигляді аналізу, обговорення, формулювання пропозицій і рекомендацій.

Одним з важливих методичних завдань викладача є використання такого інтерактивного методу, як ситуативне моделювання, що передбачає створення комунікативних ситуацій, у яких студенти навчались би комунікації в умовах інтенсивної взаємодії, одночасно долаючи проблеми, які виникають в соціальних групах, а саме: психологічний тиск членів групи, групове мислення, домінування неформальних лідерів тощо. Важливим завданням методу ситуативного моделювання є формування у студентів умінь імпровізації в процесі конструктивного діалогу, стимулювання творчого мислення.

Ефективним є метод розв'язання конкретних комунікативних ситуацій, запропонованих викладачем чи змодельованих студентами. При цьому використовуються такі методичні прийоми, як аналіз ситуації, дискусія на її основі, програвання, інсценування ситуації тощо.

З метою формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх педагогів необхідно застосовувати спеціальні методи та прийоми, серед яких створення ситуацій новизни, емоційного вибуху, емоційно-морального стимулювання, заохочення, які посилюють бажання студента досягти успіху.

Засоби навчання І. Зимня класифікує за чотирма аспектами: 1) роллю в навчально-виховному процесі; 2) адресатом; 3) каналом зв'язку; 4) пов'язані з використанням техніки [175]. Арсенал засобів

навчання сьогодні значний, важливо тільки доцільно і максимально ефективно використати той чи інший з них. Традиційними залишаються такі засоби, як навчальні підручники, посібники, довідники, словники, а також наочні (таблиці, схеми, моделі) та технічні (теле-, відео-, мультимедіа-, аудіотехніка, комп'ютер).

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

У формуванні КСК майбутніх педагогів вирішальну роль відіграє навчально-виховний процес ВНЗ, якщо для цього створені належні умови. У тлумачному словнику слово «умова» пояснюється як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [464].

Учені-дидакти наголошують, що ефективність педагогічного процесу безпосередньо залежить від створення належних умов його перебігу [17, с. 123]. Педагогічні умови розглядаються науковцями як «значущі продуктивні причини, які впливають на протікання і результат дидактичного процесу» [398, с. 25] і можуть прискорювати або гальмувати розвиток та формування педагогічних систем, процесів, явищ, якостей особистості.

Крім цього, педагогічні умови трактують як: сукупність чинників, які впливають на ефективність дидактичного процесу; вимоги до організації навчально-виховного процесу; компоненти, порядок дій навчального процесу; середовище, ситуацію, в яких здійснюється процес; правила, засоби, які забезпечують здійснення цілей навчального процесу [504, с. 104]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм, а також матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [57].

Виходячи з вищесказаного, розглядаємо педагогічні умови як комплекс обставин, створених у межах освітньо-комунікативного середовища ВНЗ, що сприяють ефективному та результативному формуванню КСК майбутніх учителів початкових класів, розвитку їхньої комунікативної особистості, накопиченню досвіду комунікативно-стратегічної діяльності, стимулюванню пізнавальної активності, професійному самоствановленню студентів.

Педагогічні умови формування КСК майбутніх педагогів мають певну специфіку, пов'язану зі змістом професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів, з одного боку, та особливостями функціонування початкової школи в Україні на сучасному етапі, з іншого. Тому їх обґрунтування можливе на основі врахування суспільного замовлення на спеціаліста з визначеними характеристиками, освітньо-кваліфікаційних вимог на пряму підготовки «Початкова освіта», аналізу змісту та структури КСК.

На основі здійсненого аналізу визначено такі педагогічні умови, необхідні для ефективного формування КСК майбутніх учителів:

1. Забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК є наскрізною системою, спрямованою на забезпечення чіткого спланованого, організованого й методично доцільного навчання студентів комунікативно-стратегічної діяльності в умовах навчання У ВНЗ. Зasadничим принципом цієї організації, на якому базується компетентнісний підхід в освіті загалом, є принцип «навчатись діючи».

Специфічними особливостями дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування КСК майбутніх учителів початкових класів є: інваріантність, яка забезпечується обов'язковістю формування всіх компонентів КСК майбутніх учителів; гнучкість (можливість змін, доповнень, розроблення і застосування нових ефективних методів, прийомів, технологій тощо без кардинальної зміни системи формування КСК); спіральний характер (наступність і перспективність формування КСК майбутніх учителів, поступове розширення і поглиблення їхніх комунікативно-стратегічних знань і вмінь у процесі вивчення фахових дисциплін та спеціальних курсів); інтегративність (орієнтованість на інтегровану систему методологічних підходів; синтез наукових знань з декількох дисциплін; інтеграція знань та технологічних умінь; посилення ролі рефлексії [137, с. 19-20]; тісний зв'язок теоретичної і практичної підготовки студентів); раціональність (практична зорієнтованість на здійснення мети, оптимальна організація процесу формування КСК в конкретних умовах, об'єктивне врахування співвідношення докладених зусиль

та їх результатів, прогнозування можливих побічних впливів і їх наслідків) [6].

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК націлена насамперед на формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього педагога, що забезпечує професійну спрямованість процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, оскільки передбачає розвиток інтересу до цього виду професійної діяльності, потреби в набутті спеціальних знань та вмінь, у самовдосконаленні, що є стимулами успішного навчання студентів. Мотивація діяльності з метою формування КСК, в основі якої лежить пізнавальний інтерес, відіграє основну роль у навчальній діяльності майбутніх педагогів. Реалізація мотиваційного компонента найбільш ефективно може бути забезпечена за умови реалізації особистісно-прагматичного підходу до навчання майбутніх педагогів, що обов'язково передбачає прийняття ними мети навчання як своєї особистості цілі, внутрішньої потреби, активну участь студентів у кожному етапі навчального заняття, формування позитивного ставлення до навчання.

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК базується на понятті дискурсу. Оскільки це поняття вже було проаналізоване в попередніх розділах, зупинимося лише на ключових положеннях, які лягли в основу розроблення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування КСК. Зasadничими приймаємо такі характеристики дискурсу:

- дискурс є процесом і результатом комунікації;
- дискурс - це синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психологічних та ін.) чинників, залежних від тематики спілкування;
- дискурс – це усталений тип комунікативної діяльності [28, с. 322], інтерактивне явище, мовленнєвий потік;
- дискурс - мовленнєва поведінка в ситуаціях, пов'язаних з навчанням та вихованням у професійній та освітній діяльності [304, с. 170–173];
- дискурс - соціально спрямоване мовлення, що включає мовця та слухача, на якого мовець здійснює вплив за певних умов спілкування;

- як соціально спрямоване мовлення, дискурс включає різні компоненти: мотиваційний, акустичний, вербальний, невербальний тощо;

- дискурс має різні форми вияву: усну, письмову, внутрішню, паралінгвістичну;

- формою вияву дискурсу є текст, реалізований у живому мовленні за певних обставин, тобто текст у дії;

- педагогічний дискурс має свою особливу лексику, граматику, семантику;

- результатом педагогічного дискурсу є формування певних мовленнєвих жанрів;

- дискурс регулюється комунікативними стратегіями і тактиками учасників спілкування [425, с. 130].

З'ясувавши на основі аналізу наукової літератури та результатів діагностики комунікативних умінь студентів, що КСК є складною інтегративною структурою, яка включає низку компетенцій, вважаємо, що саме вміння створювати ситуацію дискурсу, спільного комунікативного простору, взаєморозуміння є тією об'єднувальною ланкою, яка пов'язує всі компоненти КСК в єдине ціле. Стосовно навчального процесу дискурс є найважливішою трансдисциплінарною категорією комунікації, генеральною стратегією, в межах якої здійснюється інтеракція, реалізуються інтенції учасників спілкування, актуалізуються їхні установки, цілі, знання, необхідні для розуміння та побудови комунікативних дій. Навчально-педагогічний дискурс можна розглядати як принцип комунікативної взаємодії викладача та студентів з метою передання, сприймання інформації, обміну нею. Про те, що педагогічний дискурс відбувся, свідчать два показники: виробляється нова інформація; народжується спільність комунікантів, які володіють зрозумілою для всіх системою кодування та декодування інформації, мовної аргументації і можуть використовувати набутий досвід у будь-яких ситуаціях [192]. Саме ці показники зближують поняття дискурсу і трансдисциплінарності.

Ідея трансдисциплінарності сформувалася на основі досліджень міжпредметних зв'язків у навчанні, міжпредметної інтеграції. На необхідності міжпредметних зв'язків наголошували як педагогіки-класики (Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Л. Толстой, Дж. Дьбюї,

Я. А. Коменський, К. Ушинський, Дж. Локк та ін.), так і сучасні педагоги і психологи (Т. Александрова, Б. Ананьєв, Н. Антонов, П. Атутов, Ю. Бабанський, С. Батишев, І. Зверева, В. Коротова, В. Кондаков, П. Кулагін, В. Максимова, Н. Менчинська, Е. Монозон, І. Лернер, В. Онишук, Л. Панчешнікова, Ю. Самарін, М. Скаткін, Н. Сорокін, В. Федорова, В. Фоменко та ін.).

Однак в умовах запровадження компетентнісного підходу в освіті як на рівні загальноосвітньої школи, так і на рівні професійної освіти постає проблема значно глибшого проникнення в суть предметів і явищ, ніж дозволяють міжпредметні зв'язки. У зв'язку з цим виникло поняття трансдисциплінарності як одного з основних способів вирішення проблем ХХІ століття, сучасного принципу організації наукового знання, який відкриває всебічні можливості взаємодії декількох дисциплін при вирішенні комплексу проблем суспільства; способу розширення наукового світогляду, який полягає в розгляді того чи іншого явища поза рамками якоїсь однієї наукової дисципліни [73]. У статтях 5 і 6 «Всесвітньої Декларації про Вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи» [504] рекомендується розширювати трансдисциплінарність навчальних програм і вчити майбутніх фахівців використовувати цей підхід до вирішення складних проблем природи і суспільства.

Трансдисциплінарність закладена вже в самій специфіці роботи вчителя початкових класів, який повинен виявляти здатність до професійної комунікації не лише під час викладання української мови, яка безпосередньо пов'язана з формуванням мовленнєвих умінь молодших школярів, але й багатьох інших дисциплін навчального плану. Тому й процес формування КСК студентів, на наше переконання, повинен охоплювати комплекс фахових дисциплін. Йдеться про те, що для формування такого складного багатокомпонентного явища, як КСК майбутнього вчителя, необхідне систематизоване дисциплінарне поле (рис. 3.2), оскільки вирішити цю проблему в межах однієї навчальної дисципліни неможливо [290].

Рисунок 4.6 ілюструє, що в започаткованому дослідженні КСК майбутніх учителів формується на пересіченні двох дисциплінарних полів – поля лінгвістичних і поля педагогічних дисциплін. Відповідно до принципу трансдисциплінарності результатом цього є інтегрований комплекс знань та вмінь, які складають КСК. Одним з

Трансдисциплінарне поле формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

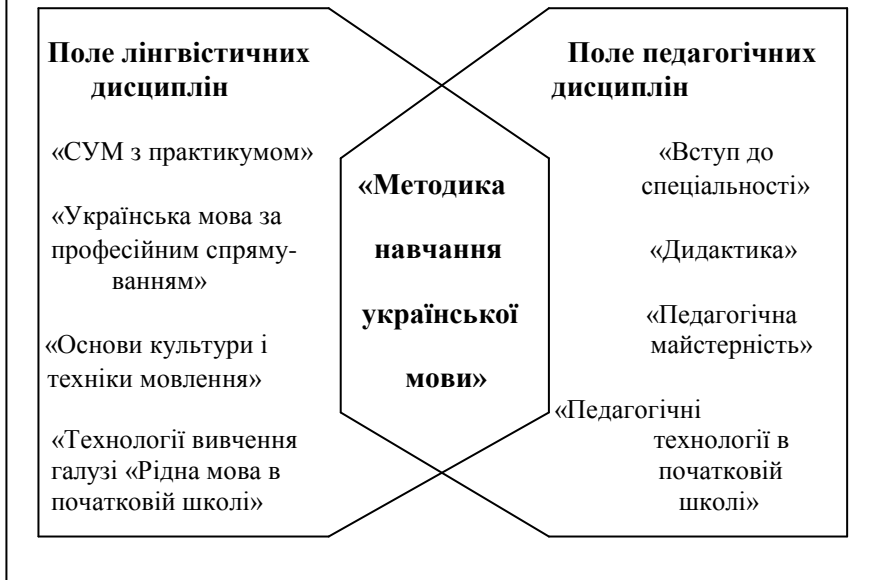


Рис. 4.6. Схема трансдисциплінарного поля формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

наочних прикладів практичної реалізації трансдисциплінарних зв'язків виступає методика навчання української мови, що являє собою незамкнуту систему, яка постійно поповнюється новими ідеями та транслює пропозиції шляхів їх втілення в практику роботи школи.

Трансдисциплінарність трактується вченими як більш високий рівень порівняно з міждисциплінарним, який не обмежується міждисциплінарними відносинами, а розглядає їх усередині системи, де не існує строгих меж між дисциплінами [110; 210].

Отже, трансдисциплінарний підхід передбачає таку організацію освітнього процесу, яка характеризується єдністю і взаємопроникненням наук.

Трансдисциплінарність є методологічним підґрунтям інтегрованого підходу і виявляється на рівні моделювання навчально-виховних процесів, поглибленого аналізу методичних підходів та їх ефективності, класифікації і систематизації знань з різних дисциплін, виокремлення тих ключових із них, які мають фундаментальне значення, а також тісного зв'язку з особистісним досвідом. При цьому навчальна дисципліна повинна залишатися відкритою для реалізації трансдисциплінарних зв'язків у процесі спільних досліджень комунікативної сфери майбутніх педагогів та знаходження спільного в когнітивних схемах кількох дисциплін.

Трансдисциплінарність передбачає також створення єдиної системи понять «навігаційного» характеру, що дозволяють переходити з одного простору дисциплінарного знання в інший, при цьому поєднуючи близькі стосовно фаху знання навколо головних категорій певних дисциплін [137, с. 19], вибору методів формування КСК, змістового наповнення дисциплін, шляхів його реалізації.

Кожна навчальна дисципліна має свій комплекс символів і знакових систем, а сукупність цих комплексів складає для студента гіпертекст знань, де можна виділити інваріанти на основі законів різних наук. «Цементуючою речовиною» між знаннями і їх дієвим уживанням О. Дольська вважає рефлексію, що є відображенням раціонально і прагматичного аспектів навчального процесу. «Навчання відбуватиметься успішно в тому випадку, якщо будуть створені певні засоби, що сприяють розвитку практичних навичок орієнтування в засвоєному комплексі знань. Вплетіння рефлексії в тканину педагогічної раціональності обумовлено внутрішніми потребами розуміння ролі і статусу значення того або іншого поняття в гіпертексті знань, де з кожним днем зростає інформаційна насиченість» [137, с. 20]. Це, вважає О. Дольська, дозволить тому, хто навчається, орієнтуватися в потоці інформації не тільки під час навчання, але й упродовж усього життя.

На думку В. Буданова, трансдисциплінарність можна реалізувати на основі 5 типів міждисциплінарних стратегій:

1. Міждисциплінарність як погодження мови суміжних дисциплін, тобто утворення спільної для «сусідніх» дисциплін феноменологічної бази, в якій кожна використовує свій тезаурус.

2. Міждисциплінарність як транспогодження не обов'язково близьких дисциплін, тобто єдність методів, загальнонаукових інваріантів, універсалій, які використовуються різними дисциплінами.

3. Міждисциплінарність як евристична гіпотеза аналогії, при якій переносяться конструкції однієї дисципліни в іншу без належного обґрунтування. Незавершеність і креативність таких переносів вимагає додаткових процедур їх обґрунтування в межах конкретної дисципліни.

4. Міждисциплінарність як конструктивний міждисциплінарний проект, організована форма взаємодії багатьох дисциплін для розуміння, обґрунтування та можливого управління феноменами суперскладних систем.

5. Міждисциплінарність як мережева комунікація, або комунікація, яка самоорганізовується. Таким чином відбувається впровадження міждисциплінарної методології, трансдисциплінарних норм і цінностей, інваріантів та універсалій наукової картини світу [59].

Таким чином, дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК майбутнього вчителя початкових класів є інтегративною єдністю принципів, мети, змісту, методів і прийомів, форм комунікативної взаємодії викладача та студентів, яка всебічно сприяє реалізації всіх компонентів системи формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

Відмінності між традиційною і дискурсивно-трансдисциплінарною організацією формування КСК показані в таблиці 4.2.

Отже, з метою цілісного системного формування КСК майбутніх учителів початкових класів та впровадження педагогічної умови щодо забезпечення його дискурсивно-трансдисциплінарної організації передбачається:

- визначення трансдисциплінарного поля навчальних дисциплін як теоретичної та практичної основи формування КСК студентів;
- визначення системи трансдисциплінарних понять навігаційного характеру, які дозволять створити ситуацію взаєморозуміння на

Відмінності традиційної та дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

№ п/п	Традиційна організація формування КСК майбутніх учителів	Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК майбутніх учителів
1.	Основна мета – сформованість КСК майбутнього вчителя	Основна мета – підготовка майбутнього вчителя до самовдосконалення КСК
2.	Студент – об’єкт навчання	Студент – суб’єкт навчання
3.	Суб’єкт-об’єктні відносини між викладачем і студентом	Суб’єкт-суб’єктні відносини між викладачем і студентом
4.	Основний спосіб викладання - монолог	Основний спосіб викладання - діалог
5.	Діяльність студентів переважно репродуктивна	Діяльність студентів активна, творча
6.	Навчальне середовище	Розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище
7.	Формування КСК – засвоєння зразків комунікативної поведінки	Формування КСК – творчий пошук шляхів комунікативної взаємодії
8.	Використання міжпредметних зв’язків у процесі формування КСК	Використання трансдисциплінарних зв’язків у процесі формування КСК
9.	Навчальні дисципліни є закритими системами	Навчальні дисципліни є відкритими системами
10.	Окремі системи дисциплінарних понять	Спільне поле трансдисциплінарних понять
11.	Професійну підготовку здійснює колектив викладачів-предметників	Професійну підготовку здійснює колектив викладачів-трансдисциплінарників
12.	Результат – фрагментарні комунікативні знання та вміння	Результат - сформована КСК майбутнього вчителя

основі єдиної системи кодування та декодування навчальної інформації, об'єднати зміст лінгвістичних та педагогічних дисциплін навколо проблеми формування КСК майбутніх педагогів;

- створення нормативно-методичної бази процесу формування КСК студентів (робочих програм, методичних посібників, рекомендацій, перспективних планів роботи, дидактичних матеріалів тощо) на трансдисциплінарній основі;

- розроблення системи міжпредметних навчальних завдань, комунікативних ситуацій, вправ, дидактичних ігор з метою розвитку ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх педагогів, моделювання реальних професійних умов, забезпечення трансдисциплінарних зв'язків у процесі експериментального навчання;

- розроблення системи контрольних тестових завдань трансдисциплінарного характеру задля моніторингу рівнів сформованості КСК студентів, рефлексії засвоєного ними комплексу комунікативних знань та вмій як відображення прагматичної сторони професійної підготовки.

2. Створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У ході дослідження з'ясувалося, що повноцінне формування всіх складових КСК можливе лише в колективній публічній комунікативній практиці. Як зазначає В. Буданов, «колективна творчість гармонізує середовище, де виграють і сильні, і слабкі студенти. Для того, хто опинився в цьому середовищі, яке породжує і підкріплює творчу поведінку, створюється оптимальне поєднання умов, достатніх для самоактуалізації його як творця» [58, с. 178]. Тому важливе завдання вищої педагогічної освіти – створити таке освітнє середовище, яке б сприяло розвитку творчого мислення студентів, усвідомленню власної неповторності, здатності адаптуватися в розмаїтті соціального і професійного життя. Середовищне спрямування діяльності ВНЗ вважаємо інтегрованою умовою ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та їхньої підготовки до комунікативно-стратегічної діяльності в школі.

У сучасній педагогічній науці спостерігається чимало понять, пов'язаних з цим спрямуванням, а саме: освітнє середовище (Є. Бондаревська, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська та ін.); соціокультурне середовище ВНЗ, розвивальне освітнє середовище

(Б. Ельконін, Б. Скоморовський, І. Фурман, Т. Чернікова); освітній простір (Л. Новікова, С. Савченко, В. Селіванова та ін.); особистісно зорієнтоване виховне середовище (І. Бех) та ін.

Під соціокультурним середовищем ВНЗ розуміють простір спільної життєдіяльності студентів, співробітників університету, що забезпечує вибір цінностей, освоєння культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації, розкриття індивідуальних ресурсів особистості, структура якого детермінована особливостями освітньої установи. Соціокультурне середовище вишу є інтегративним чинником особистісного становлення студента, вплив якого опосередковується через включення майбутнього педагога в різні його сфери. Характер такого впливу зумовлений педагогічними характеристиками середовища ВНЗ [488, с. 47].

Освітнє середовище є частиною соціокультурного простору, в якій взаємодіють освітні системи, їх елементи, суб'єкти освітнього процесу, що має кілька рівнів – від загальнодержавного, регіонального до освітнього середовища конкретного навчального закладу [415, с. 20].

Освітнє середовище вишу розглядається як психолого-педагогічна реальність, що містить спеціально організовані умови для формування особистості майбутнього фахівця та можливості для її розвитку, включені в соціальне і просторово-предметне оточення, сутністю якої є сукупність взаємодій і особистісних особливостей учасників освітнього процесу, змісту освіти, способів його засвоєння [84, с. 124].

Наукові засади розвивального освітнього середовища розробляли такі вчені, як В. Петровський, Л. Кларіна, В. Орлов, В. Панов, Л. Стрелкова, І. Фрумін, В. Ясвін та ін.). Розвивальне освітнє середовище розглядається в психолого-педагогічній науці з кількох позицій: у широкому соціокультурному контексті як певна соціальна спільність, розвивальна сукупність людських відносин, що виступає одночасно як умова та засіб виховання, навчання і розвитку [256]; як середовище, в якому здійснюється розвивальне навчання (Ш. Амонашвілі, О. Асмолов, В. Біблер, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, І. Якиманська); як простір для розвитку компетентності (Дж. Равен). На думку В. Ясвіна [534], розвивальний характер освітнього середовища забезпечується такими структурними компонентами: просторово-предметним (приміщення для занять); соціальним (характер

взаємодії суб'єктів навчальної діяльності); психодидактичним (зміст і методи навчання, що забезпечують розвиток інтересу до навчання, розумових здібностей, самостійності учнів). Отже, освітнє середовище сьогодні розглядається не лише з погляду адаптації особистості до суспільних умов, підготовки до виконання певних соціальних ролей, а як таке, що надає можливості для розвитку творчих здібностей особистості, зміни її внутрішнього світу, особистісних рис, життєвих пріоритетів.

І. Габа характеризує освітнє середовище вищого навчального закладу як багаторівневу взаємодію між його суб'єктами, що, на її думку, дає можливість визначити наявність або відсутність розвивального потенціалу освітнього середовища. З цього погляду основними характеристиками розвивального потенціалу освітнього середовища вищого навчального закладу І. Габа вважає: суб'єктність - акцентування уваги на таких якостях особистості, як активність, діяльнісне ставлення до себе і навколишньої дійсності, самостійність, рефлексивність, здатність і прагнення до саморозвитку, до вирішення суперечностей; діалогічність - припускає, що діалог є способом пізнання, оскільки зміст процесу взаємодії має включати обмін цінностями між суб'єктами освітнього середовища, а також спільне продукування цінностей); гуманітарну відповідність - розуміння не стільки фактів впливу та умов, скільки ставлення до них людини, сенсу, якого вони для неї набувають; психологічну культуру та безпеку - означає пріоритет психологічного здоров'я, організацію освітнього середовища відповідно до життєвих інтересів, психологічну захищеність особистості; полісуб'єктність - враховує наявність декількох груп суб'єктів освітнього середовища (студенти, педагоги, адміністрація, роботодавці тощо) і вимагає консолідації їхньої активності та перетворення розрізненої відповідальності у спільну як найважливішої умови для вироблення рішень, що становлять цінність для всіх учасників освітнього процесу [84, с. 125].

Оскільки основною характеристикою освітнього середовища ВНЗ учені визнають особистісну взаємодію між суб'єктами навчального процесу, вважаємо провідною умовою, що забезпечує дієвість середовища, його гуманістичну спрямованість. Гуманізація освітнього процесу, за висновками вчених (Ш. Амонашвілі, В. Воронцова, М. Корнева, А. Мудрик, П. Підкасистий, В. Собкін,

Є. Шиянов та ін.) висуває на передній план врахування інтересів та потреб особистості в навчанні, а також формування низки особистісних рис, які характеризують комунікативно-стратегічну компетентність, а саме: загальну культуру особистості, інтелігентність, толерантність, доброзичливість, відповідальність [7].

Фахова підготовка вчителя початкової школи в гуманістичному освітньому середовищі базується на гуманістичній основі та особистісно зорієнтованих технологіях, що, у свою чергу, викликає необхідність визначення нових принципів і методичних підходів, основним завданням яких є не лише формальна поінформованість студентів, але й їхня здатність до творчого застосування одержаних у вищі знань та вмій. Це, зокрема, принципи: партнерського діалогічного спілкування; емоційної відкритості та довіри один до одного; референтності, сутність якої полягає у створенні атмосфери довіри; інтенсивності, різнобічності спілкування студентів один з одним, з викладачами та ін.; «занурення в історико-культурний простір» [105, с. 163-164].

Визнання того, що системоутворювальним чинником та джерелом функціонування освітнього середовища є спілкування, в якому особистість не лише сама розвивається, взаємодіючи з іншими людьми, але й у процесі власної активної діяльності змінює його (Б. Ананьєв, О. Гомонюк, Г. Гущина, Н. Волкова, В. Лабунська, О. Леонтєв, Т. Грушевицька та ін.), дозволяє нам характеризувати розвивальне середовище ВНЗ як комунікативно-стратегічне за своєю природою, що охоплює як зовнішню сторону вербальної комунікації (мотиви, цілі, суб'єктивне сприйняття комунікативної ситуації, програмування мовленнєвої реакції у вигляді комунікативних стратегій і тактик), так і зовнішню, поведінкову сторону спілкування (реалізація визначених комунікативних стратегій і тактик, комунікативна активність, ініціативність у спілкуванні, майстерність спілкування) [118].

Створення розвивального комунікативно-стратегічного середовища великою мірою залежить від активності студентів. З іншого боку, необхідно створити умови для якомога вищого вияву активності майбутніх учителів, а саме: підтримувати доброзичливу атмосферу для комунікативно-мовленнєвої взаємодії, максимально враховуючи потреби, здібності, індивідуальні особливості студентів; забезпечити партнерський демократичний суб'єкт-суб'єктний

характер комунікативно-мовленнєвої взаємодії викладачів та студентів як взаємно зацікавлених в успішному формуванні КСК майбутніх педагогів; забезпечити такі характеристики розвивального освітнього середовища, як його відкритість, варіативність, технологічність, креативність; створити організаційні, методичні, матеріально-технічні умови для функціонування розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища ВНЗ.

Важливість створення у виші спеціального освітнього середовища для формування фахових комунікативних якостей студентів зумовлене й тим, що суперечності, які виникають у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів (відмінності у вимогах викладачів, неувага до питань мовленнєвої культури студентів, ігнорування їхньої потреби в максимальній самоідентифікації та самореалізації тощо), здатні суттєво знизити результати спеціально організованої роботи з формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Так само не дають результатів розрізнені зусилля викладачів певних навчальних предметів. Тому необхідно сформувати колектив викладачів-трансдисциплінарників, що, по суті, становить частину середовища, де рівень освіченості і практичного досвіду кожного викладача зокрема стає спільним надбанням колективу, що дає змогу охоплювати об'єкт дослідження у більш глобальному контексті, моделювати навчальний процес з максимально точним наближенням до об'єкта, класифікувати та систематизувати дисциплінарні знання, використовувати їх для спільного розв'язання таких складних комплексних проблем, як формування КСК майбутніх учителів.

Таким чином, розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище вишу розуміємо як динамічний професійно-освітній феномен інноваційного характеру, який створюється і розвивається відповідно до замовлення суспільства на підготовку комунікативно компетентного вчителя початкової загальноосвітньої школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний досвід комунікативно-стратегічної діяльності суб'єктів навчального процесу і забезпечує формування КСК майбутніх педагогів. Створення такого середовища є педагогічно керованим процесом забезпечення умов для засвоєння студентами комунікативних стратегій і тактик педагогічної взаємодії.

З метою впровадження педагогічної умови щодо створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища, перевірки її ефективності передбачена реалізація таких етапів:

- створення колективу викладачів-трансдисциплінарників, компетентних у кількох галузях знань, готових до співпраці один з одним, до погодження принципів, позицій, підходів у формуванні КСК майбутніх учителів початкових класів;

- розроблення комплексу заходів з метою оволодіння викладачами та студентами суб'єкт-суб'єктною моделлю комунікативної взаємодії;

- органічне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів роботи зі студентами, використання новітніх технологій формування КСК (когнітивно-гіпертекстової, діалогової технологій, кейс-методу, технології педагогічного портфоліо, ігрового моделювання, проектних технологій тощо) у процесі викладання лінгвістичних та педагогічних дисциплін з метою залучення студентів до різних видів професійно зорієнтованої комунікативної діяльності, збагачення досвіду комунікативної взаємодії;

- підвищення творчої пізнавальної активності майбутніх педагогів шляхом надання їм можливостей для самоорганізації, вільного вибору змісту, форм і методів навчання.

3. Занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Актуалізація засвоєних студентами під час навчальних занять знань та вмінь у процесі їхньої науково-дослідницької та комунікативно-мовленнєвої діяльності – необхідна ланка формування КСК, яка забезпечує спрямованість майбутніх учителів початкових класів на самовдосконалення комунікативних якостей.

У наведеному вище філософському визначенні діяльності (спосіб буття людини, форма її активного ставлення до навколишнього світу з метою його перетворення), а також у трактуванні навчальної діяльності студентів, що є основною під час оволодіння ними майбутньою професією (пробудження і задоволення пізнавальної активності людини шляхом її залучення до спільних професійних знань, способів їх отримання, зберігання та застосування у власній практиці) [219, с. 95] наголошується на такій характеристиці, як активність особистості в діяльності.

У дидактичній системі студент виступає в подвійній функції: з одного боку, як об'єкт викладання, а з іншого – як суб'єкт учіння. Становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності, на думку А. Білошицького та І. Бережної, - процес тривалий, що охоплює кілька стадій: на стадії адаптації до умов вишу відбувається активне пристосування студентів до нових умов, усвідомлення вимог ВНЗ, своїх прав та обов'язків; друга стадія ідентифікації з вимогами навчальної та навчально-професійної діяльності передбачає активне засвоєння і кваліфіковане виконання студентом своєї соціальної ролі, його підготовку до майбутньої спеціалізації, свідоме керівництво власною діяльністю і поведінкою на основі усвідомлених мотивів і цілей; третя стадія - самореалізація в освітньому процесі - полягає в цілеспрямованому формуванні особистісних якостей та професійних умінь у всіх видах діяльності на основі взаємозв'язку та поєднання мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом; четверта стадія - самопроєктування професійного становлення - полягає в прояві суб'єктності студента, який здійснює самостійне, цілеспрямоване перетворення особистісних здібностей і властивостей у соціально та професійно значущі якості [39, с. 63]. Як бачимо, на кожній з визначених стадій активність студента є обов'язковим виявом його суб'єктності.

Учені (Л. Виготський, Н. Лейтес, О. Леонт'єв, А. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.) по-різному підходять до розкриття змісту поняття «активність». З психологічного погляду активність суб'єкта може мати як внутрішні, так і зовнішні прояви та є мірою його взаємодії з навколишньою дійсністю [258]. З уведенням у науковий обіг поняття «активність особистості» (Н. Бернштейн) розуміння сутності активності тісно пов'язується з діяльністю, зокрема з посиленням мотивації, значущості діяльності для особистості, прагненням оволодіти способами здійснення діяльності, її інтенсифікацією (К. Абульханова-Славська, В. Кругликов, А. Петровський, В. Петровський та ін.). Проблему пізнавальної активності розглядали такі вчені, як Н. Брюханова, С. Гончаренко, В. Крутецький, М. Лісіна, М. Махмутов, О. Мельниченко, Г. Костюк, Р. Лемберг, Н. Половнікова та ін. За М.Лісіною, пізнавальна активність є станом готовності до діяльності, близьким до потреби, що передує діяльності та породжує її [273].

Активність виявляється в діяльності, однак вона є беззмістовною, якщо чітко не визначена мета діяльності. Саме спрямованість на результат характеризує активність особистості як доречну, адекватну і необхідну. Тому активну діяльність майбутніх учителів початкових класів характеризуємо як цілеспрямовану, інтенсивну, особистісно значущу діяльність, результатом якої є розвиток у студентів індивідуальних особистісних і професійних якостей та здатностей, а також позитивні кількісні та якісні перетворення педагогічної дійсності в бажаному напрямі.

З поняттям активності тісно пов'язане поняття «ініціативність особистості», що є виявом суб'єктності, вищою формою активності і характеризується вченими (К. Абульханова-Славська, В. Лозова, В. Манько, С. Рубінштейн, О. Трошкін, А. Цаболова та ін.) як вольова якість особистості, вміння розпочинати діяльність за власним починанням, не чекаючи на зовнішню стимуляцію. Низка вчених (Д. Богоявленська, П. Іванов, Л. Попов) розглядають ініціативу як один із виявів творчості, що полягає в здатності до самостійної постановки проблеми, визначення завдань діяльності та способів дій [404, с. 9].

Навчальна діяльність майбутніх педагогів має інтегративну природу, оскільки поєднує такі види, як пізнавальна, науково-дослідницька, професійно-трудова, громадсько корисна, спілкування та ін. Важливою рисою навчальної діяльності студента, поряд з професійною спрямованістю, особливим змістом, формами, методами, засобами діяльності, своєрідним режимом роботи ВНЗ, є опора на самостійність, суттєве збільшення частки самостійної роботи. Самостійність передбачає володіння сукупністю знань, умінь, навичок особистості і обумовлюється, з одного боку, ставленням до умов здійснення та результатів своєї діяльності, а з другого, – зв'язками з іншими людьми у процесі діяльності [106, с. 297]. Крім цього, самостійність трактується як: самостійна діяльність [214]; незалежність, здатність до здійснення дій відповідно до об'єктивних умов [151, с. 23]; реалізація особистістю певного способу розв'язання завдання [260]; здатність мислити, аналізувати ситуацію, ухвалювати рішення і діяти за власною ініціативою [460]. Наведені визначення засвідчують, що самостійність є узагальненою властивістю особистості, однією з ознак її активності [214, с. 15].

Таким чином, поняття «активність» та «самостійність» тісно пов'язані з поняттям «діяльність», є її характеристиками. Самостійну діяльність майбутнього вчителя початкових класів розуміємо як складну інтегровану властивість особистості, яка об'єднує особистісні риси, свідому мотивацію, сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють діяти за власною ініціативою, досягати запланованого результату, засвоювати нові знання та способи діяльності. Відповідно до поданого в попередньому розділі визначення самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як складний інтегрований різновид активної творчої навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії в процесі самостійної навчальної інтеракції і спрямований на самовдосконалення власної комунікативно-стратегічної компетентності.

Самостійна комунікативно-мовленнєва діяльність може здійснюватися студентами як під час навчальних занять, так і в процесі самостійної роботи, а також під час проходження педагогічних практик. Самостійна робота майбутніх педагогів регламентується робочим навчальним планом і є основним способом засвоєння студентами навчального матеріалу без участі викладачів у час, вільний від обов'язкових навчальних занять [74, с. 320]. Сучасною тенденцією розвитку вищої професійної освіти в Україні є збільшення ваги самостійної роботи майбутніх фахівців. У процесі цієї роботи вони засвоюють систему професійних знань та вмінь, розвивають свої морально-вольові якості, творчі здібності. Функціями викладачів є управління процесом самостійної роботи та контроль її результатів.

Дослідження вчених (Н. Шевченко, З. Курлянд, Я. Ляудіс, Р. Хмелюк та ін.) довели, що відсутність цілеспрямованої організації і контролю самостійної навчальної діяльності студентів призводить до негативних наслідків. Тому студентів необхідно спеціально готувати до самостійної роботи, що можливе за умови вирішення таких завдань: визначити місце самостійної роботи в навчальній діяльності студентів; означити необхідний комплекс навчальних дій для її реалізації; визначити роль викладача в організації та управлінні самостійною роботою; визначити шляхи спільної діяльності викладача і студентів; розробити систему навчальних завдань та способів контролю [516, с. 250-251].

Провідну роль у здійсненні активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності відіграє позитивна мотивація майбутніх педагогів, яка охоплює цінності, інтереси, потреби і зумовлює професійне спрямування особистості майбутнього вчителя. Потребнісно-мотиваційний компонент є необхідним для здійснення будь-якої діяльності, у тому числі комунікативно-мовленнєвої. С. Рубінштейн характеризує мотив як усвідомлене спонукання до дії, яке виникає в результаті аналізу мети, завдань, що постають перед людиною, обставин, у яких вона перебуває [426]. Тому проблемний характер та професійна спрямованість завдань для самостійної роботи студентів повинні сприяти усвідомленню їхніх потреб, розвиткові мотивації.

Позитивна мотивація самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності реалізується в формі інтересу до її змісту, особливостей, способів здійснення. Теорія інтересу загалом, а також проблема розвитку пізнавальних інтересів досліджувалися такими відомими психологами та педагогами, як А. Алексюк, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Л. Божович, Є. Киричук, А. Маркова, В. Онищук, О. Савченко, О. Синиця та ін. Інтерес трактується як вибірково спрямованість психічних процесів людини на певні об'єкти та явища, збудник активності особистості в певній галузі діяльності, яка під впливом інтересу стає захоплюючою і продуктивною, приносить задоволення [527]. Пізнавальний інтерес характеризується тим, що його об'єктом є сам процес пізнання, вивчення наукових основ певної галузі знань, прагнення до її глибокого осмислення [4].

Н. Кузьміна розрізняє такі типи професійно-педагогічних інтересів: спрямування на педагогічну діяльність; спрямування на учня; спрямування на предмет [251]. Педагогічне спрямування, на думку Л. Мітіної, включає такі групи мотивів: 1) спрямування на особистість дитини, інтерес, любов до неї, турбота, сприяння розвиткові її особистості; 2) спрямування на себе, що виявляється в потребі у самовдосконаленні і самореалізації у сфері педагогічної діяльності; 3) спрямування на предмет викладання [303].

Провідними в розвитку інтересу до педагогічної діяльності, на думку багатьох дослідників (С. Братченко, В. Галузяк, Ф. Гоноболін, Г. Денисенко, Н. Орлова, І. Фастовець та ін.), є мотиви спілкування, що, за Н. Волковою, виступають необхідним компонентом професійно-педагогічної комунікативності майбутніх учителів [78].

Відсутність цих мотивів, інтересу до спілкування з дітьми, стійкої потреби в ньому окремі вчені (Н. Волкова, Є. Климов) розглядають як ознаку непридатності до професії педагога [212, с. 3].

Позитивна мотивація самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх педагогів формується в процесі їхньої активної науково-дослідницької роботи. Проблеми організації науково-дослідницької роботи студентів у процесі фахової підготовки розглядалися в працях багатьох учених (О. Дубасенюк, Н. Гавриш, О. Глущенко, П. Горкуненко, О. Казанцева, Г. Кловак, О. Микитюк, О. Нечаєва та ін.). Ця робота здійснюється в двох взаємопов'язаних напрямках: а) оволодіння студентами способами організації, методологією та методикою наукових досліджень, засвоєння їх елементів у процесі навчання; б) систематична участь у наукових дослідженнях під керівництвом викладачів у позанавчальний час. Відповідно вчені вживають два поняття: навчально-дослідницька діяльність студентів (Ф. Галіулліна, О. Глущенко, О. Казанцева, Т. Калашникова, О. Нечаєва та ін.) та науково-дослідницька діяльність.

Навчально-дослідницька діяльність є складовою навчального процесу, що реалізується через упровадження елементів наукових досліджень під час лекційних, практичних, лабораторних занять, починаючи з молодших курсів, а надалі в процесі роботи над курсовими, дипломними, магістерськими проектами. Ця складова забезпечує масову участь студентів у науково-пошуковій діяльності, пов'язаній з формуванням їхньої КСК, шляхом опрацювання наукової літератури, підготовки виступів, доповідей, наукових статей, цілеспрямованого самостійного пошуку наукової інформації, здійснення мікродосліджень, вибору й застосування методів наукових досліджень (спостереження, анкетування, бесіда, метод рейтингу, самооцінки, статистичні методи та ін.), аналізу та повідомлення їх результатів тощо. Науково-дослідницька діяльність студентів зорієнтована на індивідуальний підхід до виявлення наукових інтересів студентів, їхню участь у різних позанавчальних формах дослідницької діяльності (гурток, проблемна група, лабораторія, студентські наукові конференції) з метою здійснення самостійного творчого дослідження обраної наукової теми.

Обидва напрями пошукової роботи студентів сприяють поглибленню їхньої поінформованості з означеного кола питань, розвиткові пізнавальних інтересів, мотивів комунікативно-

стратегічної діяльності, педагогічного спрямування, креативності і є невід'ємною складовою формування КСК. Водночас існує необхідність використання інших ефективних форм організації дослідницької діяльності студентів: проведення педагогічних читань, колективне обговорення актуальних проблем, наукові дискусії, створення індивідуальної інформаційної бази, участь у клубах за інтересами, проведення тренінгів дослідницьких умінь, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань під час проходження навчально-ознайомлювальної та виробничих практик тощо.

Педагогічна практика студентів напряму підготовки «Початкова освіта» здійснюється на основі «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (затверджено наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. № 93), «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (затверджено наказом Міністерства освіти від 02.06.1993 № 161), наскрізної робочої програми педагогічних практик, інших нормативних документів, які регламентують практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів. Психолого-педагогічні аспекти практичної підготовки студентів розкриті в працях таких учених, як О. Абдулліна, І. Бех, В. Бондар, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Савченко, В. Сластьонін, Л. Спирін, О. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.

Діяльність студентів під час педагогічної практики аналогічна до професійної діяльності вчителя. Виконання студентами програм різних видів педагогічної практики передбачає вирішення таких завдань: 1. Навчитися розглядати й аналізувати співвідношення між теоретичними положеннями дидактики, теорії та методики виховання з організації навчально-виховного процесу та практичною роботою вчителя-предметника і класного керівника. 2. Формувати вміння та навички спостереження й аналізу організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі. 3. Удосконалювати власні професійні вміння й навички, здобувати нові знання. 4. Формувати вміння самоаналізу й самокорекції власної професійної діяльності. 5. Удосконалювати й коректувати професійні вміння педагогічного спілкування [449, с. 4-5]. У процесі педагогічної практики перевіряється дієвість здобутих студентами знань, а також умінь комунікативно-мовленнєвої діяльності, майбутні педагоги опановують нові способи комунікативної

взаємодії з молодшими школярами, сучасні технології навчання дітей, використовують засвоєні в процесі фахової підготовки комунікативні стратегії і тактики, конструюють нові стратегічні і тактичні підходи залежно від конкретної комунікативної ситуації, глибше усвідомлюють потребу в постійному професійному самовдосконаленні.

Результативність практики залежить від рівня активності студентів, спрямованої на вдосконалення своїх комунікативно-мовленневих умінь, а також від належного психолого-педагогічного та методичного забезпечення практики, що допомагає регулювати відносини в тріаді «викладач-методист – студент – учитель-наставник» і включає, окрім наскрізної програми, індивідуальні науково-дослідні завдання (ІНДЗ), методичні рекомендації, поради, інструкції для студентів щодо організації педагогічного спілкування з учнями, алгоритми використання форм та методів навчання дітей, розробки основних комунікативних стратегій і тактик тощо, а також перелік звітних матеріалів практики, який обов'язково включає рефлексію успіхів та помилок у комунікативній діяльності. Необхідним етапом підготовки до практики вважаємо проведення настановчої та підсумкової нарад з викладачами-методистами, а також нарад з учителями-наставниками в школах з метою погодження вимог до практикантів, визначення організаційних форм їхньої психологічної та методичної підтримки, консультування, забезпечення максимальної активності та самостійності студентів під час практики, підведення підсумків, визначення проблем, недоліків та шляхів їх подолання.

З метою занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність передбачено здійснення таких заходів:

- забезпечення належної організації самостійної роботи студентів та управління нею шляхом попередньої підготовки майбутніх педагогів до цієї роботи, розроблення системи професійно спрямованих навчальних завдань та засобів контролю;

- використання ефективних форм навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи студентів з метою залучення майбутніх учителів початкових класів до досліджень у сфері навчальної комунікації;

- залучення викладачів лінгвістичних та педагогічних дисциплін до розроблення наскрізної програми педагогічних практик студентів

спеціальності «Початкова освіта», їх належного психолого-педагогічного та методичного забезпечення з метою здійснення завдань формування КСК майбутніх педагогів;

- розроблення системи індивідуальних науково-дослідницьких завдань для студентів-практикантів з метою організації самостійних досліджень проблеми педагогічного спілкування в початковій школі.

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

На пропедевтичному етапі експериментального дослідження проведено підготовчу роботу з викладачами, які були задіяні в експерименті. З ними проведено тематичний семінар «Проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у практиці професійної освіти» (20 год.) з метою інтеграції змісту навчальних дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів на трансдисциплінарній основі, пошуків дослідницько-експериментальної роботи щодо формування комунікативної сфери майбутніх педагогів (додаток И). Розглянуто та обговорено такі теми: «Зміст та структура КСК майбутнього вчителя початкових класів», «Комунікативні стратегії педагогічного мовлення, їх характеристика», «Комунікативна тактика як засіб реалізації комунікативної стратегії», «Взаємозв'язок комунікативної ситуації і комунікативної стратегії», «Методика формування КСК майбутнього педагога», «Технології формування КСК студентів напряму підготовки «Початкова освіта». У межах тематичного семінару проведено практикум, у процесі якого відбувались майстер-класи з технологій формування КСК майбутніх учителів (6 год.).

Розроблено модель формування КСК майбутніх учителів початкових класів (рис. 4.7). На основі теоретичного аналізу підходів учених до моделювання педагогічних явищ (особистісна модель - Л. Занков, І. Нечаєв та ін., розвивальна - Л. Занков, В. Давидов, Д. Ельконін та ін., активізуюча модель - М. Махмутов, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін., формувальна модель - В. Беспалько, Н. Талізіна, С. Шипіро та ін.) встановлено, що модель є штучно створеним відображенням об'єкта дослідження, яке відповідає

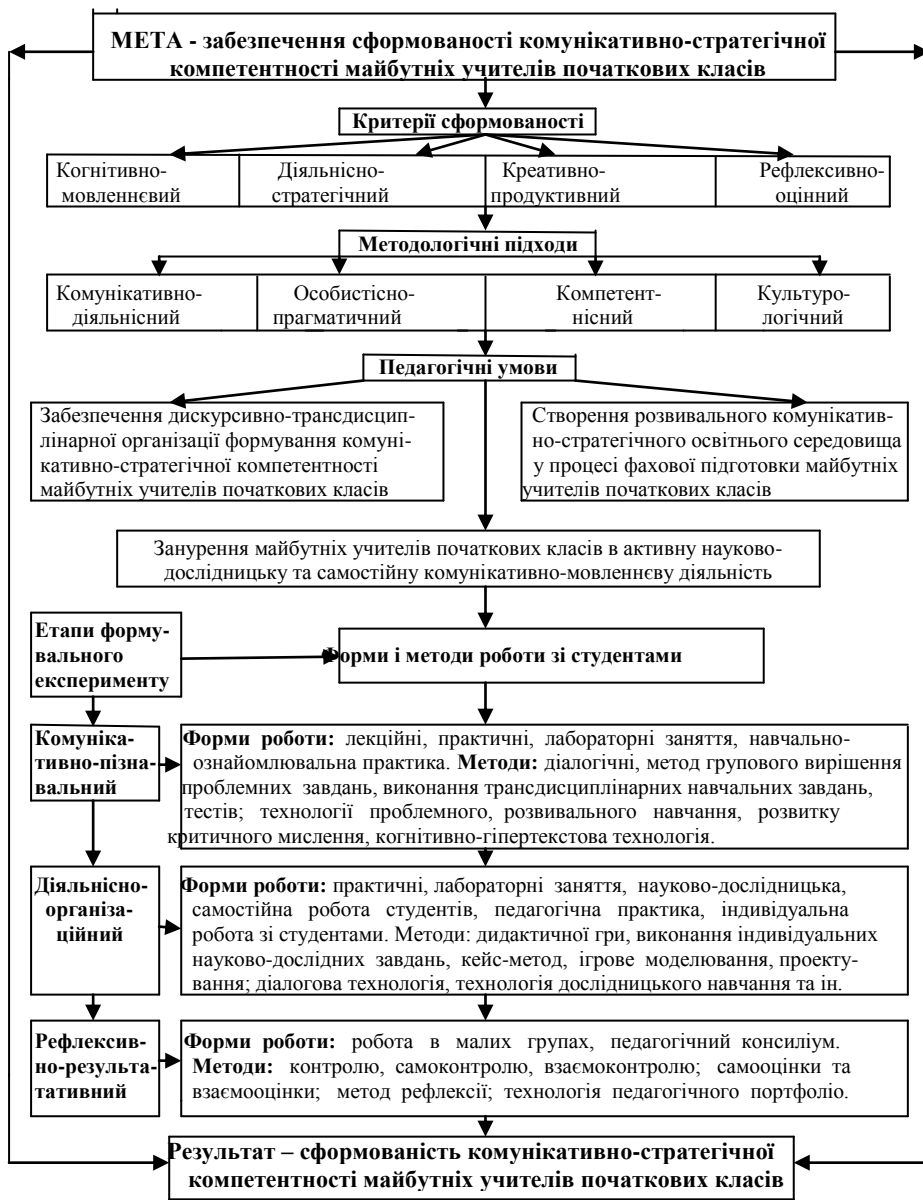


Рис. 4.7. Модель формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

оригіналу і в схематичному вигляді відображає взаємозв'язки та відношення між його елементами.

Модель є універсальною формою дослідження і перетворення явищ будь-якої сфери людської діяльності. Моделювання дозволяє глибше проникнути в суть досліджуваного об'єкта, відобразити особливості його функціонування, в процесі її побудови та аналізу одержати нову інформацію про оригінал моделювання з метою подальшої реалізації на практиці.

Отже, метою здійсненого моделювання є відображення структури формування КСК студентів, а метою впровадження моделі в процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів є забезпечення сформованості їхньої КСК. Загальна мета визначає цілі процесу формування КСК, які відображають суспільні вимоги до професійної підготовки фахівця з урахуванням його особистісних можливостей.

Водночас слід урахувати, що цілі – це лише відображення бажаного результату. Тому вони, з одного боку, мають ознаки певної стабільності і визначають специфіку, структуру, зміст, форми, методи педагогічного процесу відповідно до суспільного замовлення, а з іншого боку, цілі є явищем динамічним, оскільки можуть уточнюватися або змінюватися в процесі досягнення необхідного результату, що закономірно спричинює зміну структури педагогічного процесу. Однак найважливішою відповідно до особистісно-прагматичного підходу є відповідність між цілями навчання та особистісними цілями студентів. Тому одним з першочергових завдань викладача є донести до студентів цілі формування їх КСК так, щоб вони були прийняті майбутніми педагогами як особистісно значущі і стали передумовою активного включення майбутніх педагогів у навчальний процес. На основі стратегічних цілей визначено тактичні (стосуються професійних якостей майбутніх учителів) та оперативні (способи вирішення тактичних завдань) цілі у вигляді критеріїв сформованості КСК (когнітивно-мовленнєвого, комунікативно-діяльнського, креативно-продуктивного, рефлексивно-оцінного) та їх показників.

Модель ґрунтується на комунікативно-діяльнському, особистісно-прагматичному, компетентнісному та культурологічному підходах. Розроблення моделі здійснювалося з урахуванням таких лінгводидактичних категорій, що логічно

витікають з аналізу методологічної бази дослідження, структури та змісту КСК, як закономірності формування КСК (зумовленість формування КСК майбутніх педагогів суспільною потребою в високосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях з високим рівнем комунікативної культури; залежність ефективності процесу формування КСК від рівня сформованості комунікативного середовища ВНЗ; від рівня сформованості комунікативного середовища ВНЗ; від рівня гуманізації педагогічної освіти у виші; від характеру діяльності, в яку включаються майбутні педагоги; від оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм та засобів професійної підготовки студентів), а також принципи формування КСК (принцип гуманізації навчального процесу; демократизації спілкування; технологізації навчання; діалогізації навчання; комунікативної спрямованості; креативності; соціально-особистісного прагматизму; професійно-особистісного саморозвитку; інтегративності; рефлексивної активності; інтерактивності; дискурсивно-текстоцентричній).

Поетапна реалізація формувального експерименту (комунікативно-пізнавальний; діяльнісно-стратегічний; рефлексивно-оцінний) спрогнозована відповідно до комплексу педагогічних умов, які сприяють досягненню визначеної мети, а саме: забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки студентів; занурення майбутніх педагогів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Головна ідея розробленої моделі – забезпечення комплексної сформованості когнітивного, діяльнісного, креативного та рефлексивно-оцінного аспектів КСК майбутніх учителів початкових класів.

Мета комунікативно-пізнавального етапу – розвиток у майбутніх учителів ціннісно-мотиваційної основи оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; формування змістових компонентів КСК, насамперед таких базових понять, як «комунікація», «спілкування», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна стратегія», «комунікативна

тактика», «комунікативна ситуація», «комунікативна взаємодія», «комунікативно-стратегічна компетентність», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу»; оволодіння знаннями про основні жанри педагогічного дискурсу, структуру та типи комунікативних стратегій і тактик.

Для реалізації мети комунікативно-пізнавального етапу передбачене використання таких форм та методів роботи зі студентами, як лекційні (лекція з елементами диспуту, лекція-прес-конференція, проблемна лекція), практичні заняття, навчально-ознайомлювальна практика; інтерактивні методи (інтелектуальної суперечки, фасилітованого диспуту, групового вирішення проблемних завдань та ін.), методи спостереження, виконання трансдисциплінарних навчальних завдань, тестів; технології проблемного, розвивального навчання, розвитку критичного мислення, технологія навчання як дослідження, когнітивно-гіпертекстова технологія.

Провідна педагогічна умова на комунікативно-пізнавальному етапі:

- забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Мета діяльнісно-організаційного етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації комунікативно-стратегічної діяльності; формування комплексу комунікативно-стратегічних умінь, а саме: вміння розв'язувати практичні завдання трансдисциплінарного характеру на базі сформованих теоретичних понять; вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; добирати комунікативні стратегії й тактики для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; вміння моделювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; вміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію; оволодіння студентами суб'єкт-суб'єктною моделлю комунікативної взаємодії.

Передбачається, що реалізації мети діяльнісно-стратегічного етапу сприятимуть такі форми і методи навчання, як: лекційні, практичні заняття, у тому числі дискурсивного та діалогового типу, лабораторні заняття, науково-дослідницька, самостійна робота,

виробнича педагогічна практика, індивідуальна робота зі студентами; методи моделювання ігрових, комунікативно-мовленнєвих ситуацій, виконання проблемних завдань трансдисциплінарного характеру, інтерактивних вправ, написання творчих робіт, розв'язання реальних комунікативних ситуацій, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, кейс-метод, тренінги комунікативно-стратегічних умінь студентів, а також спецкурс «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів».

Провідні педагогічні умови на діяльнісно-організаційному етапі:

- забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів;

- створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів;

- занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Мета рефлексивно-результативного етапу – формування вмінь майбутніх учителів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності. Передбачається, що формуванню цих умінь сприятимуть такі форми та методи: робота в малих групах, педагогічний консиліум; методи контролю (усного, письмового), самоконтролю, взаємоконтролю; самооцінки та взаємооцінки; метод рефлексії; технологія педагогічного портфоліо.

Провідні педагогічні умови на рефлексивно-результативному етапі:

- створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів;

- занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Таким чином, моделювання дає змогу визначити загальну мету, цілі процесу формування КСК, його зміст. Суттєвою відмінністю запропонованої моделі є її динамічний характер. Таке моделювання

дозволяє вийти за межі традиційної дидактичної системи з характерним для неї жорстким регулюванням навчального процесу, здійснити її інноваційну переорієнтацію з «управління процесом» на «самоуправління розвитком». При цьому кардинально змінюються характер і завдання діяльності викладача, його спрямованість на форми, методи, технології, які дають змогу студентові максимально продуктивно використати свої розумові здібності, розвинути комунікативні вміння, навички самоконтролю, прагнення до самоосвіти.

Реалізація розробленої моделі формування КСК майбутніх учителів початкових класів передбачає низку інноваційних змін навчального процесу на організаційному, змістовому та технологічному рівнях. На організаційному рівні це розроблення нормативно-методичної бази, створення колективу викладачів, об'єднаних спільними цілями експериментальної роботи, створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища, оновлення форм навчальної роботи зі студентами. На рівні змісту професійної освіти це реалізація трансдисциплінарних зв'язків, відповідний добір і конструювання навчального матеріалу, введення спецкурсу. На технологічному рівні передбачається використання інноваційних методів і технологій, спрямованих на організацію активної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Висновки до розділу 4

1. У розділі 4 визначено сутність комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як інтегративної єдності особистісних і професійно значущих якостей педагога, набутої в процесі спеціально організованого навчання, що охоплює систему цінностей, мотивів, емоцій, пізнавальних здібностей, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи 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.

Встановлено, що комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів включає низку взаємопов'язаних складових, а саме: ціннісно-мотиваційна, когнітивна, операційно-дієва, праксеологічно-креативна, конативна, рефлексивно-емпатійна, фатична, афективна. Складові КСК тісно пов'язані з її функціями.

2. Визначено такі закономірності формування КСК майбутніх учителів початкових класів: 1. Зумовленість формування КСК майбутніх педагогів суспільною потребою у високосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях із високим рівнем комунікативної культури. 2. Залежність ефективності процесу формування КСК від рівня сформованості освітньо-комунікативного середовища ВНЗ. 3. Залежність ефективності процесу формування КСК від рівня гуманізації педагогічної освіти в ВНЗ. 4. Залежність ефективності процесу формування КСК від характеру діяльності, в яку включаються мабутні педагоги. 5. Залежність ефективності процесу формування КСК від оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм та засобів професійної підготовки студентів.

3. Виділено комплекс принципів формування КСК майбутніх учителів початкових класів, а саме: принцип гуманізації навчального процесу, принцип демократизації спілкування, принцип діалогізації навчання, принцип соціально-особистісного прагматизму, принцип креативності, принцип проблемної ситуативності, принцип професійно-особистісного саморозвитку, принцип комунікативної спрямованості, принцип рефлексивної активності, принцип інтерактивності, принцип інтегративності, принцип технологізації, дискурсивно-текстоцентричний принцип.

4. Психолого-педагогічні умови схарактеризовано як комплекс обставин, створених у межах освітньо-комунікативного середовища ВНЗ, що сприяють ефективній та результативній організації системи формування КСК майбутніх учителів початкових класів, розвитку їхньої комунікативної особистості, накопиченню досвіду комунікативно-стратегічної діяльності, стимулюванню пізнавальної активності, творчого професійного самостворення студентів.

Визначено такі психолого-педагогічні умови ефективного формування КСК майбутніх учителів початкових класів: а) забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; б) створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів; в) занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

5. Встановлено, що дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК майбутнього вчителя початкових класів – це інтегративна єдність принципів, мети, змісту, методів і прийомів, форм комунікативної взаємодії викладача та студентів, яка всебічно сприяє реалізації всіх компонентів системи формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

6. Розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище вишу визначено як динамічний професійно-освітній феномен інноваційного характеру, який створюється і розвивається відповідно до замовлення суспільства на підготовку комунікативно компетентного вчителя початкової загальноосвітньої школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний досвід комунікативно-стратегічної діяльності суб'єктів навчального процесу і забезпечує формування КСК майбутніх педагогів.

7. Активну діяльність майбутніх учителів початкових класів схарактеризовано як цілеспрямовану, інтенсивну, особистісно значущу діяльність, результатом якої є розвиток у студентів індивідуальних особистісних і професійних якостей та здатностей, а також позитивні кількісні та якісні перетворення педагогічної дійсності в бажаному напрямі. Активна науково-дослідницька діяльність майбутніх педагогів як невід'ємна складова формування КСК сприяє поглибленню їхньої поінформованості з означеного кола питань, розвитку пізнавальних інтересів, мотивів комунікативно-стратегічної діяльності, педагогічного спрямування і здійснюється у двох напрямках: а) оволодіння студентами способами організації, методологією та методикою наукових досліджень, засвоєння елементів дослідницької діяльності у процесі навчання; б)

систематична участь у наукових дослідженнях під керівництвом викладачів у позанавчальний час.

Самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як складний інтегрований різновид активної творчої навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії в процесі самостійної навчальної інтеракції і спрямована на самовдосконалення власної комунікативно-стратегічної компетентності.

8. З метою реалізації визначених педагогічних умов розроблено модель формування КСК майбутніх учителів початкових класів на основі теоретичного аналізу підходів учених (В. Беспалько, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, І. Нечасєв, М. Махмутов, М. Скаткін, Н. Тализіна, Г. Щукіна та ін.) до моделювання педагогічних явищ. Головна ідея розробленої моделі – забезпечення комплексної сформованості ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-дієвого, рефлексивно-емпатійного, фатичного, афективного компонентів КСК майбутніх учителів початкових класів. Модель ґрунтується на комунікативно-діяльнісному, особистісно-прагматичному, компетентнісному та культурологічному підходах. Розроблення моделі здійснювалося з урахуванням таких лінгводидактичних категорій, як закономірності та принципи формування КСК. Поетапна реалізація формувального експерименту (комунікативно-пізнавальний; діяльнісно-організаційний; рефлексивно-результативний) на основі розробленої моделі спрогнозована відповідно до комплексу педагогічних умов, які сприяли досягненню визначеної мети.

РОЗДІЛ 5

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

5.1. Стан формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів у практиці сучасних ВНЗ

З метою вивчення стану формування КСК майбутніх учителів початкових класів було проведено анкетування вчителів-практиків та студентів-випускників 5 курсу (ОКР «Спеціаліст») Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, які пройшли педагогічну практику. В анкетуванні взяли участь 468 респондентів.

Для діагностування досвіду комунікативно-стратегічної діяльності учителів-практиків та характеру комунікативної взаємодії з молодшими школярами педагогам зі стажем роботи в інтервалі 5-10 років запропоновано дати відповіді на такі запитання:

1. Як ви розумієте зміст поняття «комунікативно-стратегічна компетентність учителя початкових класів»?

2. Що таке комунікативна стратегія?

3. Які якості комунікативної особистості вчителя можете назвати?

4. Чи плануєте Ви попередньо, як будете здійснювати спілкування з дітьми на уроці?

5. Які форми організації спілкування з дітьми вважаєте ефективними?

6. Які методи, прийоми, технології організації спілкування з учнями початкових класів використовуєте найчастіше?

7. Яких знань Вам не вистачає для того, щоб спілкування з молодшими школярами було більш ефективним?

8. Чи виникають у вас труднощі під час спілкування з молодшими школярами?

9. Чи завжди Ви аналізуєте свою комунікативну діяльність на уроках?

10. Як ви оціните свій рівень умінь спілкуватися з молодшими

школярами?

Відповідаючи на перше запитання, 25% учителів зазначили, що з поняттям «комунікативно-стратегічна компетентність» не знайомі, 5% педагогів не дали відповіді. 70% опитаних намагалися пояснити зміст комунікативно-стратегічної компетентності через відомі їм поняття компетенції, компетентності, спілкування. Аналіз відповідей на друге запитання показав, що більшість учителів (73%) не розуміють змісту поняття «комунікативна стратегія», жоден з педагогів не дав правильного визначення. Частина вчителів (12%) пояснили зміст стратегії через поняття «планування роботи, діяльності», «планування спілкування з дітьми», «попереднє обдумування спілкування», «продумування діалогів, фронтальних та індивідуальних бесід з учнями» тощо. 15% учителів не відповіли на запитання.

Опрацювання відповідей учителів на третє запитання засвідчило, що вони досить поверхово уявляють собі якості комунікативної особистості вчителя початкових класів, необхідні для здійснення комунікативно-стратегічної діяльності. У додатку В вказані якості, які найчастіше називали студенти та вчителі-практики. На відміну від студентів, значно менша кількість працюючих учителів серед комунікативних якостей назвали знання (12%) та вміння (8%). Вдвічі більше учителів назвали такі якості, як комунікабельність (21%), наполегливість (22%), старанність (6%), емпатійність (4%), утричі більше – співчутливість (6%), у 4 рази більше – професійну компетентність (12%) та розумові якості, високий рівень інтелекту (12%). Загалом, за даними таблиці, учителями було названо значно менше професійних якостей, ніж студентами, але їхню увагу привертала найбільш суттєві фахові якості, у тому числі пов'язані з комунікативною компетентністю. Водночас незначна кількість учителів (лише 7%) назвали такі важливі якості, як прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, що вважаємо тривожним сигналом.

Відповідаючи на четверте запитання анкети, 54% педагогів зазначили, що завжди планують своє майбутнє спілкування з дітьми, 21% - інколи планують, 20% - не планують (не відчують у цьому потреби; важко передбачити, як буде відбуватися спілкування; не вистачає часу), 5% педагогів не дали відповіді.

Аналіз відповідей учителів на п'яте запитання анкети показав, що вони вважають найбільш ефективними такі форми організації спілкування з дітьми, як різноманітні позакласні заходи: обговорення кінофільмів, книг, екскурсії, ігри, проведення традиційних шкільних свят тощо (45%), спілкування під час уроків та на перервах, спілкування з вихователем групи продовженого дня, робота з дітьми в гуртках (28%), індивідуальне спілкування з окремими учнями, спілкування у парах, групах учнів, інтерактивне спілкування (27%). У відповідях на шосте запитання учителі найчастіше називали традиційні дидактичні методи та прийоми (ігрові методи, розповідь, бесіда, пояснення, інсценізації, робота з підручником та художньою книгою тощо) (68%), а також інтерактивні технології (32%). Отже, методичний арсенал учителів-практиків виявився досить обмеженим.

Відповідаючи на сьоме запитання, 42% вчителів зазначили, що їм вистачає знань, які стосуються проблеми спілкування з молодшими школярами. 50% педагогів констатували потребу в кращому методичному забезпеченні навчально-виховного процесу в початковій школі. Лише 8% респондентів висловили бажання глибше дізнатися про психологічні аспекти проблеми педагогічного спілкування, а також про сутність комунікативних стратегій та способи їх використання. Отже, відповіді на це питання ще раз підтвердили низьку мотивованість учителів-практиків щодо професійної самоосвіти.

Водночас необхідність у самоосвіті і самовдосконаленні фахових знань та вмінь була підтверджена у відповідях на восьме запитання анкети. Лише 22% педагогів не відчують труднощів у спілкуванні з молодшими школярами. 66% респондентів констатували такі проблеми: важко встановити контакт з учнями на початковому етапі навчання в 1 класі; стало більше гіперактивних дітей, для яких слово вчителя не є дієвим; чимало учнів, які не відвідували дитячий садок і не вміють спілкуватися з однокласниками; виникають проблеми у спілкуванні з батьками дітей; у школярів недостатньо розвинутий словниковий запас, їм важко висловитися. 12% учителів відмовились відповідати.

Таким чином, учителі в основному зосередили свою увагу на труднощах, які виникають у дітей у процесі спілкування, а не на критичному осмисленні власних комунікативних проблем, що

свідчить про недостатній рівень рефлексивних умінь. Це також підтвердили відповіді на дев'яте запитання. Лише 7% педагогів завжди аналізують свою комунікативну діяльність на уроці, 55% - іноді аналізують, 38% - не аналізують.

Свій рівень умінь спілкуватися з молодшими школярами 62% педагогів оцінили як достатній, 26% - як задовільний, 12% респондентів не відповіли на запитання.

Отже, у процесі анкетування з'ясувалося, що, незважаючи на практичний досвід роботи в школі, у вчителів виникає чимало проблем, пов'язаних з організацією комунікативної взаємодії з молодшими школярами. Педагоги не володіють знаннями про стратегічний бік комунікативної компетентності, що, очевидно, є однією з причин труднощів. Водночас критичне ставлення до власної комунікативної діяльності, потребу в поповненні своїх знань засвідчили лише окремі вчителі.

Студентам-випускникам було запропоновано відповісти на такі запитання анкети з метою перевірки сформованості їхньої комунікативно-стратегічної компетентності:

1. Дайте визначення поняття «комунікативно-стратегічна компетентність учителя початкових класів».

2. Що ви розумієте під поняттям «комунікативна стратегія»?

3. Які якості комунікативної особистості вчителя вважаєте найважливішими?

4. Чи потрібно попередньо планувати спілкування з дітьми на уроці? Чому?

5. Які форми організації спілкування з дітьми ви використовували під час педагогічної практики?

6. Які методи, прийоми, технології організації спілкування з учнями початкових класів вважаєте ефективними?

7. З яких навчальних дисциплін вам необхідно поповнити знання з метою покращення своїх знань та вмінь педагогічного спілкування?

8. Які труднощі виникали у вас під час спілкування з молодшими школярами?

9. Чи аналізували ви свою комунікативну діяльність після того, як провели урок?

10. Як ви оціните свій рівень умінь спілкуватися з молодшими школярами?

Аналіз відповідей студентів-випускників на перше запитання показав, що вони не знайомі з поняттям «комунікативно-стратегічна компетентність». 42% респондентів намагалися розкрити це поняття, користуючись знаннями про явище компетентності, а саме, зазначали, що це «коло питань, в яких людина добре обізнана, авторитетна, має досвід, повноваження; поінформованість». 47% майбутніх педагогів послуговувалися своїми знаннями про комунікативну компетентність, зазначаючи, що КСК - це здатність використовувати в спілкуванні знання мови; вміння підтримувати розмову на певному рівні, бути зрозумілим і розуміти інших; встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; спілкуватися ввічливо; досвід, що розвивається в ході спілкування між людьми; вміння педагога розмовляти з учнями; набір способів і методів, за допомогою яких учитель повинен налагодити контакт з учнями. Однак стратегічний бік комунікативно-стратегічної компетентності студентами був проігнорований, тому повне визначення не зміг дати жоден з них. 11% випускників не відповіли на запитання.

Сутність комунікативної стратегії частково розкрили 44% студентів, характеризуючи це поняття як «план дій учителя; попереднє обдумування свого мовлення для того, щоб учні зрозуміли вчителя; планування методів і прийомів спілкування з учнями» тощо. Відповіді 32% випускників засвідчили нерозуміння змісту поняття, його ототожнення з методами, формами, прийомами навчання і виховання, із змістом сучасної початкової освіти, рисами особистості педагога (стратегія – це добре ставлення до учня, розуміння дитини, ввічливість тощо). 24% випускників не змогли дати жодної відповіді на це запитання.

Аналіз відповідей на третє запитання засвідчив, що домінуювальними якостями комунікативної особистості вчителя початкових класів, на думку студентів, є знання, любов до дітей, гуманність, доброта, терплячість, справедливість, креативність, професійні вміння. Серед пріоритетних випускники назвали також знання свого предмета, вміння цікаво подати навчальний матеріал, практичні навички, комунікабельність, прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, а також такі особистісні якості, як чесність, активність, вміння знаходити спільну мову з дітьми в процесі спілкування, наполегливість, відкритість. Однак слід

зазначити, що таку якість, як комунікабельність, назвали лише 12% випускників. Інші комунікативні якості, вміння також назвала незначна кількість студентів (толерантність – 6%, морально-етичні якості – 4%, ввічливість – 4%, тактовність – 2%, співчуття, емпатійність – 2%, культура мовлення – 2%, почуття гумору – 2% тощо). Хоча загалом біля 60% характеристик учителя, перерахованих випускниками, певною мірою дотичні до його комунікативно-стратегічної компетентності, такі важливі комунікативні якості педагога, як потреба в спілкуванні, задоволення від спілкування, вміння володіти собою, впевненість у собі, а також володіння комунікативними стратегіями і тактиками, вміння здійснювати керівництво комунікативною взаємодією, спостережливість, вміння визначати психічний стан співрозмовника, вміння емоційного впливу на співрозмовника, здатність досягати комунікативної мети та інші важливі якості названі не були. Отже, можна констатувати, що в процесі професійної підготовки у майбутніх учителів не було чітко сформовано поняття про мовну (комунікативну) особистість, її якості. Значна частина якостей, названих студентами (біля 40%) не мали безпосереднього відношення до комунікативних.

На четверте запитання «Чи потрібно попередньо планувати спілкування з дітьми на уроці? Чому?» 76% відповіли стверджувально, 20% дали заперечну відповідь, 4% не визначилися з відповіддю. Серед причин, названих студентами, найчастіше вказувалося на необхідність донесення знань та вмінь до учнів (16%); підтримання контактів з учнями (10%); а також вирішення конфліктних ситуацій у класі (10%). Серед інших причин були названі такі: для досягнення мети уроку; для застосування знань з мови на практиці; для забезпечення ефективного спілкування з дітьми; щоб бути зрозумілим співрозмовником; щоб бути зразком для учнів; щоб навчати учнів правильно і грамотно спілкуватися; щоб організувати взаємодію між дітьми і вчителем; щоб уникати негативних емоцій; щоб використати на практиці знання, одержані у ВНЗ; для виховання всебічно розвиненої дитини; для виявлення і врахування індивідуальних особливостей і здібностей дітей; щоб відкривати для дітей щось нове і цікаве; для підвищення ефективності праці вчителя; для розвитку вміння розуміти інших; щоб розвинути в учнів мотивацію вивчення української мови; для усвідомлення мети розмови співрозмовника; щоб знайти спільну

мову з дітьми; вміти правильно задавати питання та відповідати на них; використовувати в своїй роботі ефективні інтерактивні методи; спілкуватися з дітьми та дорослими доступною для них мовою; для вміння легко встановлювати контакт з учнями; щоб підтримати учня, порадити, допомогти; щоб досягти кращих результатів у навчальному процесі. Аналіз відповідей студентів засвідчив, що всі причини, названі ними, мають професійне спрямування. Водночас майбутні вчителі, які дали заперечну відповідь чи утрималися від відповіді (24%), очевидно, не цілком усвідомлюють як особистісну, так і професійну значущість стратегічного планування комунікації зі школярами.

Відповідаючи на п'яте запитання, студенти назвали в основному традиційно визнані форми роботи з учнями: фронтальні, групові, індивідуальні (16%), урок, позакласні виховні заходи (виховні години, бесіди з учнями та батьками, зустрічі з бібліотекарем, обговорення книг) (74%). 10% респондентів не відповіли на запитання. Відповідаючи на шосте запитання, випускники переважно називали найбільш часто використовувані в шкільній практиці традиційні методи та прийоми організації спілкування з учнями, а саме: бесіду з усім класом, індивідуальну бесіду, розповідь на цікаву тему, відповіді на запитання учнів, ігрові методи, обговорення з дітьми правил спілкування (61%). Частина студентів (39%) назвала прийоми аналізу позитивної та негативної поведінки під час спілкування, навчання дітей діалогічного мовлення, інтерактивні методи (мозковий штурм, ажурна пилка тощо), проблемні питання. Отже, загалом відповіді на п'яте та шосте питання анкети засвідчили як те, що студенти мають незначний досвід роботи з дітьми, так і їхнє спрямування на традиційні види роботи з учнями, тобто невисокий рівень креативності.

Аналіз відповідей випускників на сьоме запитання анкети показав, що основними дисциплінами, у процесі яких можна одержати знання та вміння педагогічного спілкування, студенти вважають педагогіку та психологію (48%), методику викладання української мови (31%), інші лінгвістичні дисципліни (21%).

Щодо восьмого запитання анкети, 78% студентів назвали такі труднощі у спілкуванні з молодшими школярами, як невміння налагодити контакт з класом та окремими учнями, труднощі в формулюванні запитань до учнів під час опитування, недоліки в

усному мовленні (русизми, слова-паразити, діалектизми тощо), невміння правильно висловитися під час оцінювання відповідей учнів, незнання правил поведінки в конфліктних ситуаціях, коли учні порушують дисципліну на уроці, на перерві. Водночас 17% студентів відповіли, що жодних труднощів не відчувають, 5% випускників не дали відповіді на запитання.

На дев'яте запитання студенти відповіли таким чином: 14% аналізували свою комунікативну поведінку на уроці, 45% - іноді аналізували, 37% - не аналізували, 4% не відповіли на запитання. Такі показники свідчать, що потреба в рефлексії комунікативної діяльності у більшості випускників сформована недостатньо.

Оцінюючи свій рівень умінь спілкуватися з молодшими школярами, 34% респондентів визначили його як достатній, 31% - як задовільний, 35% - як незадовільний.

Порівняльний аналіз даних анкетування вчителів-практиків та студентів-випускників показав, що обидві групи опитаних не володіють знаннями про сутність комунікативно-стратегічної компетентності та комунікативної стратегії. Як учителі у своїй практичній діяльності, так і студенти під час практики використовують в основному традиційні форми, методи, прийоми організації спілкування з молодшими школярами. Значна частина респондентів з обох категорій не усвідомлює фахової значущості стратегічного планування педагогічної комунікації, а також необхідності рефлексії своїх комунікативних умінь, хоча й відчуває чимало труднощів у спілкуванні з учнями. Майже третина студентів оцінила свій рівень спілкування з молодшими школярами як незадовільний.

5.2. Аналіз програмно-методичного забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Для з'ясування стану програмно-методичного забезпечення формування КСК нами було проаналізовано державні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Насамперед вони повинні відповідати вимогам, які ставляться до шкільного курсу української мови в Державному стандарті загальної початкової освіти, програмі з української мови для 1-4 класів.

Аналіз змісту стандарту засвідчив, що завдання формування комунікативної компетентності молодших школярів чітко виписане не лише стосовно навчання української мови, але й на міжпредметній основі (табл. 5.1). У стандарті наголошується, що впродовж навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, до яких, безумовно, відноситься комунікативна, що передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

Таблиця 5.1

Вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів

Освітня галузь	Змістова лінія	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
«Мови і літератури»	<p>Мовленнєва</p> <p>Мовна</p>	<p>Знати основні ознаки тексту, його будову; вміти визначати тему та мету тексту, практично розрізняти типи і стильові особливості текстів; застосовувати здобуті знання про текст у процесі побудови власних висловлювань. Уміти будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників спілкування, дотримуватися норм етикету; переказувати прослухані або прочитані тексти; створювати монологічні висловлювання комунікативного характеру</p> <p>Знати основні ознаки речення; розрізняти і правильно інтонувати види речень за метою висловлювання та інтонацією; встановлювати логіко-граматичні зв'язки між членами речення; мати уявлення про словосполучення; розпізнавати та вживати однорідні члени і звертання в реченні; практично розрізняти прості і складні речення; застосовувати здобуті синтаксичні знання та вміння у власному мовленні; пояснювати пряме і переносне значення слів, розпізнавати в текстах і пояснювати синоніми, антоніми, омоніми, найуживаніші</p>

	Соціо-культурна	фразеологізми; використовувати здобуті знання з лексики у власному мовленні. Знати формули національного мовленнєвого етикету і використовувати їх під час спілкування; дотримуватися правил етикету під час спілкування з представниками різних вікових груп і статусів. Уміти встановлювати елементарні комунікативні контакти під час виконання тих чи інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях.
	Діяльні-сна	Виконувати мисленнєві операції: спостерігати, аналізувати мовні явища, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, робити висновки; висловлювати і доводити власну думку; переносити знання та способи діяльності в нову ситуацію; проводити перевірку та самоперевірку усних висловлювань і письмових робіт
«Суспільство-знавство»	Людина серед людей	Дотримуватися моральних вимог суспільства; застосовувати їх у спілкуванні з іншими людьми, узгоджувати власні потреби з потребами інших людей для розв'язання конфліктів.
	Людина і світ	Усвідомлювати необхідність толерантного ставлення до різних країн і народів
«Здоров'я і фізична культура»	Соціальна складова здоров'я	Керувати собою і розв'язувати життєві конфлікти, протистояти негативному впливу оточення. Усвідомлювати значення толерантних стосунків між людьми для здоров'я; застосовувати набуті корисні звички, правила розв'язання конфліктів

Задля формування комунікативної компетентності школярів передбачається виконання таких завдань: створення в учнів позитивної мотивації до засвоєння знань; формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності; засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні та достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок; залучення до

національної культури народу, мова якого вивчається; сприяння інтелектуальному, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості. Зміст навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів визначається змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, які є взаємозалежними і взаємопов'язаними [130].

У пояснювальній записці до програми з української мови для 1-4 класів підкреслюється, що основна мета курсу полягає «у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань». Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: «вироблення в учнів мотивації навчання української мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма); опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; соціально-культурний розвиток особистості; формування в учнів уміння вчитися» [491].

Тому для ефективної роботи з учнями студент повинен актуалізувати свої знання про періоди розвитку мовлення людини, фактори впливу на процеси мовленнєвої діяльності, комунікативну компетентність, мовну особистість молодшого школяра, комунікативні методи, прийоми, засоби, методи конструювання тексту. Майбутній учитель повинен враховувати вимоги, які передбачаються відповідно до комунікативного підходу (потреба в спілкуванні виникає під час природних чи створених штучно (з навчальною метою) мовленнєвих ситуацій: діалогів, суперечок, обговорень, рольових ігор, листування, бесід на екскурсіях і прогулянках; автор висловлювання (усного і писемного) мусить добре розуміти те, про що він буде говорити, тобто володіти достатньою, достовірною і важливою інформацією. Її необхідно відібрати, систематизувати, структурувати, підпорядкувати авторському задуму; мета комунікації буде досягнута за умови достатнього володіння її учасниками мовними засобами: багатим активним словником, умінням швидко і правильно утворювати граматичні форми, будувати речення і пов'язувати їх у текст, добирати найкращі засоби мови для конкретної комунікативної

ситуації. Висловлювання учня повинно бути комусь потрібним, тобто мати адресата. Тому на кожне запитання він має отримати відповідь, його розповідь має бути почута, письмовий твір – прочитаний хоча б однією людиною, висловлена думка – обговорена, лист – прочитаний, відповідь – оцінена [71]. Отже, майбутній учитель повинен володіти відповідним багажем знань, уміти створювати мовленнєві ситуації, організовувати накопичення матеріалу для мовлення, створювати потребу в спілкуванні тощо.

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікації» (2011 р.), прийнятій з метою узгодження освітніх послуг та ринку праці, наближення до європейських освітніх стандартів, враховується, що світова освітня система має комунікативне спрямування, яке забезпечує майбутнім фахівцям можливість адаптації у будь-якому соціумі. У документі визначено й описано дев'ять кваліфікаційних рівнів, які стосуються комунікативної компетентності особистості, а саме:

Нульовий рівень. Ситуативна взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших; реагування на прості усні повідомлення.

1-й рівень. Інтеграція до соціальних груп; реагування на прості письмові та усні повідомлення.

2-й рівень. Взаємодія в колективі для виконання завдань; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень.

3-й рівень. Здатність до ефективної роботи в команді. Сприйняття критики, порад і вказівок; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності.

4-й рівень. Здійснення наставництва, передавання досвіду; продукування складних деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема в професійній діяльності.

5-й рівень. Взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності.

6-й рівень. Донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію.

7-й рівень. Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; використання іноземних мов у професійній діяльності.

8-й рівень. Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності.

9-й рівень. Лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та / або професійної діяльності [405].

Отже, цілком закономірно в Галузевому стандарті вищої школи комунікативне спрямування фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів визначається як одне з пріоритетних. Зокрема, у такій складовій стандарту, як освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу, що відображає завдання загальноосвітньої та професійної підготовки, вимоги до компетентності фахівця, його соціально значущих якостей, готовність учителя до взаємодії з дітьми та з оточенням, до самовдосконалення визнається одним з критеріїв придатності студентів до професійної діяльності. Студент зі сформованою комунікативною компетентністю повинен уміти:

- аналізувати, прогнозувати і вирішувати комунікативні задачі з метою налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі;

- визначати та проектувати основні етапи педагогічного спілкування з метою налагодження продуктивності взаємодії між учнями та вчителем у процесі навчання;

- підтримувати оптимальний ритм та умови ефективного педагогічного спілкування з метою плідного управління спілкуванням у педагогічному процесі;

- аналізувати спілкування, що відбулося, та моделювати нові комунікативні задачі з метою уточнення здійсненої процедури спілкування та прогнозування майбутньої взаємодії;

- формувати індивідуальний стиль спілкування з метою досягнення відповідності між стилем спілкування й особистістю;

- вдосконалювати власну комунікативну культуру і будувати стосунки з учнями як суб'єкт-суб'єктну взаємодію з метою забезпечення творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу [90].

Простежимо, яким чином визначені завдання відображені в змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. У

навчальному плані напряму підготовки «Початкова освіта» визначено такі дисципліни лінгвістичного циклу: «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи культури і техніки мовлення», «Методика навчання української мови в початковій школі».

«Сучасна українська мова з практикумом» - базова лінгвістична дисципліна, що викладається впродовж 1-9 семестрів. Мета дисципліни - дати глибокі системні знання фонетичної, лексичної, граматичної структури української мови, виробити практичні навички лінгвістичного аналізу тексту, забезпечити студентам досконале володіння усним і писемним літературним мовленням.

Вивчаються традиційні питання з «Фонетики», «Лексикології», «Словотворення», «Морфології», «Синтаксису» тощо.

Слід зазначити, що такий зміст курсу сучасної української мови в педагогічних інститутах традиційно зберігається вже впродовж кількох десятиліть. Приміром, автори підручника «Сучасна українська мова» для студентів спеціальності «Педагогіка і методика початкового навчання» (1987 р.), підготовленого відповідно до вимог діючої на той час типової навчальної програми, М. Доленко, І. Дацюк, А. Кващук у вступній частині зазначають, що завданням курсу є подати ґрунтовний виклад фонетичної системи, лексичного складу і граматичної будови сучасної української літературної мови. Вивчення курсу допоможе студентам оволодіти нормами української літературної мови, набути необхідних навичок спостерігати й аналізувати мовні явища, підвищити загальну грамотність і культуру усного та писемного мовлення, а це, в свою чергу, передумова успішного виконання найважливішого завдання початкової школи – давати учням глибокі і міцні знання, виробляти навички і вміння [136, с.3-4].

У посібнику «Сучасна українська мова» (2000 р.) автори вказують, що основою навчального курсу є явища сучасної української літературної мови. «Вивчаючи курс, студенти набувають теоретичних знань, удосконалюють володіння мовними нормами, збагачують словниковий запас, зміцнюють навички мовних розборів, що сприяє піднесенню культури мовлення, допомагає поєднанню знань теоретичного матеріалу з практичним володінням мовою» [522, с. 4]. Однак, незважаючи на задеклароване практичне спрямування курсу, посібник традиційно містить теоретичну

інформацію з основних розділів сучасної української мови, не пов'язану з проблемами комунікативної підготовки студентів.

Навчальний посібник «Сучасна українська мова. Модульний курс» (2007 р.) відповідно до вимог часу побудований за модульним принципом. Кожен модуль включає теоретичний, практичний блок, блок запитань і завдань для самоперевірки, контрольний блок. У практичному блоці вміщені вправи, виконання яких, як зазначають автори, забезпечує здійснення поточного модульного контролю [521, с. 4]. Як і в попередньому посібнику, теоретичний матеріал викладений у традиційному руслі.

Ми проаналізували зміст практичних завдань і вправ з сучасної української мови, вміщених в обох посібниках, щодо їх комунікативного спрямування. З'ясувалося, що 99% з них спрямовані на закріплення і практичне опрацювання теоретичного матеріалу дисципліни. Лише поодинокі практичні завдання мають на меті розвиток комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів (скласти розповідь про товариша; проаналізувати наведені приклади діалогів, звернути увагу на особливості їх будови; скласти діалог).

У 3-5 семестрах студенти напряму підготовки «Початкова освіта» вивчають дисципліну «Українська мова за професійним спрямуванням», яка супроводжує основний курс сучасної української мови. У типовій програмі курсу для вищих навчальних закладів, затвердженій Міністерством освіти і науки України (2009 р.), зазначається, що мета дисципліни - «сформувати національно-мовну особистість, ознайомити студентів з нормами сучасної української мови в професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення професійних документів, навчити їх професійного мовлення, збагатити словник термінологічною, фаховою лексикою; підвищити загальномовний рівень майбутніх фахівців, формувати практичні навички ділового усного і писемного спілкування в колективі, розвивати комунікативні здібності». Предметом вивчення практичного курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» є мова фахової галузі. Тому велика увага під час вивчення всіх тем приділяється засвоєнню мовних стереотипів комунікацій певного фаху. Робота над культурою мови студентів проводиться з урахуванням двох

аспектів: підвищення загальномовної культури майбутніх спеціалістів та їх фахової мовної культури [306].

Програма складається з 5 розділів: «Культура фахового мовлення», «Етика ділового мовлення», «Лексичний аспект сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», «Нормативність і правильність фахового мовлення», «Складання професійних документів». Відповідно до програми студенти вивчають такі питання, які стосуються формування їхньої комунікативної компетентності, як: мовленнєва культура - критерій професійної майстерності фахівця; причини недостатнього рівня культури мовлення та способи підвищення мовленнєвої культури; культура мовлення під час дискусії; мова і професія; майстерність публічного виступу; види підготовки до виступу; управління мовленням та його структурування з допомогою тематичної організації, зв'язності та злитості; набір відповідних тактичних та мовних засобів у межах конкретного виду усного вербального спілкування; поняття спілкування; сутність і зміст етики ділового спілкування; етичні норми і нормативи; професійна етика; форми та функції ділового спілкування; бар'єри в спілкуванні, його рівні; сучасні теорії міжособових стосунків; основні види ділового спілкування: публічний виступ, ділова бесіда, службова нарада та переговори; основні правила ділового спілкування; мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні; загальні принципи і правила ділового спілкування фахівця: моральність, повага до інших людей, раціональність, правила критики та самокритики; культура телефонного діалогу.

Водночас, незважаючи на сучасні тенденції розвитку професійної освіти, у програмі не визначено завдання формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а також не відображено її діяльнісний (стратегічний бік). Лише у темі 1.3 «Специфіка мовлення фахівця (відповідно до напрямку підготовки)», на вивчення якої пропонується відвести 1 годину практичних занять та 2 години самостійної роботи, розглядається питання «Набір відповідних тактичних та мовних засобів у межах конкретного виду усного вербального спілкування». Крім того, чимало запропонованих для вивчення тем дублюють зміст дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» (державотворча роль мови; функції мови; стилі, типи і форми мовлення; літературна мова;

мовна норма; орфографічні, орфоепічні, мофологічні, синтаксичні норми сучасної української літературної мови; основні правила українського правопису; знаходження в тексті й доречне використання в мовленні власне української, іншомовної, термінологічної, виробничо-професійної, науково-технічної лексики, професіоналізмів; особливості використання багатозначних слів, паронімів та омонімів у професійному мовленні; правила написання складноскорочених слів, абревіатур, географічних скорочень; структура речень і словосполучень, труднощі узгодження підмета з присудком; правильне використання числівникових, дієслівних форм, прийменникових конструкцій).

У 5-6 семестрах студенти напряму підготовки «Початкова освіта» вивчають дисципліну «Основи культури і техніки мовлення», яка містить окремі нові питання, які стосуються комунікативної компетентності майбутнього педагога, а саме: «Культура діалогу вчителя, вихователя», «Техніка мовлення», «Логіка мовлення», «Виразність як ознака культури мовлення», «Засоби логіко-емоційної виразності», «Засоби емоційно-образної виразності» тощо.

Вивчення дисципліни інтегрованого характеру «Методика навчання української мови в початковій школі» передбачене в 4-7 семестрах. Аналіз посібника «Методика викладання української мови» (2008 р.), рекомендованого Міністерством освіти і науки України для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів [200], свідчить про те, що зміст дисципліни побудований у традиційному руслі та охоплює розділи «Методика навчання грамоти», «Методика вивчення елементів фонетики, графіки, словотвору, граматики, орфографії, лексикології», «Методика розвитку мовлення учнів». Зокрема, в останньому розділі розглядаються методи та напрями роботи з розвитку мовлення учнів, методика формування культури мовлення, методика навчання аудіювання, роботи над переказами, творами, типи текстів та їх характеристика. Комунікативний аспект (спрямованість на адресата мовлення, шляхи і способи організації комунікативної взаємодії, навчання планування мовлення, аналіз комунікативних невдач тощо) не відображений у змісті дисципліни.

Як показує здійснений нами аналіз, міжпредметні зв'язки дисциплін лінгвістичного циклу є слабкими, зусилля викладачів не

скоординовані достатньою мірою, що відображається на якості професійної підготовки майбутніх педагогів. Значними є витрати часу на вивчення одних і тих самих тем, що повторюються в названих дисциплінах.

Окремі питання, пов'язані з проблемою формування комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів, включені до навчальних та робочих програм педагогічних дисциплін. У курсі педагогіки вчитель розглядається як суб'єкт педагогічної діяльності. Серед компонентів педагогічної діяльності виділено комунікативний. Н. Волкова зазначає, що між учителем і учнями, колегами, батьками та громадськістю повинні бути такі відносини, які даватимуть змогу задовольняти потреби та інтереси учнів, ефективно впливати на них, коригувати їхню поведінку. Для успішної реалізації комунікативного компонента вчитель повинен «встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями; взаємодіяти на особистісному рівні при вирішенні педагогічних завдань; діагностувати комунікативні якості учнів, враховувати їх у процесі організації педагогічного спілкування; визначати морально-психологічний настрій учнівського колективу, створювати сприятливу атмосферу, необхідний настрій при проведенні навчальних і позаурочних заходів; формувати і підтримувати доброзичливі стосунки в колективі; з повагою і тактом поводитися в будь-якій ситуації, вирішувати і попереджувати конфлікти» [79, с. 475-476].

У навчальній дисципліні «Вступ до спеціальності» вивчається тема «Професійне спілкування у структурі діяльності педагога», де з'ясовується зміст і роль професійних комунікативних якостей, подається характеристика стилів та стадій педагогічного спілкування, розкривається специфіка комунікативних засобів педагога. У змісті дисципліни «Основи педагогіки» спілкування розглядається як різновид діяльності, що є одним з найважливіших факторів розвитку особистості молодшого школяра. Під час вивчення «Дидактики» студенти ознайомлюються з різноманітними методами та прийомами навчання молодших школярів, у тому числі словесними, завдяки чому поглиблюється усвідомлення значення мовленнєвої діяльності вчителя як основного професійного інструмента, за допомогою якого здійснюється навчання та виховання дітей.

У процесі вивчення «Теорії виховання» комунікативна культура вчителя розглядається як компонент його загальної професійної культури. Навчальна дисципліна «Основи педагогічних досліджень» ознайомлює майбутніх педагогів з методами діагностики знань та вмінь дітей, у тому числі комунікативних. Інноваційні технології формування комунікативних умінь молодших школярів (ігрові, інтерактивні, проблемні, розвивальні тощо) майбутні педагоги засвоюють в процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі». Зі способами вивчення, узагальнення, систематизації передового досвіду вчителів початкових класів студенти знайомляться в курсі «Організація та управління в початковій школі». Окремі теми, пов'язані з формуванням комунікативної сфери майбутніх педагогів, розглядаються в навчальній дисципліні «Педагогічна майстерність», а саме: «Педагогічне спілкування і його функції. Стили педагогічного спілкування», «Педагогіка як практична режисура», «Основи техніки мовлення. Дихання. Голос. Дикція», однак вони теж великою мірою повторюють уже вивчене на попередніх курсах.

Таким чином, можна констатувати, що питання формування комунікативної компетентності включені в зміст багатьох споріднених та неспоріднених навчальних предметів, їх значення в професійній підготовці визнають не лише лінгвісти, але й педагоги, викладачі інших фахових дисциплін. Однак аналіз змісту лінгвістичних та педагогічних дисциплін підтвердив, що комунікативні знання найчастіше мають фрагментарний характер, у практиці фахової підготовки майбутніх педагогів не вироблена єдина система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, її діяльнісний (стратегічний) аспект реалізується дуже слабо і розрізнено.

Одержані дані підтвердили, що в педагогічних ВНЗ традиційно надається перевага формуванню ЗУН (знань, умінь, навичок) за предметними галузями (СУМ, математика, педагогіка тощо). Зусилля викладачів слабко скоординовані, а тому чимало тем у процесі викладання різних предметів повторюються. Отже, існує значний резерв часу для формування комунікативних умінь майбутніх учителів.

Незважаючи на те, що в сучасній професійній освіті компетентнісний підхід є загальноприйнятим, у змісті навчальних

дисциплін, навчальних програмах для напряму підготовки «Початкова освіта», навчально-методичному забезпеченні він не знайшов адекватного відображення. Тому важливим завданням є визначення ключових компетентностей майбутніх учителів початкових класів, їх змісту, структури, відображення цих напрацювань у Державному стандарті, модернізація навчальних планів і програм. Лінгвістична підготовка майбутніх учителів початкових класів повинна відбуватися в умовах інноваційного навчання, спрямованого на розвиток творчого критичного мислення майбутнього вчителя, практичного досвіду та вмінь навчально-дослідницької діяльності, визначення особистісних ціннісних орієнтацій, що складають основу професійної компетентності. Цьому в першу чергу сприяє компетентнісний підхід у галузі вищої педагогічної освіти. У ракурсі компетентнісного підходу процес формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів повинен мати прогностичний характер, орієнтувати зміст викладання сучасної української мови та інших навчальних дисциплін на кінцевий результат, передбачати посилення професійної спрямованості предметів лінгвістичного циклу та інтегративність їх змісту, засвоєння навчальних предметів на діяльнісній основі, розроблення ефективної системи оцінювання навчальних досягнень студентів.

5.3. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Задля оцінювання рівнів сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів було визначено критерії та показники сформованості їхньої КСК. При цьому ми керувалися основними положеннями щодо формування критеріального апарату наукового дослідження, розробленими вченими (В. Беспалько, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.). Рівень – це «ступінь якості, величина і т. ін., досягнуті у чому-небудь» [464]. Критерій розуміємо як матеріалізовану ознаку, за допомогою якої

встановлюється рівень досягнення мети, показник – як компонент критерію, що є конкретним виявом сутності процесу чи явища [5].

При визначенні критеріального апарату враховувалися основні вимоги до критеріїв, а саме: критерії повинні бути розкриті через низку показників, що їм відповідають; відображати основні закономірності формування КСК; охоплювати всі види комунікативно-стратегічної діяльності вчителя; відображати динаміку формування КСК майбутніх учителів; за допомогою критеріїв встановлюються зв'язки між усіма компонентами системи формування КСК [186].

Під сформованістю КСК майбутнього вчителя початкових класів розуміємо комплексне поняття, що включає: 1) особистісну складову, тобто зрілість особистісних якостей, насамперед таких, як професійні цінності і мотиви, наповнення мотивації комунікативно-стратегічної діяльності особистісним змістом, емпатія, толерантність; 2) професійну складову, яка включає засвоєння майбутнім педагогом усього комплексу спеціальних знань, умінь, професійних дій (обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності, жанрами педагогічного дискурсу, вміння аналізувати комунікативну ситуацію, конструювати комунікативні стратегії і тактики відповідно до жанрів педагогічного дискурсу і комунікативної ситуації, здійснювати рефлексію та самооцінювання власної комунікативно-стратегічної діяльності), демократичного стилю спілкування, а також активність особистості, що забезпечує реалізацію набутого досвіду в комунікативно-стратегічній діяльності та подальше професійне самовдосконалення.

Опишемо критерії та показники сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів.

1. Когнітивно-мовленнєвий критерій з показниками:

- обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом КСК;
- обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу;
- обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій;
- обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик.

2. Діяльнісно-стратегічний критерій з показниками:

- позитивна мотиваційно-ціннісна спрямованість на оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю;

- вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу;

- вміння конструювати комунікативні стратегії реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу;

- вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу.

3. Креативно-продуктивний критерій з показниками:

- вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію;

- вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації;

- вміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.

4. Рефлексивно-оцінний критерій з показниками:

- вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності;

- вміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності (таблиця 5.2).

Опишемо процедуру виявлення ступенів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів відповідно до визначених критеріїв.

Критерій - когнітивно-мовленнєвий.

Показник: обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів характеризувати поняття, які визначають сутність комунікативно-стратегічної компетентності.

Процедура виконання. Студентам пропонується дати визначення понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна компетентність».

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів характеризувати поняття, які визначають стратегічний бік комунікативно-старатегічної компетентності.

Процедура виконання. Студентам пропонується дати визначення понять «стратегія», «тактика», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика».

Таблиця 5.2.

Критерії та показники сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових

№ п/п	Критерії	Показники
1.	Когнітивно-мовленнєвий критерій	<ul style="list-style-type: none"> -обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності; - обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу; - обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій; - обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик.
2.	Діяльнісно-стратегічний критерій	<ul style="list-style-type: none"> - позитивна мотиваційно-ціннісна спрямованість щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; - вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; - вміння конструювати комунікативні стратегії реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; - вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу.
3.	Креативно-продуктивний критерій	<ul style="list-style-type: none"> - вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; - вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; -вміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.
4.	Рефлексивно-оцінний критерій	<ul style="list-style-type: none"> - вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності; - вміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності.

Оцінювання ступенів обізнаності з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності.

Дає правильне і повне визначення всіх понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності – 3 бали.

Дає правильне, але недостатньо поширене визначення основних понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності – 2 бали.

Дає частково правильне та недостатньо поширене визначення окремих понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності – 1 бал.

Не визначає жодне з понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності – 0 балів.

Показник: обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів характеризувати поняття, які визначають сутність педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. Студентам пропонується дати визначення понять «дискурс», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу».

Завдання 2. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із жанрами педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: скласти перелік жанрів педагогічного дискурсу.

Оцінювання ступенів обізнаності з жанрами педагогічного дискурсу.

Обізнаний із жанрами педагогічного дискурсу: дає правильне і повне визначення всіх понять, які розкривають сутність педагогічного дискурсу; у повному обсязі визначає жанри педагогічного дискурсу – 3 бали.

Достатньо обізнаний із жанрами педагогічного дискурсу: дає правильне, але недостатньо розгорнуте визначення всіх понять, які розкривають сутність педагогічного дискурсу; називає частину жанрів педагогічного дискурсу – 2 бали.

Частково обізнаний із жанрами педагогічного дискурсу: дає частково правильне та недостатньо розгорнуте визначення частини понять, які розкривають сутність педагогічного дискурсу; називає окремі жанри педагогічного дискурсу – 1 бал.

Не обізнаний із жанрами педагогічного дискурсу: не визначає поняття, які розкривають сутність педагогічного дискурсу; не може назвати жанри педагогічного дискурсу – 0 балів.

Показник: обізнаність із структурою та видами комунікативних стратегій.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати структуру комунікативної стратегії.

Процедура виконання. Студентам пропонується відобразити структуру комунікативної стратегії.

Завдання 2. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із типами комунікативних стратегій.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: скласти перелік типів комунікативних стратегій.

Оцінювання ступенів обізнаності зі структурою та типами комунікативних стратегій.

Обізнаний із структурою та типами комунікативних стратегій: правильно і повно відображає структуру комунікативної стратегії; у повному обсязі називає відомі типи комунікативних стратегій – 3 бали.

Достатньо обізнаний із структурою та типами комунікативних стратегій: правильно, але неповно відображає структуру комунікативної стратегії; частково називає типи комунікативних стратегій – 2 бали.

Частково обізнаний із структурою та типами комунікативних стратегій: частково правильно та неповно відображає структуру комунікативної стратегії; називає окремі типи комунікативних стратегій – 1 бал.

Не обізнаний із структурою та типами комунікативних стратегій: не здатний відобразити структуру комунікативної стратегії; не може назвати типи комунікативних стратегій – 0 балів.

Показник: обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати структуру комунікативної тактики.

Процедура виконання. Студентам пропонується відобразити структуру комунікативної тактики.

Завдання 2. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із видами комунікативних тактик.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: скласти перелік видів комунікативних тактик.

Оцінювання ступенів обізнаності зі структурою та видами комунікативних тактик.

Обізнаний із структурою та видами комунікативних тактик: правильно і повно відображає структуру комунікативної тактики; називає всі відомі види комунікативних тактик – 3 бали.

Достатньо обізнаний із структурою та видами комунікативних тактик: правильно, але неповно відображає структуру комунікативної тактики; частково називає види комунікативних тактик – 2 бали.

Частково обізнаний із структурою та видами комунікативних стратегій: частково правильно та неповно відображає структуру комунікативної тактики; називає окремі види комунікативних тактик – 1 бал.

Не обізнаний із структурою та видами комунікативних тактик: не здатний відобразити структуру комунікативної тактики; не може назвати види комунікативних тактик – 0 балів.

Критерій – діяльнісно-стратегічний.

Показник: наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю.

Завдання 1. Мета: виявити потребу студентів у спілкуванні.

Процедура виконання. Студентам пропонується підкреслити один з варіантів відповідей на запитання: Чи є у вас потреба в спілкуванні? (Потреба у спілкуванні постійна, відчуваю задоволення від спілкування; потреба у спілкуванні постійна, але іноді воно втомлює; потреба у спілкуванні залежить від ситуації; не відчуваю потреби у спілкуванні).

Завдання 2. Мета: виявити ступінь зацікавленості студентів в оволодінні комунікативно-стратегічною компетентністю.

Процедура виконання. Студентам пропонується підкреслити один із варіантів відповідей на запитання: Чи цікаво вам оволодіти вміннями педагогічного спілкування? (Дуже цікаво; цікаво; більше цікаво, ніж нецікаво; більше нецікаво, ніж цікаво; не цікаво).

Завдання 3. Мета: виявити спрямованість мотивації студентів щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю.

Процедура виконання. Студентам пропонується виконати такі завдання: 1. Ознайомитися з переліком мотивів оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (особисті; мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні; гуманістичні; антигуманні (з метою маніпуляції іншими людьми). 2. Вказати, якими мотивами керується студент при оволодінні комунікативно-стратегічною компетентністю.

Завдання 4. Мета: з'ясувати вплив мотивів на загальну гуманістичну чи антигуманну спрямованість комунікативно-стратегічної діяльності студентів.

Процедура виконання. Студентам пропонується розв'язати комунікативну ситуацію: «Учень не слухає пояснення вчителя, розмовляє з товаришем. Учитель зробив йому зауваження, однак учень не реагує. Що б ви сказали учневі в цій ситуації?»

Оцінювання наявності у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості комунікативно-стратегічної діяльності.

Має стійку потребу в спілкуванні, одержує задоволення від нього; виявляє високий ступінь зацікавленості в оволодінні комунікативно-стратегічною компетентністю; характеризується позитивно спрямованою комплексною мотивацією щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (особисті мотиви; мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні; гуманістичні); розв'язує комунікативну ситуацію, керуючись гуманістичними професійними мотивами – 3 бали.

Виявляє інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; характеризується позитивно спрямованими мотивами щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю (мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні; гуманістичні); розв'язує комунікативну ситуацію, керуючись професійними гуманістично спрямованими мотивами – 2 бали.

Має ситуативну потребу в спілкуванні; виявляє незначний інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; характеризується навчальними мотивами щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; розв'язує комунікативну ситуацію, керуючись як гуманними, так і антигуманними мотивами – 1 бал.

Не має потреби в спілкуванні; не виявляє інтересу до

оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; мотивація щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю не сформована; не здатний вирішити комунікативну ситуацію – 0 балів.

Показник: уміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів розробляти структуру основних жанрів педагогічного дискурсу. Процедура виконання: студентам запропоновано скласти правила конструювання визначеного жанру (фронтальна бесіда з молодшими школярами).

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів конструювати основні жанри педагогічного дискурсу.

Процедура виконання: студентам запропоновано відобразити в текстовому вигляді визначений жанр педагогічного дискурсу (фронтальну бесіду на тему «Поважай своїх друзів»).

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів реалізувати сконструйований жанр педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. В умовах лабораторного заняття в початковій школі організувати комунікативну взаємодію з молодшими школярами в межах сконструйованого жанру мовленнєвого спілкування.

Оцінювання ступеня сформованості вміння студентів конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу.

Володіє системою вмінь визначати структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу – 3 бали.

Частково володіє вміннями визначати структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу – 2 бали.

Володіє окремими вміннями визначати структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу – 1 бал.

Не володіє вміннями визначати структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу – 0 балів.

Показник: вміння конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів конструювати типи комунікативних стратегій, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання

сконструювати комунікативні стратегії для жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання».

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів свідомо конструювати жанр педагогічного дискурсу з використанням визначених комунікативних стратегій.

Процедура виконання. Студентам пропонується сконструювати зміст жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання» в текстовому вигляді з використанням різних типів комунікативних стратегій.

Оцінювання ступеня сформованості вміння студентів конструювати основні типи комунікативних стратегій для реалізації жанрів педагогічного дискурсу.

Володіє системою вмінь конструювати комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; свідомо конструює жанри педагогічного дискурсу з використанням різних видів комунікативних стратегій – 3 бали.

Частково володіє системою вмінь конструювати комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; конструює жанри педагогічного дискурсу, використовуючи окремі типи комунікативних стратегій – 2 бали.

Недосконало володіє системою вмінь конструювати комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; конструює жанр педагогічного дискурсу інтуїтивно, не усвідомлюючи типів комунікативних стратегій – 1 бал.

Не володіє системою вмінь конструювати комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу – 0 балів.

Показник: вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів відтворювати зміст відомої комунікативної тактики.

Процедура виконання. На практичному занятті студентам пропонується відтворити зміст комунікативної тактики «апеляція до авторитетів» у процесі рольової гри.

Завдання 2. Мета: сконструювати тактики реалізації комунікативної стратегії, типової для певного жанру педагогічного дискурсу.

Процедура виконання. На практичному занятті студентам запропоновано завдання: 1. Проаналізувати зміст типової комунікативної стратегії «порада». 2. Сконструювати тактики реалізації запропонованої комунікативної стратегії. 3. Реалізувати комунікативну стратегію в діловій грі.

Оцінювання рівня сформованості вміння студентів конструювати тактики реалізації типових комунікативних стратегій.

Володіє системою вмінь відтворювати зміст відомих комунікативних тактик та конструювати тактики, необхідні для реалізації жанрів педагогічного дискурсу - 3 бали.

Відтворює зміст відомих комунікативних тактик та конструює частину тактик, необхідних для реалізації жанрів педагогічного дискурсу – 2 бали.

Частково відтворює зміст комунікативних тактик, конструює поодинокі комунікативні тактики, необхідні для реалізації жанрів педагогічного дискурсу – 1 бал.

Не володіє вміннями відтворювати зміст комунікативних тактик та конструювати тактики, необхідні для реалізації жанрів педагогічного дискурсу – 0 балів.

Критерій - креативно-продуктивний.

Показник: уміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати складові комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Студентам пропонується проаналізувати протокольний запис комунікативної ситуації та визначити її складові.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів аналізувати складові комунікативної ситуації

Процедура виконання. Студентам пропонується проаналізувати особливості кожної складової комунікативної ситуації (обставини, в яких відбувається комунікація; риси комунікантів; стосунки між комунікантами; мовленнєві наміри; способи реалізації акту спілкування; досягнення результату спілкування), скласти її узагальнену характеристику.

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів моделювати комунікативні ситуації відповідно до комунікативного завдання.

Процедура виконання. Студентам пропонується: 1. Проаналізувати комунікативне завдання. 2. Зорієнтуватися в змісті комунікативної ситуації. 3. Скласти текстовий варіант комунікативної ситуації.

Оцінювання ступеня сформованості вміння аналізувати реальну комунікативну ситуацію.

Визначає та аналізує всі складові комунікативної ситуації, моделює її відповідно до комунікативного завдання – 3 бали.

Частково визначає та аналізує складові комунікативної ситуації, розробляє неповну модель ситуації відповідно до комунікативного завдання – 2 бали.

Визначає, аналізує та моделює окремі складові комунікативної ситуації – 1 бал.

Вміння визначення складових комунікативної ситуації, їх аналізу та моделювання відсутні – 0 балів.

Показник: уміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів самостійно визначати комунікативне завдання та тип комунікативної стратегії відповідно до комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Перед студентами поставлено завдання: 1. Проаналізувати відеозапис комунікативної ситуації. 2. Визначити комунікативне завдання відповідно до ситуації. 3. Визначити тип комунікативної стратегії відповідно до ситуації.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів самостійно визначати комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії і тактики її реалізації відповідно до комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Перед студентами поставлено завдання: 1. Проаналізувати опис комунікативної ситуації. 2. Визначити комунікативне завдання відповідно до ситуації. 3. Визначити тип комунікативної стратегії відповідно до ситуації. 4. Визначити тактики реалізації визначеної комунікативної стратегії.

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів сконструювати комунікативну стратегію й тактики та реалізувати їх у діловій грі відповідно до комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Студентам пропонується: 1. Проаналізувати відеозапис комунікативної ситуації. 2. Визначити комунікативне завдання. 3. Визначити тип комунікативної стратегії

й комунікативні тактики відповідно до ситуації. 4. Змодельовати комунікативну стратегію. 5. Реалізувати стратегію в діловій грі.

Оцінювання ступеня сформованості вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації.

Правильно визначає комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики та конструює їх відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації – 3 бали.

Правильно визначає комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, тактики її реалізації, частково конструює їх відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації – 2 бали.

Неточно визначає комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики, конструює окремі комунікативні тактики – 1 бал.

Не володіє вміннями самостійно визначати комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики, моделювати комунікативну стратегію – 0 балів.

Показник: уміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшими школярами.

Процедура виконання. В умовах лабораторного заняття перед студентами ставиться завдання познайомитися з молодшим школярем, вступити з ним у невимушений діалог.

Завдання 2. Мета: виявити характер індивідуального стилю комунікативної взаємодії студентів.

Процедура виконання. На практичному занятті студентам пропонується в малій групі (4 учасники) обговорити наукову проблему.

Оцінювання вміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.

Успішно організовує та здійснює комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшими школярами; творчо підходить до вибору стратегій і тактик комунікативної взаємодії; індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий, творчий – 3 бали.

Організовує та здійснює комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшими школярами, використовуючи стандартні комунікативні стратегії і тактики; індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий – 2 бали.

Відчуває труднощі в організації комунікативно-мовленнєвої взаємодії з молодшими школярами, не здійснює свідомий вибір комунікативних стратегій і тактик; індивідуальний стиль спілкування пасивний, відкритий – 1 бал.

Не здатний організувати комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшими школярами; індивідуальний стиль спілкування закритий, конфліктний – 0 балів.

Критерій – рефлексивно-оцінний.

Показник: уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів аналізувати власну комунікативно-стратегічну діяльність.

Процедура виконання. Студентам запропоновано виконати завдання: 1. Ознайомитися з відеозаписом рольової гри, проведеної на одному із практичних занять. 2. Здійснити аналіз власних комунікативно-мовленнєвих дій.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати ставлення інших учасників комунікативної взаємодії до їхньої комунікативно-стратегічної діяльності.

Процедура виконання. Студентам запропоновано виконати завдання: 1. Здійснити спостереження за власними комунікативними діями і реакцією на них інших студентів та викладача (на основі відеозапису фрагменту практичного заняття). 2. Проаналізувати особливості сприйняття власних комунікативних дій викладачем та іншими студентами.

Оцінювання ступеня сформованості вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності.

Здійснює розгорнутий об'єктивний аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності; адекватно сприймає ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій - 3 бали.

Здійснює неповний аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності; неадекватно сприймає ставлення частини інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій — 2 бали.

Здійснює аналіз окремих аспектів власної комунікативно-стратегічної діяльності; не враховує ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій – 1 бал.

Уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності не виявлено – 0 балів.

Показник: уміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати взаємооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності.

Процедура виконання. Студентам пропонується виконати такі завдання: 1. Ознайомитися з протокольним записом практичного заняття, проведеного в формі дискусії. 2. Схарактеризувати позитивні та негативні сторони комунікативно-стратегічної діяльності учасників дискусії. 3. Здійснити взаємооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності учасників дискусії.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності.

Процедура виконання. Студентам пропонується виконати такі завдання: 1. Ознайомитися з протокольним записом практичного заняття, проведеного в формі рольової гри. 2. Схарактеризувати позитивні та негативні сторони власної комунікативно-стратегічної діяльності на занятті. 3. Здійснити самооцінювання власної комунікативно-стратегічної діяльності.

Оцінювання ступеня сформованості вміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності.

У повному обсязі володіє вміннями взаємо- та самооцінювання – 3 бали.

Частково характеризує позитивні та негативні сторони власної комунікативно-стратегічної діяльності та інших учасників комунікативної взаємодії; здійснює об'єктивне взаємо- та самооцінювання – 2 бали.

Характеризує окремі позитивні та негативні сторони власної комунікативно-стратегічної діяльності та інших учасників комунікативної взаємодії; допускає некоректне взаємо- та самооцінювання – 1 бал.

Не володіє вміннями взаємооцінювання та самооцінювання – 0 балів.

На основі виділення сукупності комунікативних знань та вмінь

майбутніх учителів початкових класів відповідно до визначених критеріїв та показників визначено такі рівні сформованості їхньої комунікативно-стратегічної компетентності: професійно-креативний; професійно-адаптований; професійно-репродуктивний; професійно-неадаптований. Схарактеризуємо кожен з них.

Професійно-креативний рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (35-39 балів). Студенти, які характеризуються професійно-креативним рівнем комунікативно-стратегічної компетентності, усвідомлюють цілі, завдання, цінності комунікативно-стратегічної діяльності як особистісне та суспільно значуще надбання. Мають стійку потребу в спілкуванні, отримують задоволення від нього. Виявляють стійкий інтерес до поповнення знань про комунікативно-стратегічну діяльність учителя. Характеризуються позитивно спрямованою комплексною мотивацією оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. Правильно та в повному обсязі розкривають зміст усіх основних понять, які визначають сутність комунікативно-стратегічної компетентності; обізнані з усіма жанрами педагогічного дискурсу; правильно і повно відображають структуру комунікативної стратегії і тактики; у повному обсязі визначають типи комунікативних стратегій та різновиди комунікативних тактик; володіють системою вмінь розробляти структуру, конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; добирати основні типи комунікативних стратегій для реалізації жанрів педагогічного дискурсу; відтворювати основні види та добирати комунікативні тактики, необхідні для реалізації комунікативних стратегій; аналізувати складові комунікативної ситуації, складати її узагальнену характеристику та моделювати відповідно до комунікативного завдання; визначати комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії та моделювати її відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації; добирати та моделювати тактики реалізації комунікативної стратегії відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації. Співвідносять мету комунікації, комунікативну ситуацію і комунікативні засоби. Успішно функціонують в умовах взаємодії з молодшими школярами. Характеризуються загальною позитивною спрямованістю комунікативної взаємодії з учнями. Успішно

долають комунікативні бар'єри; надають перевагу комунікативним стратегіям співробітництва. Зорієнтовані на використання одержаних знань, на розв'язання комунікативних ситуацій. Спостережливі, вміють визначати психічний стан співрозмовника, відповідно корегувати свою комунікативну поведінку, змінювати палітру емоційних та експресивних засобів. Постійно здійснюють професійну рефлексію власної комунікативно-стратегічної діяльності, адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій; у повному обсязі володіють уміннями взаємоконтролю та самоконтролю; характеризуються адекватною самооцінкою. Знання, вміння, якості комунікативної особистості майбутніх учителів інтегровані в їхню комунікативну поведінку. Мають стійку потребу в професійному зростанні, намагаються творчо використати набуті знання та вміння, створити власні зразки комунікативної поведінки, нові комунікативні стратегії й тактики. Індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий, творчий. У різних комунікативних ситуаціях є носіями високої комунікативної культури, зразкової комунікативної поведінки.

Професійно-адаптований рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (27-34 балів). Студенти усвідомлюють цілі, завдання, особисту та суспільну значущість комунікативно-стратегічної діяльності. Виявляють інтерес до проблеми, характеризуються позитивно спрямованими мотивами щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. Мають потребу в спілкуванні, активні та ініціативні в налагодженні комунікативної взаємодії. Дають правильне, але недостатньо поширене визначення основних понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності, педагогічного дискурсу; частково визначають жанри педагогічного дискурсу. Правильно, але неповно відображають структуру комунікативної стратегії і тактики; визначають основні типи комунікативних стратегій та види комунікативних тактик. Володіють вміннями розробляти структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу. Визначають відомі типи та добирають комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу. Визначають відомі види та добирають

комунікативні тактики, необхідні для реалізації комунікативних стратегій. Аналізують основні складові комунікативної ситуації, складають неповну її характеристику, моделюють ситуацію відповідно до комунікативного завдання. Правильно визначають комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії та моделюють її відповідно до комунікативного завдання. Не зовсім точно моделюють тактики реалізації комунікативної стратегії. Здійснюють неповний аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності. Володіють усіма необхідними вміннями організації комунікативної взаємодії з молодшими школярами, вміють встановлювати контакт із ними і на належному рівні підтримувати спілкування. Не завжди адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій. Частково характеризують позитивні та негативні сторони власної комунікативно-стратегічної діяльності та інших учасників комунікативної взаємодії; здійснюють об'єктивну взаємо- та самооцінку. У творчих пошуках беруть участь епізодично, у зв'язку з практичною потребою, стійкої потреби у творчому зростанні не мають. Займаються самоосвітою, цікавляться досвідом комунікативно-стратегічної діяльності вчителів початкових класів. Індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий.

Професійно-репродуктивний рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (15-26 балів). Цей рівень притаманний студентам, які загалом усвідомлюють цілі, завдання, значущість комунікативно-стратегічної діяльності, однак виявляють незначний інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, характеризуються окремими мотивами щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. Потреба в спілкуванні має ситуативний характер. У процесі спілкування почуваються скуто, однак загалом здатні налагодити комунікативну взаємодію відповідно до поставленого викладачем завдання. Ініціативу та активність у спілкуванні не виявляють. Дають частково правильні та недостатні поширені визначення окремих понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності, педагогічного дискурсу. Визначають окремі жанри педагогічного дискурсу. Частково обізнані зі структурою та типами комунікативних стратегій. Неповно відображають структуру комунікативної

стратегії та комунікативної тактики. Визначають окремі типи комунікативних стратегій та різновиди комунікативних тактик. Володіють уміннями розробляти структуру, конструювати та реалізувати окремі жанри педагогічного дискурсу. Недосконало визначають типи та добирають комунікативні стратегії, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу. Не завжди вдало визначають види та добирають комунікативні тактики, необхідні для реалізації комунікативних стратегій. Аналізують та характеризують окремі складові комунікативної ситуації, розробляють неповну модель ситуації відповідно до комунікативного завдання. Не здатні самостійно визначити комунікативне завдання. Здійснюють частковий аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності. Не завжди адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій. Характеризують окремі позитивні та негативні сторони власної комунікативно-стратегічної діяльності та інших учасників комунікативної взаємодії. Допускають некоректну взаємо- та самооцінку. Тип діяльності переважно репродуктивний. Індивідуальний стиль спілкування пасивний, відкритий.

Професійно-неадаптований рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (0-14 балів). У студентів, які характеризуються професійно-неадаптованим рівнем, відсутній інтерес до проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності. Цілі і завдання комунікативно-стратегічної діяльності не усвідомлюють, мотивація несформована. Вираженої потреби у спілкуванні не виявляють. Відчувають значні труднощі у формулюванні понять, які стосуються сутності комунікативно-стратегічної компетентності, педагогічного дискурсу. Не здатні визначити жанри педагогічного дискурсу. Не обізнані зі структурою та типами комунікативних стратегій і тактик. Не можуть відобразити структуру комунікативної стратегії і тактики. Не здатні визначити типи комунікативних стратегій та види тактик. Не володіють уміннями розробляти структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу, визначати типи та добирати комунікативні стратегії й тактики, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу. Вміння аналізу та моделювання

комунікативної ситуації відсутні. Не можуть самостійно визначити комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, змоделювати комунікативну стратегію й тактики її реалізації. Не вміють встановлювати та підтримувати контакт з молодшими школярами. Не виявляють уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності. Не володіють вміннями взаємоконтролю та самоконтролю. Пасивні щодо набуття нових знань та вмінь. Індивідуальний стиль спілкування закритий, конфліктний.

З метою систематизації одержаних у процесі констатувального експерименту даних було виявлено ступені сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за кожним з визначених критеріїв та показників. Для цього методом серійної вибірки механічним способом, який забезпечує найбільш високу репрезентативність обстеження, сформовано 2 групи - ЕГ та КГ - зі студентів 5 курсу спеціальності «Початкова освіта», які отримали фахову підготовку в регіональних ВНЗ м. Івано-Франківська і м. Одеси та пройшли виробничу педагогічну практику в загальноосвітніх навчальних закладах 1 ступеня (по 90 студентів у кожній групі).

Проаналізуємо ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за кожним критерієм.

У таблиці 5.3 представлений ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів за показниками когнітивно-мовленнєвого критерію. За даними таблиці, професійно-креативний рівень за когнітивно-мовленнєвим критерієм сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів виявлено не було. На професійно-адаптованому рівні за показником «обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності» знаходилось 6,7% студентів ЕГ та 7,8% студентів КГ. Ці студенти в основному правильно, але недостатньо поширено давали визначення понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», не змогли дати точного визначення поняття «комунікативно-стратегічна компетентність». Наприклад, комунікативна компетентність визначалася ними як уміння використовувати знання мови в процесі спілкування; комунікативно-стратегічну компетентність студенти визначали як уміння планувати свою

**Ступінь сформованості комунікативно-стратегічної
компетентності майбутніх учителів початкових класів за
показниками когнітивно-мовленнєвого критерію (у %)
(констатувальний зріз)**

№ п/ п	Показники	Гру- пи	Рівні			
			Профе- сійно- креатив- ний	Професій- но-адапто- ваний	Профе- сійно- репро- дуктив- ний	Профе- сійно- неадап- тований
1.	Обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності	ЕГ	-	6,7	61,1	32,2
		КГ	-	7,8	60	32,2
2.	Обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу	ЕГ	-	13,3	53,4	33,3
		КГ	-	14,4	54,5	31,3
3.	Обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій	ЕГ	-	2,2	45,6	52,2
		КГ	-	3,3	44,5	52,2

Продовження таблиці 5.3

	Обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик	ЕГ	-	2,2	43,3	54,5
		КГ	-	1,1	42,2	56,7

мовленнєву діяльність, використовувати комунікативні стратегії. Частина студентів вказали, що ця компетентність пов'язана з комунікативною, становить її складову. 61,1% студентів ЕГ та 60% КГ давали частково правильне та недостатньо поширене визначення окремих понять, які розкривають сутність комунікативно-стратегічної компетентності. Зокрема, не всі з них розрізняли поняття «компетенція» і «компетентність», не могли розкрити сутність комунікативно-стратегічної компетентності. 32,2% студентів ЕГ та 32,2% КГ не змогли правильно визначити поняття «компетенція» і «компетентність», розкрити сутність комунікативної та комунікативно-стратегічної компетентності.

Як видно з таблиці, професійно-креативним рівнем за показником «обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу» також не оволодів жоден із студентів. Професійно-адаптований рівень виявлено у 13,3% студентів ЕГ та 14,4% КГ. Ці студенти достатньо обізнані із жанрами педагогічного дискурсу, зокрема давали правильне, але недостатньо розгорнуте визначення понять «дискурс», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу», частково називали жанри педагогічного дискурсу. Наприклад, дискурс студенти пояснювали як активне мовлення, комунікацію; зміст педагогічного дискурсу розкривали через поняття педагогічного спілкування; подавали неповний перелік основних жанрів педагогічного дискурсу, а саме: розповідь, бесіда, пояснення, опитування, домашнє завдання, зауваження, формулювання питань, діалог, похвала, наказ, вимога, порада тощо. Професійно-репродуктивний рівень продемонстрували більшість студентів: 53,4% ЕГ та 54,5% КГ. Ці студенти давали не зовсім правильні та недостатньо розгорнуті визначення понять, пов'язаних з

педагогічним дискурсом (наприклад, дискурс – це текст; жанр педагогічного дискурсу – різновид тексту), називали окремі найбільш відомі жанри педагогічного дискурсу (розповідь, бесіда, пояснення, міркування, зауваження тощо). Професійно-неадаптований рівень був характерний для 33,3% студентів ЕГ та 31,1% КГ. Ці студенти продемонстрували необізнаність із жанрами педагогічного дискурсу, не змогли пояснити поняття, які розкривають сутність педагогічного дискурсу.

За показником «обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій» професійно-креативного рівня не виявлено у жодного зі студентів. Професійно-адаптований рівень продемонстрували 2,2% студентів ЕГ та 3,3% КГ. Вони назвали частину типів комунікативних стратегій, в основному пов'язаних з жанрами педагогічного дискурсу (пояснювальна, діалогічна, оцінювальна, аргументувальна, етикетна, емоційна тощо). Майбутні учителі також називали не всі компоненти структури комунікативної стратегії, зокрема, не були названі такі важливі її складники, як вибір жанру педагогічного дискурсу, встановлення співвідношення інформації зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії, рефлексія. Значна частина студентів (45,6% ЕГ та 44,5% КГ) оволоділа названим показником сформованості КСК на професійно-репродуктивному рівні. Майбутні педагоги допускали різні помилки при відображенні структури комунікативної стратегії, а саме: не дотримувалися послідовності етапів реалізації комунікативної стратегії, не називали такі важливі етапи, як аналіз комунікативної ситуації, визначення конкретних завдань комунікативної взаємодії, рефлексія та корекція досвіду комунікативної взаємодії тощо, згадали лише окремі типи комунікативних стратегій. Більшість студентів (52,2% ЕГ та КГ) виявились необізнаними зі структурою та типами комунікативних стратегій.

Як демонструє таблиця, професійно-креативний рівень за показником «обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик» не продемонстрував жоден зі студентів. Професійно-адаптований рівень виявили 2,2% студентів групи ЕГ та 1,1% студентів групи КГ, які правильно, але неповно відображали структуру комунікативної тактики, частково визначали види комунікативних тактик. Зокрема, частина студентів не назвала такі складові структури комунікативної тактики, як визначення умов

успішності обраної тактики, врахування можливих перлокутивних ефектів, визначення послідовності комунікативних кроків. Студенти назвали найбільш відомі види комунікативних тактик, а саме: тактику встановлення контакту, підтримання розмови, переривання розмови, постановки запитань, емоційної підтримки, ухиляння від відповіді, некомпетентності, гумору тощо. Професійно-репродуктивний рівень був характерний для 43,3% студентів ЕГ та 42,2% КГ. Ці студенти допускали суттєві помилки, відображаючи структуру комунікативної тактики, наприклад, не вказували на необхідність враховувати тип комунікативної стратегії, здійснювати добір мовних ресурсів, рефлексію та корекцію досвіду комунікативної взаємодії. Вони змогли назвати лише поодинокі різновиди комунікативних тактик. Більшість студентів (54,5% ЕГ та 56,7% КГ) продемонстрували професійно-неадаптований рівень сформованості КСК. Вони виявилися нездатними відобразити структуру комунікативної тактики, не змогли назвати жодного виду комунікативних тактик.

Комплексне оцінювання ступенів сформованості КСК за визначеними критеріями здійснювалося за формулою середньої арифметичної інтервального ряду на основі інтегрального показника кількості одержаних студентами балів:

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i n}{n}$$

Отримані результати представлені в додатку Д.

\bar{X} одержаних студентами балів за когнітивно-мовленнєвим критерієм становить у ЕГ 15,3 бала, у КГ – 15,35 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі.

Представимо ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за комунікативно-діяльнісним критерієм (таблиця 5.4).

За даними таблиці, професійно-креативного рівня сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів за жодним з показників комунікативно-діяльнісного критерію зафіксовано не було. За показником «наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю» 33,3% студентів ЕГ та 35,6% КГ продемонстрували професійно-адаптований рівень. Ці

Таблиця 5.4

Ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками комунікативно-діяльнісного критерію (у %) (констатувальний зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості на оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю	ЕГ	-	33,3	42,2	24,5
		КГ	-	35,6	43,3	21,1
2.	Вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу	ЕГ	-	13,3	40	46,6
		КГ	-	12,2	38,9	48,9

Продовження таблиці 5.4

Вміння добирати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу	ЕГ	-	4,5	53,3	42,2
	КГ	-	5,6	52,2	42,2
Вміння добирати тактики реалізації типових комунікативних стратегій	ЕГ	-	4,5	51,1	44,4
	КГ	-	4,4	50	45,6

студенти характеризувалися постійною потребою в спілкуванні, виявляли інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, характеризувалися позитивно спрямованими мотивами щодо оволодіння КСК (мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні; гуманістичні), розв'язували комунікативну ситуацію, керуючись особистими та професійними гуманістично спрямованими мотивами, наприклад, пропонували використати кооперативні стратегії співробітництва з учнем у конфліктній ситуації («Миколко, допоможи мені, будь-ласка, пояснити учням цю задачу»; «Дмитрику, ви з товаришем, мабуть, обговорюєте щось дуже цікаве. Чи можна нам до вас приєднатися?» тощо). 42,2% студентів ЕГ та 43,3% КГ вирізнялися ситуативною потребою в спілкуванні, виявляли незначний інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, характеризувалися окремими мотивами щодо оволодіння КСК (особисті; навчальні). При розв'язанні комунікативної ситуації керувались антигуманними

мотивами, наприклад, пропонували такі варіанти: «Петрику, вийди з класу і не заходь до кінця уроку, а завтра нехай до школи прийдуть батьки», «Дай мені, будь-ласка, щоденник, я запишу зауваження», «Як тобі не соромно, ти мені заважаєш проводити урок» тощо. Професійно-неадаптований рівень був характерний для 24,5% студентів ЕГ та 21,1% КГ. Студенти цього рівня не відчували потреби в спілкуванні, а також не виявляли інтересу до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. Мотивація щодо оволодіння КСК в них не сформована. Студенти не пропонували жодного варіанту вирішення комунікативної ситуації.

За показником «уміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу» 13,3% студентів ЕГ та 12,2% КГ досягли професійно-адаптованого рівня. Майбутні педагоги частково оволоділи вміннями розробляти структуру основних жанрів педагогічного дискурсу, зокрема фронтальної бесіди, а саме: виділили етапи проведення бесіди, визначили частину вимог до кожного з етапів, а також назвали окремі комунікативні стратегії, які може використати вчитель у ході бесіди (стратегія розкриття суті бесіди, стратегія залучення учнів до діалогу, стратегія використання позитивного прикладу, стратегія самооцінки тощо). Майбутні вчителі відповідно до визначених правил сконструювали текстовий варіант бесіди, однак не завжди прогнозували можливу реакцію учнів та добирали необхідні комунікативні тактики. У процесі реалізації визначеного жанру педагогічного дискурсу відсутність попереднього прогнозування ходу комунікативної ситуації оберталася певними комунікативними невдачами (неадекватна реакція студентів на поведінку учнів; невдалі відповіді на запитання дітей; не до кінця продуманий завершальний етап бесіди тощо). 40 % студентів ЕГ та 38,9% КГ оволоділи окремими вміннями розробляти структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу, зокрема виділили не всі етапи проведення бесіди, не змогли визначити комунікативні стратегії, що відповідають цьому жанрові. Текстові варіанти бесіди, складені студентами, не були поширеними, не містили необхідного фактичного матеріалу. Тому в процесі реалізації бесіди під час лабораторного заняття майбутні вчителі часто не могли зорієнтуватися в комунікативній ситуації, адекватно зреагувати на репліки учнів, поводитися невпевнено, допускали мовленнєві помилки, а в підсумку не змогли досягнути визначеної комунікативної мети (учні повинні були

усвідомити значення розглянутої проблеми для корекції власної поведінки). 46,6% студентів ЕГ та 48,9% КГ не володіли вміннями розробляти структуру та конструювати такий жанр педагогічного дискурсу, як бесіда. Студенти не змогли визначити етапи бесіди, не розробили її текстовий варіант, у результаті чого під час лабораторного заняття відмовилися проводити бесіду з учнями початкових класів.

Як демонструє таблиця, за показником «уміння добирати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу» професійно-адаптованого рівня досягли 4,5% студентів ЕГ та 5,6% КГ, які визначили окремі типи комунікативних стратегій, необхідні для реалізації жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання» (стратегія привернення уваги; стратегія пояснення), свідомо сконструювали цей жанр з використанням визначених комунікативних стратегій. У розроблених студентами текстових варіантах жанру «домашнє завдання» чітко вказано, яка саме стратегія використана, з якою метою. На професійно-репродуктивному рівні перебувала більшість студентів ЕГ (53,3%) та КГ (52,2%). Ці студенти визначили типи стратегій, які рідко використовуються або не використовуються в жанрі «домашнє завдання», частково сконструювали дискурсивний жанр. 42,2% студентів ЕГ та КГ продемонстрували професійно-неадаптований рівень. Майбутні педагоги не оволоділи вміннями визначати типи комунікативних стратегій, необхідних для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу, виявилися не здатними сконструювати визначений жанр педагогічного дискурсу.

За показником «уміння добирати тактики реалізації типових комунікативних стратегій» лише 4,5% студентів ЕГ та КГ перебували на професійно-адаптованому рівні. Вони оволоділи вміннями частково відтворювати зміст та добирати тактики, необхідні для реалізації типових комунікативних стратегій. Так, відтворюючи зміст тактики «апеляція до авторитетів», майбутні педагоги посилалися на авторитет педагогів-класиків, відомих сучасних учених, діячів культури, однак аргументація була не завжди логічною, приклади іноді недоречні. Визначаючи тактики реалізації типової комунікативної стратегії «порада», студенти в основному називали ті з них, що характеризують демократичний стиль спілкування, однак у процесі ділової гри використовували також тактики авторитарного спрямування (тактика примусу,

погрози, суперечки). 51,1% студентів ЕГ та 50% КГ змогли частково відтворити зміст тактики «апеляція до авторитетів», обираючи апеляцію лише до одного автора та недостатньо аргументуючи основну думку. При доборі комунікативних тактик, що реалізують стратегію «порада», студенти відчували значні труднощі, переважно називали лише одну тактику, яку не зовсім вдало відтворювали під час ділової гри. 44,4% студентів ЕГ та 45,5% КГ не володіли вміннями відтворювати види комунікативних тактик та добирати тактики, необхідні для реалізації типової комунікативної стратегії. Ці студенти не змогли відтворити зміст тактики «апеляція до авторитетів» у процесі ділової гри, не назвали жодної тактики, необхідної для реалізації комунікативної стратегії «порада».

\bar{X} одержаних студентами балів за комунікативно-діяльнісним критерієм становить в ЕГ 16,56 бала, у КГ – 16,62 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівню (додаток Е).

Представимо ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за креативно-продуктивним критерієм (таблиця 4.5).

За даними таблиці 5.5, професійно-креативного рівня сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів за жодним з показників комунікативно-діялісного критерію не зафіксовано. Професійно-адаптований рівень умінь аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію виявлено у 6,7% студентів ЕГ та 5,6% КГ, які змогли частково проаналізувати складові комунікативної ситуації, скласти неповну її характеристику, а також змоделювати ситуацію відповідно до комунікативного завдання. Зокрема, майбутні вчителі за протокольним записом комунікативної ситуації визначили такі її складові, як обставини, в яких відбувається комунікація, риси комунікантів та стосунки між ними; способи реалізації акту спілкування (комунікативні стратегії); досягнення результату спілкування. Важче майбутнім учителям було схарактеризувати мовленнєві наміри комунікантів, визначити комунікативні тактики. Певні труднощі студенти відчували також у процесі моделювання комунікативної ситуації. Текстові варіанти комунікативної ситуації, розроблені майбутніми педагогами, переважно були виконані в формі діалогу, а інші складові ситуації (умови спілкування, характеристика комунікантів) упускалися.

Таблиця 5.5

Ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками креативно-продуктивного критерію (у %) (констатувальний зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію	ЕГ	-	6,7	55,6	37,7
		КГ	-	5,6	54,4	40
2.	Вміння конструювати комунікативні стратегії відповідно до комунікативної ситуації	ЕГ	-	-	48,9	51,1
		КГ	-	-	47,8	52,2
3.	Вміння організувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію	ЕГ	-	16,6	50	33,3
		КГ	-	17,8	48,9	33,3

55,6% студентів ЕГ та 54,4% КГ знаходились на професійно-репродуктивному рівні за названим показником. Вони змогли схарактеризувати лише окремі складові комунікативної ситуації (обставини, в яких відбувається комунікація, риси комунікантів, досягнення результату), розробили неповну модель ситуації, невдало добирали комунікативні стратегії й тактики відповідно до завдання та ситуації. У 37,7% студентів ЕГ та 40% КГ законстатовано відсутність умінь аналізу та моделювання комунікативної ситуації. Ці студенти не змогли визначити її складові та схарактеризувати їх, не виконали завдання щодо моделювання ситуації.

Вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації було достатньо складним, оскільки передбачало не відтворення відомих студентам комунікативних стратегій, а створення нових на основі одержаних у ВНЗ знань та власного досвіду комунікативної взаємодії. Цим, на нашу думку, пояснюється, що жоден із студентів не характеризувався не лише професійно-креативним, але й професійно-адаптованим рівнем. 48,9% студентів ЕГ та 47,8% КГ виявили професійно-репродуктивний рівень. Вони не змогли точно визначити комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, частково правильно конструювали комунікативну стратегію, користуючись власним досвідом спілкування. Наприклад, відповідно до комунікативного завдання «З'ясуйте, чи самостійно учень виконав домашнє завдання» лише частина студентів визначила стратегію сумніву, інші називали діалогові, контролювальні, діагностичні стратегії та добирали відповідні тактики. За описом комунікативної ситуації (Іванко та Петрик – давні друзі. Петрик розсердився на Іванка за те, що той не поділився з ним цукерками. Іванко хоче помиритися з другом) частина студентів визначила комунікативну мету відновлення спілкування з другом, інша - мету покаятися щодо своєї поведінки. Відповідно неточно були визначені комунікативні стратегії і тактики. Під час конструювання визначених тактик виявилось, що багатьом студентам важко було правильно дібрати запитання, які відповідали б змістові обраної тактики, а також доречні мовні засоби, вони невдало формулювали завершальні фрази, що розкривали суть ставлення до проблеми. 51,1% студентів ЕГ та 52,2% КГ не змогли самостійно

визначити комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, змоделювати комунікативну стратегію.

За показником «уміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію» 16,6% студентів ЕГ та 17,8% КГ виявили професійно-адаптований рівень. Вони легко вступали в контакт з молодшими школярами, використовуючи стандартні етикетні прийоми («Дозволь з тобою познайомитися», «Чи можна з тобою познайомитися?»). У процесі діалогу з дітьми займали відкриту активну позицію, однак використовували лише наперед заготовлені запитання. Водночас студенти намагалися уважно вислухати відповідь дитини, вдало реагували на неї власними репліками для підтримання розмови. Під час обговорення наукової проблеми в малій групі були активними, позитивно сприймали позиції інших співрозмовників, прагнули знайти компроміс у суперечливих ситуаціях, однак не завжди аргументовано могли відстояти власну позицію, відчували труднощі в доборі мовленнєвих засобів, зокрема наукової термінології. 50% студентів ЕГ та 48,9% КГ відчували труднощі в процесі організації комунікативно-мовленнєвої взаємодії з молодшими школярами. Ці студенти вдало вступали в контакт з дітьми, однак у випадку відмови від знайомства не могли знайти вирішення ситуації, відмовлялися від подальшого спілкування з учнем та обирали іншого. Під час діалогу почувалися скуто, зосереджувалися на тому, щоб у визначеній послідовності задати учневі заготовлені питання, не завжди вислуховували дитину до кінця, не виявляли вміння гнучко та доречно реагувати на непередбачувані відповіді учня, на зустрічні запитання. Під час обговорення наукової проблеми в малій групі виявляли певне зацікавлення предметом розмови, однак у комунікативному відношенні були переважно пасивними, рідко вступали в діалог, не висловлювали власну думку щодо предмета обговорення або не аргументували її. 33,3% студентів ЕГ та КГ не продемонстрували вмінь організовувати комунікативно-мовленнєву взаємодію з молодшими школярами. Ці студенти уникали контакту з дітьми або не могли його належним чином налагодити, в результаті чого діалог переривався чи не відбувався. При обговоренні наукової проблеми в малій групі не виявляли зацікавлення предметом розмови, займали пасивну або неконструктивну позицію, вступаючи в суперечку з товаришами.

\bar{X} ступеня сформованості КСК за креативно-продуктивним критерієм становить у ЕГ 15,78 бала, у КГ – 15,63 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (додаток Ж).

Представимо ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за рефлексивно-оцінним критерієм (таблиця 5.6).

Таблиця 5.6

**Ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками рефлексивно-оцінного критерію (у %)
(констатувальний зріз)**

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності	ЕГ	-	4,5	51,1	44,4
		КГ	-	5,6	52,2	42,2
2.	Вміння здійснювати взаємота самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності	ЕГ	-	10	57,8	32,2
		КГ	-	11,1	55,6	33,3

Як демонструють дані таблиці, за показниками рефлексивно-оцінного критерію у студентів ЕГ та КГ професійно-креативного рівня виявлено не було. На професійно-адаптованому рівні виявили вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності 4,5% студентів ЕГ та 5,6% КГ, що дали об'єктивний, але неповний аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності на практичному занятті на основі відеозапису. Зокрема, майбутні вчителі зосередили увагу на змісті комунікативно-стратегічної діяльності, правильності відповідей на запитання викладача, а також достатньо повно схарактеризували власну комунікативну поведінку відповідно до ситуації спілкування (умови спілкування, коло комунікантів та їхні особливості, відносини між ними, дотримання правил етикету, норм культури мовлення, жести, міміка, інтонація тощо). Водночас студенти відчували труднощі у визначенні типів використаних ними комунікативних стратегій, а також тактик їх реалізації. Це свідчило про те, що майбутні вчителі попередньо не планують свою комунікативну діяльність, а також не володіють достатнім досвідом використання комунікативних стратегій і тактик. Студенти адекватно сприйняли критичні зауваження викладача стосовно власних комунікативних дій, однак зауваження і поради товаришів по групі були сприйняті ними неоднозначно. 51,1% студентів ЕГ та 52,2% КГ змогли проаналізувати умови спілкування, однак, характеризуючи власну комунікативно-стратегічну діяльність, зосередились лише на змісті власних висловлювань, а також звернули увагу на окремі мовленнєві недоліки (невдало сконструйовані речення, русизми, слова-паразити). Стратегічний бік комунікативної діяльності ними проаналізований не був. На критичні зауваження викладача та товаришів по групі не реагували або реагували негативно. У 44,4% студентів ЕГ та 42,2% КГ умінь здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності не виявлено. Ці студенти не змогли зорієнтуватися в умовах комунікативної взаємодії, проаналізувати власну комунікативно-стратегічну діяльність, не реагували на критичні зауваження.

За показником «уміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності» 10% студентів ЕГ та 11,1% КГ змогли досягнути професійно-адаптованого рівня. Вони частково характеризували найбільш виразні позитивні і негативні сторони власної комунікативно-стратегічної діяльності та інших учасників

комунікативної взаємодії (активність, рівень інтелекту, вміння висловлювати власну думку, відстоювати її), демонструючи свідоме ставлення до комунікативно-мовленнєвих дій, однак мало зосереджувалися на стратегічному аспекті комунікативної діяльності. Було помітно, що студенти недостатньо інформовані про правила організації такого жанру педагогічного дискурсу, як дискусія, а тому не звертали увагу на окремі важливі ознаки цього жанру, зокрема досягнення мети комунікативної взаємодії (зміцнити чи змінити власну думку, набути нових знань), що зумовило недостатню глибину аналізу. Водночас оцінювання, здійснене цими студентами, було позитивно спрямованим та достатньо аргументованим («Наталя заслуговує на високу оцінку, бо вона була активною, добре підготувалася до дискусії, наводила цікаві приклади, відстоювала свою думку, а також поводитися спокійно і врівноважено»). Переважна більшість студентів (57,8% ЕГ та 55,6% КГ) продемонстрували професійно-репродуктивний рівень. Вони здійснювали загалом об'єктивне взаємо- та самооцінювання окремих комунікативних дій, використовували частіше позитивну чи негативну неаргументовану оцінку («Мені не вдалося правильно поставити питання» «Марійка вдало використала приклад зі шкільної практики»). Однак в окремих випадках взаємооцінювання здійснювалося некоректно, з використанням тактик різкого критичного зауваження, повчання, нотації, осуду тощо. 32,2% студентів ЕГ та 33,3% КГ не володіли вміннями само- та взаємооцінювання. Їхні оцінні судження були необ'єктивними, неаргументованими, не відображали реальний хід та результати навчальної дискусії. Частина студентів не виконала запропоновані завдання.

\bar{X} ступеня сформованості КСК за рефлексивно-оцінним критерієм становить у ЕГ 16,05 бала, у КГ – 16,23 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (додаток 3).

У таблиці 5.7 подано результати оцінювання ступенів сформованості КСК майбутніх учителів у констатувальному експерименті за всіма критеріями. Як демонструє таблиця, середні бали в ЕГ та КГ різняться на 0,05-0,18, що засвідчує однорідність здійснених вибірок.

**Порівняльна таблиця результатів оцінювання
сформованості комунікативно-стратегічної компетентності
майбутніх учителів початкових класів
у констатувальному експерименті (у балах)**

Критерії	ЕГ	КГ
Когнітивно-мовленнєвий	$\bar{X} = 15,3$	$\bar{X} = 15,35$
Комунікативно-діяльнісний	$\bar{X} = 16,56$	$\bar{X} = 16,62$
Креативно-продуктивний	$\bar{X} = 15,78$	$\bar{X} = 15,63$
Рефлексивно-оцінний	$\bar{X} = 16,05$	$\bar{X} = 16,23$

На основі аналізу ступенів сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів за окремими критеріями та показниками було визначено середні рівні сформованості КСК студентів ЕГ та КГ в констатувальному експерименті за формулою:

$$\mathbf{R \text{ сер.}} = \frac{\mathbf{R1 + R2 + R3 + \dots Rn}}{\mathbf{N}}$$

де **R сер.** – середній рівень сформованості КСК у групі, **R** – значення ступеня сформованості КСК за окремим показником, **n** – загальна кількість показників.

Одержані в ході констатувального експерименту цифрові дані представлені в таблиці 5.8. Професійно-креативний рівень не виявлено. На професійно-адаптованому рівні перебували 8,9% студентів ЕГ та 7,8% КГ. Переважна більшість студентів засвідчила професійно-репродуктивний рівень (по 50% в обох групах). На професійно-неадаптованому рівні знаходились 41,1% студентів ЕГ та 42,2% КГ.

**Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності
майбутніх учителів початкових класів
(констатувальний зріз у %)**

Група	Зріз	Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
ЕГ	Констатувальний	-	8,9	50	41,1
КГ	Констатувальний	-	7,8	50	42,2

репродуктивний рівень (по 50% в обох групах). На професійно-неадаптованому рівні знаходились 41,1% студентів ЕГ та 42,2% КГ.

Отримані результати не відповідають вимогам до фахової підготовки студентів. Отже, підтверджено необхідність розроблення моделі та експериментальної методики формування КСК майбутніх педагогів.

5.4. Експериментальна методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

5.4.1 Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на комунікативно-пізнавальному етапі експериментальної роботи

У процесі реалізації дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування КСК майбутніх учителів ми, спираючись на теоретико-методологічну базу дослідження, поставили мету реалізувати модель формування КСК та апробувати комплекс визначених умов. Характеристика дискурсивно-трансдисциплінарної методики подана в таблиці 5.9.

Таблиця 5.9

**Характеристика дискурсивно-трандисциплінарної
методики формування комунікативно-стратегічної
компетентності майбутніх учителів початкових класів**

№ п/п	Складові методики	Зміст складових методики
1.	Мета підготовки майбутнього вчителя	Підготовка компетентного, здатного адаптуватися до професійних умов, мобільного спеціаліста,
2.	Цінності методики	Гуманістичні цінності
3.	Характер навчального процесу	Процес професійного розвитку
4.	Роль майбутнього вчителя в навчальному процесі	Активний суб'єкт навчання і творчості, здатний до самонавчання, саморозвитку та рефлексії
5.	Характер засвоєння навчальної інформації	Розширення інформації за рахунок трандисциплінарних зв'язків, створення трандисциплінарного поля дисциплін, перенесення понять в інші галузі знань
6.	Характер навчальної діяльності	Відкритий творчий характер; нелінійний стиль мислення; збудження власних розумових сил і здібностей майбутніх педагогів; плюралізм думок
7.	Навчальні дисципліни	Навчальна дисципліна - засіб досягнення мети формування КСК; інтеграція навчальних дисциплін; введення підсумкового інтегративного спецкурсу
8.	Методи навчання	Використання різноманітних методів і прийомів інтерактивного характеру з опорою на пізнавальну активність з метою розвитку творчих здібностей студентів
9.	Спосіб зв'язку викладача і студента	Нелінійний характер прямого і зворотного зв'язку
10.	Методика навчання	Авторська експериментальна методика
11.	Характер управління якістю професійної освіти	Управління непрямого типу з опорою на партнерську взаємодію учасників освітнього процесу, співтворчість

Засадничими положеннями дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування КСК є такі: центр навчального процесу - особистість студента; студент є суб'єктом професійної підготовки і в навчанні займає активно-творчу позицію; у ході експериментальної роботи забезпечується свобода самовираження і самореалізації особистості майбутнього педагога в навчальному середовищі; актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності ініціативи, творчості в навчанні [458, с. 263].

Знання в ході експериментальної роботи не нав'язувалися майбутнім педагогам, а засвоювалися ними в процесі відкритої діалогічної взаємодії викладача зі студентами та студентів між собою. Ми свідомо відмовилися від традиційного способу управління навчальною діяльністю студентів за принципом цілеспрямованого впливу на неї з метою досягнення максимально можливого результату, оскільки вважаємо, що такий підхід малоефективний у плані підготовки студентів до майбутнього професійного саморозвитку, а отже, результат буде короточасним. На наше переконання, лише шлях максимального сприяння саморозвитку майбутнього педагога є продуктивним і результативним. Вважаємо також студентський (юнацький) вік сенситивним для формування КСК, позаяк саме в цьому віці молодь відкрита до спілкування, до сприйняття нового, має природну потребу в контактах з людьми, які об'єднуються навколо спільних цінностей, ідеалів, життєвих смислів.

Оскільки нове лінгводидактичне поняття «комунікативно-стратегічна компетентність» має міжпредметний характер та сформоване на базі інтеграції досліджень у галузі лінгвістики, педагогіки, психології, для забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування КСК майбутніх учителів було здійснено корегування змісту дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів з урахування вимог до комунікативної підготовки майбутніх педагогів, зафіксованих у вітчизняних та міжнародних нормативних актах у галузі освіти, а також забезпечення трансдисциплінарних зв'язків відповідно до схеми трансдисциплінарного поля формування КСК, поданої в параграфі 3.2. Основою експериментального дослідження стали предмети лінгвістичного циклу. Центральною лінгвістичною дисципліною, яка виступила методичною основою формування

КСК, була «Українська мова за професійним спрямуванням», допоміжними – інтегрований курс «Методика навчання української мови в початкових класах (МНУМ)» «Культура і техніка мовлення», «Сучасна українська мова з практикумом», «Технології вивчення галузі «Рідна мова в початковій школі» (рис. 5.1). Центральною педагогічною дисципліною виступила «Дидактика», допоміжними – «Вступ до спеціальності», «Педагогічна майстерність», «Педагогічні технології в початковій школі».

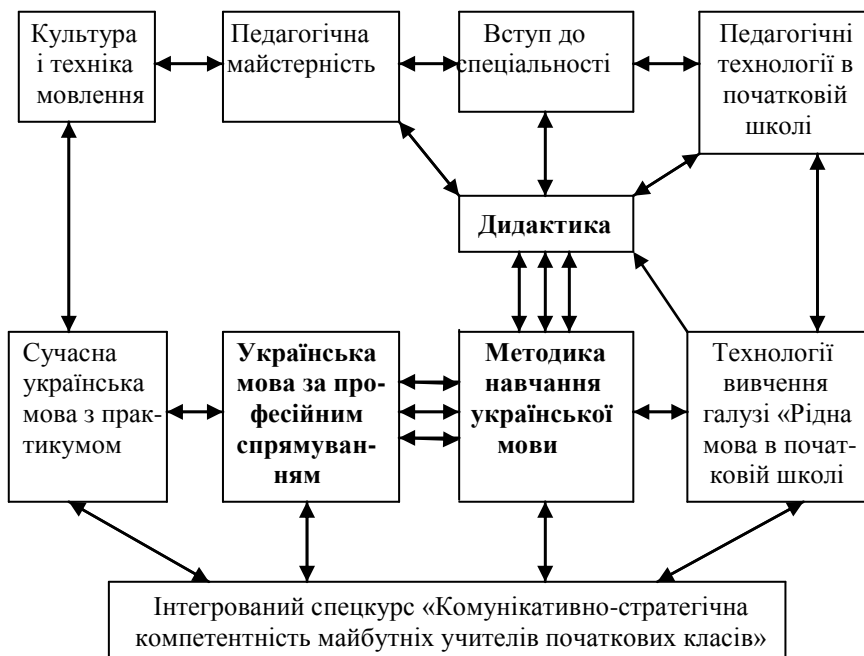


Рис. 5.1. Реалізація трансдисциплінарних зв'язків у процесі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Трансдисциплінарні зв'язки реалізувалися з метою економії часу та зусиль викладачів, інтеграції навчальних впливів, розширення

можливостей для формування КСК майбутніх учителів, досягнення максимальної ефективності процесу. Для налагодження роботи на початку експериментального навчання було проведено низку засідань предметних секцій, у процесі яких вироблено єдині підходи до формування КСК майбутніх учителів, розроблено тематичну сітку занять зі студентами. Це дало можливість створити не лише лінійну систему викладу матеріалу на основі принципів послідовності та наступності в межах однієї навчальної дисципліни, але й спіральну (поступове розширення та поглиблення знань з тої чи іншої теми) та концентричну (повернення до вже вивчених тем з метою їх актуалізації, глибшого з'ясування сутності комунікативних явищ).

Визначення системи трансдисциплінарних зв'язків послужило основою для розроблення та корекції робочих навчальних програм з названих дисциплін, матеріалів, вправ та завдань для аудиторної та самостійної роботи студентів. Аналіз навчальних програм з названих вище дисциплін показав, що кожна з них включає частину понять, пов'язаних з темою започаткованого дослідження, а саме: «мовна норма», «текст», «діалог», «монолог» (СУМ); «спілкування», «професійне (фахове) мовлення», «культура фахового мовлення», «етика ділового мовлення», «нормативність фахового мовлення», «правильність фахового мовлення», «тактичні засоби спілкування» («Українська мова за професійним спрямуванням»); «техніка мовлення», «логіка мовлення», «виразність мовлення», «культура діалогу», «текст», «види текстів» («Культура і техніка мовлення»); «комунікативно-діяльнісний підхід», «зв'язне мовлення», «розвиток мовлення», «мовленнєва діяльність» (МНУМ); «педагогічні технології (ігрові, розвивальні, розвитку критичного мислення, діалогові, проблемного навчання, проектні та ін.)» («Педагогічні технології в початковій школі», «Технології вивчення галузі «Рідна мова в початковій школі»», «закономірності, принципи, форми, методи, прийоми, засоби навчання», «педагогічна компетентність учителя», «комунікативний компонент педагогічної діяльності» («Дидактика»); «професійне спілкування», «комунікативні якості вчителя», «стилі педагогічного спілкування», «бар'єри й ускладнення спілкування», «комунікативні засоби» («Вступ до спеціальності»); «педагогічне спілкування», «функції педагогічного спілкування», «стилі педагогічного спілкування» «техніка

мовлення» («Педагогічна майстерність»). Отже, у змісті навчальних дисциплін закладена основа, що може слугувати для налагодження трансдисциплінарних зв'язків у процесі формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

Наступним кроком було визначення комунікативних понять навігаційного характеру та концептуальних полів взаємопов'язаних комунікативних понять для забезпечення трансдисциплінарних зв'язків. Центральні поняття навігаційного характеру (навігація (лат.) – вибір найвигіднішого шляху) [462, с. 454] у дослідженні: компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, комунікація, дискурс, комунікативна стратегія, комунікативна тактика.

Концептуальне поле «компетентність»: «компетенція», «компетентність», «ключові (надпредметні), галузеві (загальнопредметні) та предметні компетентності», «професійна (професійно-педагогічна) компетентність учителя», «структура професійно-педагогічної компетентності».

Концептуальне поле «комунікативно-стратегічна компетентність»: «комунікативна компетентність (компетентність у спілкуванні)», «комунікативно-стратегічна діяльність», «структура комунікативної компетентності», «комунікативно-стратегічна компетентність», «структура комунікативно-стратегічної компетентності».

Концептуальне поле «комунікація»: «комунікація», «спілкування», «педагогічна комунікація», «комунікативно-діяльнісний підхід», «міжособистісна комунікація» «комунікативна ситуація» «комунікативний акт», «комунікативна взаємодія (інтеракція)», «вербальні та невербальні засоби комунікативної взаємодії», «суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія», «комунікабельність», «комунікативна поведінка», «комунікативна особистість учителя початкової школи».

Концептуальне поле «дискурс»: дискурс, педагогічний (навчально-педагогічний) дискурс, жанр педагогічного дискурсу, класифікація жанрів педагогічного дискурсу, монолог, діалог, текст.

Концептуальне поле «комунікативна стратегія»: «принцип стратегічності», «контекст спілкування», «комунікативна інтенція», «мотив спілкування», «комунікативний намір (завдання)», «комунікативні цілі», «комунікативна стратегія», «комунікативна

тактика», «комунікативний хід», «класифікації комунікативних стратегій», «структура комунікативної стратегії», «структура комунікативної тактики» (табл. 5.10).

Таблиця 5.10

Концептуальні поля трансдисциплінарних комунікативних понять у змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів

№ п/п	Концептуальні поля	Теми, в яких розглядаються поняття / Змістові модулі	Навчальні дисципліни / Семестр
1.	Концептуальне поле «компетентність»	Поняття компетенції та компетентності. Ключові, загальнопредметні та предметні компетентності. Професійно-педагогічна компетентність учителя, її структура (змістовий модуль 1 «Педагогічна професія і особистість учителя-класовода»).	«Вступ до спеціальності», 1 семестр; навчально-ознайомлювальна практика (2 семестр)
2.	Концептуальне поле «комунікативно-стратегічна компетентність»	<p>Функції української літературної мови. Норми української літературної мови як основа комунікативної культури вчителя (змістовий модуль 1 «Вступ»; змістовий модуль 2 «Фонетика. Орфоенія. Графіка. Орфографія»; змістовий модуль 3 «Лексикологія. Фразеологія»; змістовий модуль 4 «Словотвір. Морфологія»; змістовий модуль 5 «Синтаксис»).</p> <p>Спілкування. Педагогічне спілкування. його функції, види, структура. Стили педагогічного спілкування Поняття про конфлікт, його особливості. Конфліктна ситуація, складові та етапи розвитку. Основні типи конфліктів, їх причини. Способи вирішення конфліктів (змістовий модуль 2 «Сучасна система підготовки вчителя». Тема «Професійне</p>	<p>«Сучасна українська мова з практикумом», 1-9 семестри</p> <p>«Вступ до спеціальності», 1 семестр; навчально-ознайомлювальна практика (2 семестр)</p>

		<p>спілкування в структурі діяльності педагога»).</p> <p>Комунікативна компетентність учителя, її складові. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів, її зміст, структура, функції. Комунікативно-стратегічна діяльність учителя (змістовий модуль 1 «Спілкування як інструмент професійної діяльності»).</p> <p>Закономірності та принципи навчання. Методи, форми, засоби організації навчального процесу. Освітні стратегії. Освітні технології. Педагогічна діяльність майбутнього вчителя початкових класів (змістовий модуль 1 «Теоретичні основи дидактики»).</p>	<p>«Українська мова за професійним спрямуванням», 3 семестр</p> <p>«Дидактика», 3 семестр</p>
3.	Концептуальне поле «комунікація»	<p>Комунікація, її види. Комунікативний процес, його структура. Комунікація і спілкування. Педагогічна комунікація, її функції, види, стилі, засоби. Комунікативна ситуація. Комунікативна особистість педагога. Комунікативні якості вчителя (змістовий модуль 1 «Спілкування як інструмент професійної діяльності»).</p>	<p>«Українська мова за професійним спрямуванням», 3 семестр</p>
4.	Концептуальне поле «дискурс»	<p>Дискурс як форма комунікативної взаємодії. Жанри педагогічного дискурсу. Монологічний дискурс. Діалогічний дискурс. (Змістовий модуль 2 «Культура усного фахового спілкування»).</p>	<p>«Українська мова за професійним спрямуванням», 4 семестр</p>
5.	Концептуальне поле «комунікативна стратегія»	<p>Комунікативна стратегія. Основні типи стратегій педагогічної комунікації, їх характеристика. Комунікативні тактики як спосіб реалізації комунікативних стратегій. Структура комунікативної стратегії та комунікативної тактики (змістовий модуль 3 «Професійна комунікація як складова фахової діяльності вчителя»).</p>	<p>«Українська мова за професійним спрямуванням», 5 семестр</p>

Розроблення концептуальних полів трансдисциплінарних комунікативних понять дало змогу: 1) збагатити зміст визначених навчальних дисциплін, надати їм комунікативної спрямованості; 2) побудувати систему формування КСК майбутніх педагогів за принципами послідовності і наступності, що дозволило уникнути дублювання тем та зекономити час; 3) забезпечити прагматичну практико-професійну спрямованість дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів, оскільки вивчення кожної теми супроводжувалося її аналізом з погляду застосування у процесі педагогічного спілкування.

Реалізація моделі формування КСК майбутніх педагогів здійснювалася згідно з такими принциповими положеннями: відповідність змодельованого навчального процесу кінцевій меті формування КСК; врахування психологічних особливостей засвоєння студентами знань та вмінь КСК; оптимальне поєднання теоретичних знань та практичних умінь майбутніх педагогів; вибір найбільш ефективних форм, методів, технологій формування КСК.

Реалізація всіх складових моделі формування КСК майбутнього педагога як однієї з умов її ефективності – це складний процес, результат якого залежить від злагодженої системи дій викладачів, взаємодії викладачів і студентів, а також активної позиції майбутніх учителів. Тому наскрізною ціллю дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування КСК була організація засобами сучасних інноваційних методів і технологій спільного комунікативного-стратегічного освітнього середовища у процесі викладання визначеного кола дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів, де суб'єктами навчального процесу виступають викладач і студент, об'єктом є зміст освіти, який необхідно засвоїти.

Основним способом реалізації комунікативного підходу в педагогічній практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, забезпечення полісуб'єктності, діалогічності, дискурсивності комунікації була заміна лінійної односпрямованої комунікації «викладач – студент» на двобічну комунікацію, тобто комунікативну взаємодію. Відповідно до визначених у теоретичних розділах дисертації методологічних та методичних підходів, організація навчального заняття розглядалася як активна комунікативна взаємодія педагога та студентів на суб'єкт-суб'єктній

основі в єдиному трансдисциплінарному полі, де панує загальноприйнята професійна метамова, спільна педагогічна ментальність, єдині настанови на досягнення спільної мети.

В умовах організації дискурсу метою стає сам процес початкової роботи, способи і методи здобування знань та засвоєння вмінь у специфічному інтерсуб'єктному комунікативно-діалогічному просторі, створеному викладачем, до якого студент прилучається як рівноправний учасник комунікації в колі інших учасників зі спільним розумінням соціальної ситуації, професійного світу, фахової мови. Найважливішим завданням було створення такої атмосфери в цьому комунікативному середовищі, де панує відкритість, довіра, поцінування кожної висловленої думки, взаємодопомога, захищеність, щирість. Шляхом такого включення майбутнього педагога у взаємовідносини з навчальною інформацією, викладачем, одногрупниками знання подавалися не в готовому вигляді, а здобувалися студентами в процесі взаємодії у створеному комунікативному середовищі, де майбутні педагоги аргументовано виражали свою позицію, самостійно шукали вирішення поставлених завдань, самореалізувалися в комунікативній діяльності, набували необхідних професійних та загальнолюдських гуманістичних якостей.

Таким чином, формування КСК майбутніх учителів сприймалося не як нав'язане ззовні, а як таке, що закономірно виникає в процесі інтерсуб'єктної взаємодії в новому співтоваристві суб'єктів, які знаходяться в процесі пізнання. У підсумку сфера вищої педагогічної освіти, як і сучасне інформаційне суспільство, стає комунікативною як на рівні цілей (інформування студента), так і на рівні змісту (наповнення комунікативним матеріалом) та способів організації (застосування комунікативно спрямованих методів і технологій).

У зв'язку з тим, що понятійний апарат КСК є складною ієрархізованою структурою з тісними внутрішніми взаємозв'язками, передбачалося поетапне його засвоєння студентами шляхом переходу від одного концептуального поля трансдисциплінарних комунікативних понять до іншого в ході розгортання навчального процесу. На кожному етапі формуваного експерименту добирались методи, прийоми, технології навчання, які відповідали навчально-пізнавальним можливостям студентів.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (понять) (П.Гальперін, Я.Гализіна) використовувалася така загальна схема засвоєння понять: введення студентів у контекст проблеми; аналіз особистого комунікативного досвіду майбутніх педагогів; визначення ступеня значущості проблеми для студентів; формування мотивації оволодіння новими знаннями; активна діяльність студентів із засвоєння знань (виконання вправ, завдань, розв'язання педагогічних ситуацій тощо); аналіз основних ознак поняття, їх конкретизація, уточнення, розширення; узагальнення основних ознак поняття у вигляді визначення; закріплення знань про поняття; контроль (самоконтроль) та оцінювання (самооцінювання, взаємооцінювання) здобутих знань. Таким чином, комунікативні знання здобувалися та засвоювалися студентами переважно дедуктивним шляхом, що надає достатньо можливостей для розвитку критичного мислення майбутніх педагогів, формування їхньої пізнавальної активності, однак індуктивний метод також активно використовувався залежно від змісту поняття.

Засвоєння понятійного апарату КСК на комунікативно-пізнавальному етапі розпочалося з концептуального поля «компетентність», з яким студенти знайомилися з перших днів навчання у ВНЗ у процесі вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» (1 семестр). Основними формами роботи зі студентами на цьому етапі були лекційні (лекція з елементами диспуту, лекція-прес-конференція, проблемна лекція), практичні заняття, навчально-ознайомлювальна практика; використовувались інтерактивні методи (інтелектуальної суперечки, фасилітованого диспуту, групового вирішення проблемних завдань та ін.), методи спостереження, виконання трансдисциплінарних навчальних завдань, розв'язування тестів; технології проблемного, розвивального навчання, розвитку критичного мислення, технологія навчання як дослідження, когнітивно-гіпертекстова технологія.

Провідною в процесі вивчення понять концептуального поля «компетентність» було обрано когнітивно-гіпертекстову технологію, у межах якої використовувались різноманітні методи та прийоми навчання.

Мета технології: засвоєння системи теоретичних знань шляхом активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі спеціально розроблених дидактичних гіпертекстових

матеріалів.

Завдання технології: 1) цілеспрямований добір гіпертекстового матеріалу; 2) розвиток мотивації формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів; 3) засвоєння поняттєвої основи компетентнісного навчання; 4) удосконалення умінь і навичок навчально-пізнавальної культури студентів; 5) підвищення рівня їхньої самостійності та творчості.

Гіпертекстовими матеріалами (взаємопов'язані дидактичні матеріали, на основі яких здійснюється розвиток і формування різноспрямованих мотивів, пізнавальних здібностей, знань, умінь, навичок, особистісних якостей тощо) слугували: розробки текстів лекцій, плани практичних занять, завдання для самостійної роботи студентів, проблемні завдання, трансдисциплінарні навчальні завдання, тести, тематика дослідницьких завдань для навчально-ознайомлювальної практики тощо.

Розглянемо особливості формування понятійного апарату КСК майбутніх учителів початкових класів з використанням когнітивно-гіпертекстової технології.

Поняття концептуального поля «компетентність» розглядалися у темі «Вимоги до особистості вчителя». Проілюструємо вивчення цієї теми.

Питання для розгляду на лекційному занятті:

1. Сучасні вимоги до особистості педагога.
2. Педагогічне покликання і педагогічні здібності.
3. Професійна компетентність учителя, її структура.
4. Педагогічна майстерність учителя, її компоненти.

Ключові поняття: соціальна роль учителя; вимоги до особистості вчителя; домінантні, периферійні та професійно недопустимі якості вчителя; компетенція; компетентність; ключові, галузеві та предметні компетентності; професійно-педагогічна компетентність учителя; структура професійно-педагогічної компетентності; педагогічна майстерність; компоненти педагогічної майстерності.

Під час заняття було обговорено питання плану; проаналізовано вимоги до особистості вчителя у відповідності до Закону України «Про освіту», Державного стандарту загальної початкової освіти; визначено зміст основних теоретичних понять за науково-методичними джерелами; подано класифікацію професійних

компетентностей; схарактеризовано структуру професійної компетентності.

Отже, в тексті лекції містилася базова інформація у найбільш загальному та лаконічному вигляді. Під час проведення заняття були використані елементи проблемного та розвивального навчання з використанням трансдисциплінарних зв'язків. Студентам пропонувалося відповісти на запитання в режимі інтерактивного методу «Мозковий штурм»:

1. Як ви розумієте значення слова «компетентний»?

Відповідаючи, студенти використали синонімічні слова та словосполучення: «знаючий; той, який уміє щось добре робити; той, що знає свою справу; той, що якісно виконує роботу» тощо. Відповіді студентів записувалися на дошці. З метою створення середовища дискурсу жодні критичні зауваження з приводу висловлених студентами припущень не допускалися.

2. Що, на вашу думку, може означати слово «компетентність», якщо воно є спільнокореневим із словом «компетентний» і походить від нього?

Використовуючи прийом аналогії, студенти визначили такий асоціативний ряд: «знання, уміння людини», «здатність добре виконувати свою справу», «здатність працювати ефективно», «досвідченість у виконанні певної роботи», «вміння реалізувати себе у справі, професії».

Далі майбутнім учителям пропонувалося ознайомитися з гіпертекстовою інформацією у вигляді слайду, яка містила наукові визначення компетенції та компетентності («компетенція» - нормативний обсяг галузевих, освітніх і предметних знань, умінь та навичок, які передбачені навчальними програмами і підлягають контролю; «компетентність» - складна інтегрована особистісна характеристика, що зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві).

3. Порівняйте наукове визначення компетентності з записаними на дошці і знайдіть відмінності між ними.

4. Чи можна визначити компетентність лише як «знання та вміння людини»?

5. Текст слайду містить нове для вас поняття «компетенція». Назвіть головну відмінність між компетентністю і компетенцією.

Далі на основі прийому аналогії методом нарощування лексичного значення студенти ознайомилися із змістом поняття «професійно-педагогічна компетентність».

6. Як зміниться значення слова «компетентність», якщо до нього додати слово «професійна»?

7. Якого значення набуде словосполучення «професійна компетентність», якщо його зміст збагатити словом «професійно-педагогічна компетентність»?

Узагальнення інформації про зміст поняття «професійно-педагогічна компетентність» було здійснено у вигляді сигнальної опори «Структура професійно-педагогічної компетентності» (знання, уміння, навички, здатність їх ефективного використання в діяльності). Далі студентам було рекомендовано самостійно опрацювати за Державним стандартом початкової загальної освіти та розмістити в конспекті у вигляді таблиці інформацію про види освітніх компетенцій. У процесі вивчення інших навчальних дисциплін, насамперед «Дидактики», уявлення студентів про структуру компетентності розширювалося та уточнювалося.

У кінці лекційного заняття майбутнім педагогам запропоновано дати свої короткі визначення комунікативних понять та зафіксувати їх у конспекті. У процесі нетривалої фасилітованої (координованої викладачем) дискусії було сформульовано такі визначення: компетенція – це знання, уміння, навички вчителя, визначені програмою; компетентність – це здатність реалізувати компетенцію у певному виді діяльності; професійно-педагогічна компетентність – це здатність вчителя реалізувати компетенцію в професійній діяльності).

Таким чином, під час проведення лекційного заняття з використанням когнітивно-гіпертекстової технології студенти не лише оволодівали понятійним апаратом дослідження, але й удосконалювали вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності (самостійний пошук та опрацювання інформації, аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогія, навички ведення наукової дискусії тощо).

Наступним кроком експериментальної роботи було засвоєння понять концептуального поля «комунікативно-стратегічна

компетентність». Одночасно з роботою над оволодінням компетентнісними поняттями під час вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» в курсі «Сучасна українська мова з практикумом» (змістовий модуль 1 «Вступ») розглядалися питання «Функції української літературної мови», «Норми української літературної мови як основа комунікативної культури вчителя». Робота над нормами української літературної мови та їх практичним використанням у процесі комунікативної діяльності вчителя була наскрізною. Ця робота здійснювалася у 1-9 семестрах під час вивчення змістових модулів «Вступ», «Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія», «Лексикологія. Фразеологія», «Словотвір. Морфологія», «Синтаксис». У 1 семестрі студенти одержали перші уявлення про комунікативну функцію мови, систему мовних норм, які надалі поглиблювалися, розширювалися, закріплювалися в практичній роботі над мовним матеріалом. Ці знання були важливою ланкою для наступного знайомства майбутніх педагогів з поняттями «спілкування», «педагогічне спілкування» («Вступ до спеціальності», змістовий модуль 2 «Сучасна система підготовки вчителя», тема «Професійне спілкування в структурі діяльності педагога»).

У процесі лекційного заняття на тему «Професійне спілкування в структурі діяльності педагога» розглядалися питання:

1. Спілкування як основа педагогічної діяльності.
2. Педагогічне спілкування, його функції, види, структура.
3. Стилі педагогічного спілкування.
4. Мистецтво педагогічного спілкування (поняття про конфлікт, особливості конфліктів; конфліктна ситуація, складові та етапи розвитку; основні типи конфліктів, їх причини; способи вирішення конфліктів).

Закріплення теоретичного матеріалу відбувалося на практичному занятті. Проілюструємо його зміст детальніше.

Тема «Педагогічне спілкування вчителя початкових класів.

Навчальні цілі: студенти повинні:

- *знати* - зміст та значення педагогічного спілкування; стилі та стадії педагогічного спілкування; специфіку комунікативних засобів педагога;

- *уміти* - розрізнати стилі педагогічного спілкування; оперативно і правильно орієнтуватися в постійно змінюваних

умовах спілкування; застосовувати знання про культуру спілкування при розв'язанні педагогічних ситуацій.

Ключові слова: педагогічне спілкування, культура педагогічного спілкування, стилі спілкування, стадії спілкування, бар'єри спілкування, конфлікт.

Питання для обговорення:

1. Значення культури педагогічного спілкування вчителя.
2. Стилi педагогічного спілкування.
3. Стадії педагогічного спілкування.
4. Бар'єри педагогічного спілкування. Конфлікти, їх причини, типи, способи вирішення.

Для підготовки до практичного заняття студентам пропонувалося самостійно виконати завдання трьох рівнів складності (за вибором). Наведемо приклади завдань:

Репродуктивний рівень:

1. Доберіть бібліографію до даної теми.
2. Тезово обгрунтуйте, які особистісні риси педагога сприяють ефективному педагогічному спілкуванню. Чи властиві вони Вам?
3. З книги «Сто порад учителю» В.Сухомлинського випишіть поради щодо ефективної організації педагогічного спілкування.

Частково-пошуковий рівень:

1. Опишіть стиль спілкування одного з ваших шкільних учителів.
2. Перегляньте педагогічні журнали «Рідна школа» та знайдіть публікації, в яких висвітлено питання педагогічного спілкування і його місця в професійній діяльності. Зробіть анотації статей.
3. На основі книги В.Сухомлинського «Серце віддаю дітям» підготуйте повідомлення на теми: 1) Особливості педагогічного спілкування вчителя з молодшими школярами. 2) Культура спілкування педагога з учнями (на вибір).
4. Ілюструйте прикладом з власного досвіду один з типів конфліктів.

Творчий рівень:

1. Складіть власні правила спілкування педагога з учнями; батьками учнів; колегами.
2. Змоделювати педагогічну ситуацію, організовану способом взаємодії вчителя й учнів в авторитарному, ліберальному стилях.

3. Проаналізуйте можливі наслідки впливу на особистість того чи іншого стилю спілкування.

Для самостійного опрацювання студентам пропонувалися також підсумкові узагальнювальні завдання трансдисциплінарного характеру, наприклад:

«Використовуючи знання з «Сучасної української мови», «Вступу до спеціальності», дайте відповіді на запитання:

1. Чому комунікативну функцію мови вважають однією з провідних? Доведіть або спростуйте це твердження.

2. Чому про вчителя початкової школи кажуть, що він є насамперед словесником? Аргументуйте свою відповідь.

3. Чи є поняття «знання, уміння» синонімічними до поняття «компетенція»?

4. Чи є поняття «знання, уміння» синонімічними до поняття «компетеність»?»

Розмежування рівнів самостійної роботи з відповідним оцінюванням давало можливість індивідуалізації та диференціації навчального процесу, впливало на розвиток мотивації студентів до навчання. Ми свідомо уникали репродуктивного відтворення лекційного матеріалу. Так, навіть репродуктивний рівень самостійних завдань передбачав практичне опрацювання теоретичних положень відповідно до індивідуальних можливостей першокурсників. Аналіз комунікативного досвіду майбутніх педагогів допомагав переконатися у значущості проблеми для їхнього особистісного та професійного становлення. Для систематизації знань студентів з 1 семестру навчання було започатковано укладання ними «Словника комунікативних термінів».

Наступним кроком формувального експерименту була організація навчально-ознайомлювальної практики першокурсників (2 семестр), яка сприяла посиленню мотивації студентів до вивчення питань, пов'язаних з комунікативною сферою вчителя. Мета педагогічної практики – спостереження та усвідомлення студентами особливостей педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Навчально-ознайомлювальна практика студентів першого курсу є початковим етапом у системі їхньої практичної підготовки. У цей період закладаються основи майбутньої професійної діяльності:

формуються вміння і навички, акцентується увага на особистості та педагогічних якостях учителя.

Особливістю навчально-ознайомлювальної практики було те, що вона проводилася паралельно із вивченням дисциплін лінгвістичного та психолого-педагогічного циклу. Це дало можливість зіставити теоретичні знання і реальну роботу вчителя. Окрім того, студенти мали змогу особисто переконатися в практичній значущості теоретичних знань.

У процесі практики створювалися оптимальні умови для професійної адаптації студентів, розвитку мотивації оволодіння професією вчителя. Провідною в цей період експериментальної роботи виступила технологія навчання як дослідження. Опишемо її детальніше, оскільки ця технологія використовувалася й на інших етапах експериментальної роботи.

Мета дослідницької технології: набуття студентами досвіду дослідницької діяльності; розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь, творчого потенціалу; формування на цій основі активної, компетентної, творчої особистості.

Завдання технології:

1. Застосування методів дослідження під час ознайомлення студентів з явищами, процесами, фактами педагогічної дійсності.

2. Формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх учителів.

3. Прищеплення студентам інтересу до навчальних і наукових досліджень.

4. Розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів на основі набуття дослідницького досвіду.

5. Здійснення дослідницького підходу в розкритті змісту навчальних дисциплін, встановленні трансдисциплінарних та міжпредметних зв'язків, виборі доцільної методики організації навчальної діяльності студентів [369, с. 134-135].

Основними методами дослідницької технології на цьому етапі роботи зі студентами були: метод спостереження, що давав можливість глибшого пізнання закономірностей, принципів, змісту і способів організації комунікативної взаємодії педагога початкової школи з учнями; індуктивний, дедуктивний методи. Використовувались прийоми аналогії, порівняння, зіставлення, систематизації, узагальнення, встановлення причиново-наслідкових

зв'язків. З метою організації цілеспрямованого спостереження та аналізу комунікативної діяльності вчителів було розроблено щоденники практики, де студенти фіксували дані спостережень. Орієнтиром для здійснення мікродосліджень студентів були спеціально розроблені завдання трансдисциплінарного характеру для групової пошуково-дослідницької роботи першокурсників, які, з одного боку, давали можливість закріпити вже набуті знання, а з іншого - мали пропедевтичний характер, тобто готували студентів до оволодіння новими комунікативними поняттями. Наведемо приклади завдань:

«На основі проведеного спостереження за діяльністю вчителя початкової школи на уроці української мови виконайте такі завдання:

Завдання 1. Складіть письмовий опис стилю спілкування вчителя з учнями.

Завдання 2. Простежте дотримання вчителем норм української літературної мови. Які відхилення ви помітили?

Завдання 3. Опишіть особливості спілкування дітей з учителем на уроці.

Завдання 4. Підготуйте есе на тему «Функції слова вчителя на уроці в початковій школі».

Завдання 5. Які ситуації спілкування вчителя з учнями ви визначили б як конфліктні? Чому?»

Завдання однакового змісту пропонувалося виконати групі студентів з 4-5 осіб. Після закінчення практики за її результатами було проведено підсумкову конференцію, якій передували обговорення виконаних студентами завдань у визначених групах на практичних заняттях з сучасної української мови. У процесі обговорення студенти порівнювали результати своїх спостережень, доповнювали та уточнювали їх, доходили спільних висновків, які були оприлюднені у вигляді презентації наукового мікродослідження на підсумковій конференції.

У 3-5 семестрах робота над завоюванням понять концептуального поля «комунікативно-стратегічна компетентність» продовжувалась у процесі реалізації міжпредметних та трансдисциплінарних зв'язків між лінгвістичними дисциплінами «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням» та провідною педагогічною дисципліною «Дидактика». У цей період

розширювались межі дослідницької моделі навчання, а саме: на занятті здійснювалась розвивальна дослідницько-пошукова взаємодія в системі «викладач – студент» за різними моделями відповідно до змісту виучуваного матеріалу. Представимо структуру основних дослідницьких моделей, які використовувалися в експериментальному навчанні:

Модель 1 (за Байєром): а) визначення проблеми (усвідомлення існування проблеми, її значення); б) знаходження ймовірних відповідей (добір та аналіз даних, пошук взаємозв'язків між ними, висунення гіпотез); в) перевірка остаточного варіанту відповіді (збирання даних, їх аналіз, формулювання висновку).

Модель 2 (за Нельсоном): а) визначення і формування суті проблеми; б) висунення гіпотез; в) збирання та оцінювання даних; г) перевірка гіпотези; д) передбачуваний висновок і прийняття рішення.

Модель 3 (за Джойсом та ін.): а) зіткнення з проблемою та відгук на неї; б) організація дослідження; в) знаходження варіантів розв'язання проблеми; г) рефлексія та оцінювання; д) висновки.

Проілюструємо використання однієї з моделей дослідницького навчання на практичному занятті з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Тема заняття: «Основи комунікативної культури вчителя початкової школи».

Мета: ознайомити студентів з поняттями «культура мовлення», «комунікативна культура», «комунікативна компетентність».

Питання для обговорення:

1. Культура мовлення вчителя початкової школи.
2. Комунікативні ознаки культури мовлення. Комунікативна культура вчителя.
3. Комунікативна компетентність учителя, її складові.

З метою з'ясування сутності поняття «комунікативна компетентність» використано модель 1 дослідницького навчання. Для визначення сутності проблеми, усвідомлення її значення студентам запропоновано на основі спостережень за діяльністю вчителя початкової школи під час педагогічної практики відповісти на серію запитань:

1. Яке значення має мовлення в роботі вчителя?

2. Яку форму мовлення педагог використовує частіше – монологічну чи діалогічну? Чому?

3. Які синоніми можна дібрати до слова «діалог»? Запишіть їх.

4. Якого висновку можна дійти на основі спостережень?

У відповідях на запитання викладача студенти констатували визначальну роль професійного мовлення, насамперед діалогічного, в роботі вчителя як «основного знаряддя праці», «засобу навчання і виховання дітей», «засобу передання інформації», «засобу спілкування з учнями» тощо. Майбутні вчителі дібрали такі синоніми до слова «діалог»: розмова, спілкування, комунікація, бесіда. У підсумку дійшли висновку, що основним засобом учительської праці є його професійне діалогічне мовлення, тобто спілкування, комунікація, а тому його формування – це важливе завдання професійної освіти. Висновок був зафіксований на дошці у вигляді схеми:

Професійне діалогічне мовлення → спілкування → комунікація

Наступна серія запитань та завдань спрямовувала студентів на знаходження ймовірних відповідей шляхом добору та аналізу даних, пошуку взаємозв'язків між ними, висунення гіпотез.

1. Самостійно сформулюйте найважливіші вимоги до професійного мовлення вчителя. Чи завжди вчителі дотримуються цих вимог?

2. Знайдіть у тлумачному словнику української мови визначення слова «культура». Яке відношення має це слово до професійного мовлення вчителя?

3. Дайте самостійне визначення понять «культура мовлення», «комунікативна культура». Чим відрізняються ці поняття?

4. Яке з цих визначень більшою мірою стосується професійної діяльності вчителя?

Серед найважливіших вимог до професійного мовлення вчителя студенти назвали правильність, дотримання мовних норм, відсутність грубих, лайливих слів, лагідну інтонацію, змістовність, красу, образність, уміння точно пояснити матеріал, використання слів ввічливості. У процесі обговорення запитання майбутні педагоги зазначали, що спостереження, проведені в школі, допомогли їм усвідомити важливість вивчення в курсі сучасної української мови системи мовних норм, оскільки відхилення від них

відразу помітне в мовленні вчителя. На основі словникових визначень понять «культура», «культура мови» та порівняння понять «мова» і «мовлення» студенти дійшли висновку, всі названі ними ознаки можна об'єднати під єдиним поняттям «культура мовлення».

Для відповіді на третє запитання майбутні вчителі самостійно знайшли у словнику визначення поняття «комунікація». Порівнявши зміст понять «мовлення» та «комунікація», студенти шляхом висловлення низки припущень (гіпотез) дійшли висновку, що різниця між мовленням і комунікацією полягає в наявності чи відсутності співрозмовника. Отже, культура мовлення – це культура говоріння, яка не обов'язково передбачає адресата; комунікативна культура – це культура спілкування з іншими людьми. Для перевірки цього припущення студентам було запропоновано знайти в рекомендованій науковій літературі і зафіксувати в «Словнику комунікативних термінів» поняття «культура мовлення» та «комунікативна культура», що дало їм змогу перевірити остаточний варіант відповіді на четверте запитання (професійної діяльності вчителя більшою мірою стосується поняття «комунікативна культура», оскільки його мовлення завжди передбачає адресата).

Трансдисциплінарні зв'язки з дисципліною «Вступ до спеціальності» слугували ґрунтом для визначення та засвоєння студентами поняття «комунікативна компетентність» за допомогою наступної серії трансдисциплінарних завдань:

1. Пригадайте визначення компетентності, з яким ви ознайомилися в курсі «Вступ до спеціальності». Зафіксуйте його в «Словнику комунікативних термінів».

2. Самостійно сформулюйте визначення поняття «комунікативна компетентність».

3. Порівняйте зміст понять «комунікативна культура» та «комунікативна компетентність». Визначте, яке з цих понять ширше.

Водночас у процесі вивчення навчального предмета «Дидактика» студенти знайомилися з основними категоріями теорії навчання, освітньою системою в Україні, змістом освіти, структурою та організацією процесу навчання, закономірностями, принципами, формами, методами навчання, а також основними функціями вчителя, компонентами його педагогічної діяльності. У

курсі «Дидактика» студенти вперше познайомилися з поняттям «стратегія» при вивченні сучасних освітніх стратегій, а також із поняттями «діяльність», «педагогічна діяльність». Це підготувало ґрунт для вивчення понять «комунікативно-стратегічна компетентність», «комунікативно-стратегічна діяльність».

Ознайомлення із змістом, структурою та функціями комунікативно-стратегічної компетентності, поняттям комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів відбувалося під час лекційного заняття із застосуванням інтерактивних технологій на тему «Спілкування як інструмент професійної діяльності» (навчальна дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням»).

Структура лекції складалася з таких етапів:

1. Мотивація.
2. Оголошення теми та мети заняття.
3. Надання необхідної навчальної інформації.
4. Рефлексія (підведення підсумків).

У зв'язку з новизною і складністю понять у ході лекції здійснювався системний послідовний виклад викладачем навчального матеріалу. На етапі мотивації увага студентів фокусувалася на проблемі шляхом аналізу комунікативної ситуації (Вчителька зайшла до класу. Учні не готові до уроку: дошка не витерта, на підлозі ганчірка, папірці. Вчителька, привітавшись, роздратованим голосом висловила своє незадоволення та розпорядилася прибрати в класі, але ніхто з учнів не поспішав виконати розпорядження. Чому діти не зреагували на розпорядження вчительки?). Приклад зі шкільного життя викликав інтерес у студентів, вони активно включилися в обговорення ситуації, висуваючи різноманітні версії її розв'язання. З допомогою викладача дійшли висновку, що вчителька використала неправильну стратегію спілкування з учнями.

Далі було оголошено тему та мету лекційного заняття. На цьому етапі основним завданням викладача було забезпечити чітке розуміння студентами змісту їхньої діяльності на занятті та його кінцевого результату. Для активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі надання їм необхідної навчальної інформації використано такі інтерактивні методи, як: «Групування» (визначення центрального поняття, запис пов'язаних з ним понять,

встановлення зв'язків між ними); «Системний оператор» (систематизація понять теми у вигляді таблиці в певній послідовності). Рефлексія (підведення підсумків) здійснена у вигляді інтерактивної вправи «Незакінчені речення»:

Компетентність визначається як...

Поняття «стратегія» означає...

Комунікативно-стратегічна компетентність – це...

Структуру комунікативно-стратегічної компетентності складають такі компоненти...

Комунікативно-стратегічна компетентність виконує такі функції:...

Комунікативно-стратегічна діяльність учителя початкових класів – це...

Такі ж підходи були використані і в процесі засвоєння понять концептуального поля «дискурс» («Українська мова за професійним спрямуванням, змістовий модуль 2 «Культура усного фахового спілкування»). Оскільки більшість понять концептуального поля, а саме: поняття дискурсу, педагогічного дискурсу, жанрів педагогічного дискурсу - були новими для студентів, використовувався системний виклад матеріалу викладачем із включенням елементів проблемного, розвивального навчання, використанням інтерактивних методів. Зокрема, шляхом розв'язання проблемного завдання було з'ясовано відмінність між дискурсом та текстом. Після надання студентам інформації про основні жанри педагогічного дискурсу на базі вже сформованих уявлень про монологічне, діалогічне мовлення їм було запропоновано виконати такі завдання:

1. Змодельуйте один із жанрів монологічного дискурсу.

2. Змодельуйте один із жанрів діалогічного дискурсу.

Для виконання завдань було сформовано 4 групи студентів (по 5-6 осіб). На практичному занятті з теми «Жанри педагогічного дискурсу» використано метод групового вирішення проблемних завдань. На початку заняття кожна з груп представила один з підготовлених жанрів в усній формі. Після цього студентам пропонувалося обговорити в групах такі проблемні завдання:

1. Порівняйте особливості підготовки до монологічного та діалогічного мовлення. З якими труднощами ви зустрілися?

2. Розробіть правила підготовки вчителя до діалогічного мовлення.

Підсумовуючи роботу в групах, студенти дійшли висновку, що підготуватися до діалогічного мовлення складніше, ніж до монологічного, оскільки монологічні жанри педагогічного дискурсу мають, як правило, попередньо визначену тему, аудиторію слухачів, а тому ризик виникнення несподіваних ситуацій мінімальний. Готуючись до діалогу з дітьми, вчитель повинен врахувати значно більше чинників, а також бути готовим до експромту.

У процесі обговорення проблемного завдання в групах студенти запропонували дотримуватись таких загальних правил підготовки до діалогу: 1. Визначити тему розмови та її кінцеву мету. 2. Добре продумати зміст запитань та їх послідовність. 3. Точно і правильно сформулювати запитання. 4. Врахувати індивідуальні особливості учня та спрогнозувати його можливі відповіді на запитання. 5. Розробити варіанти додаткових запитань залежно від прогнозованої відповіді учня. 6. Продумати аргументи (приклади, короткі цікаві історії, прислів'я, вислови відомих людей тощо) з метою переконання учня. 7. Продумати, яким чином і в якій формі буде зроблено висновки з розмови, рекомендації учневі. 8. Простежити, чи дотримується учень рекомендацій учителя.

Надалі в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» продовжувалося оволодіння студентами колом понять концептуального поля «комунікація». Оскільки студенти вже ознайомилися з окремими поняттями («комунікація», «спілкування») на попередніх етапах дослідження, з'явилась можливість використати таку форму навчання, як лекція-прес-конференція.

Тема лекції: Педагогічна комунікація, її характеристика.

Мета: ознайомити студентів з поняттями «педагогічна комунікація», «комунікативний процес», «комунікативна особистість учителя».

Питання для обговорення:

1. Комунікація, її види. Міжособистісна комунікація.
2. Комунікативний процес, його структура. Комунікативна ситуація.
3. Педагогічна комунікація, її функції, види, стилі, засоби.
4. Комунікативна особистість педагога. Комунікативні якості вчителя.

Студенти, що виступали в ролі «кореспондентів», одержали завдання попередньо ознайомитися з наданими їм матеріалами

лекції, що містила певну інформацію провокаційного характеру. Для опрацювання наданих матеріалів під час підготовки до лекційного заняття наскрізна когнітивно-гіпертекстова технологія доповнювалась технологією розвитку критичного мислення студентів.

Мета технології – навчити майбутніх учителів критично осмислювати отриману інформацію, використовувати її для реалізації власних цілей.

Завдання технології:

1. Формування вмінь користуватися текстом, логічно осмислювати його, набувати навичок текстового аналізу.

2. Формування власних поглядів студентів щодо наукових фактів і явищ.

3. Навчання відкрито спілкуватися, вільно, спокійно, впевнено вести дискусію, аргументувати свою думку.

4. Оволодіння вмінням приймати виважені рішення.

5. Формування вмінь самостійно оволодівати знаннями.

Наведемо уривок з тексту лекції: «Поняття «педагогічна комунікація» почало використовуватися порівняно недавно. Значно частіше вживається термін «спілкування». Тому виникає необхідність з'ясувати, у яких взаємозв'язках перебувають ці поняття. Багатьма вченими комунікація пояснюється через поняття спілкування і трактується як ширша наукова категорія. Натомість відомий психолог Г.Андреєва вважає спілкування більш широким поняттям. На її думку відносини між людьми в суспільстві реалізуються через три взаємопов'язані функції спілкування: комунікативну, інтерактивну та перцептивну».

Студентам запропоновано самостійно опрацювати текст лекції, виділити ті змістові фрагменти, які були незрозумілими або недостатньо аргументованими, доповнити їх, користуючись рекомендованою літературою, підготувати питання до прес-конференції. Наприклад, з наведеного уривку видно, що, окрім не до кінця з'ясованої проблеми співвідношення понять «комунікація» та «спілкування», лекція не містить пояснення щодо змісту інтерактивної та перцептивної функцій спілкування.

Крім цього, студентам було запропоновано самостійно знайти у термінологічному словнику [29, с. 318-342] визначення низки комунікативних понять («комунікативна взаємодія», «комунікативна поведінка», «комунікабельність», «суб'єкт-суб'єктна комунікативна

взаємодія», «вербальні та невербальні засоби комунікативної взаємодії»), законспектувати їх. Оскільки не всі із зазначених понять містилися в словнику, у студентів теж виникла низка запитань. Під час конференції студенти задавали запитання викладачам (були присутні кілька викладачів лінгвістичних та педагогічних дисциплін), вели наукову суперечку, висували власні аргументи.

У ході заняття поняттєвий апарат студентів поповнився синонімічними термінами «міжособистісні відносини», «міжособистісна взаємодія», «міжособистісні контакти», а також «мовленнева ситуація», «комунікативна ситуація». На завершення лекції-прес-конференції викладачі разом зі студентами підвели підсумки у вигляді прес-релізу (спільно визначених позицій стосовно спірних та не висвітлених у лекції питань).

Поняття концептуального поля «комунікативна стратегія» розглядалися в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у 5 семестрі (змістовий модуль 3 «Професійна комунікація як складова фахової діяльності вчителя») на ґрунті трандисциплінарних зв'язків з навчальною дисципліною «Дидактика» та з урахуванням принципів наступності і перспективності в навчанні. Оскільки студенти вже засвоїли відомості про зміст поняття «комунікація», «стратегія», поняття комунікативної стратегії розроблялося майбутніми педагогами за визначеною вище схемою самостійно з використанням прийомів аналогії, порівняння, узагальнення.

Знання про педагогічне спілкування та його функції, методи навчання, тісно пов'язані з жанрами педагогічного дискурсу, стали основою для визначення основних типів комунікативних стратегій. З метою систематизації знань типи стратегій фіксувалися на дошці у вигляді таблиці. Оскільки з поняттям тактики студенти ознайомлені не були, їм надано інформацію викладачем у вигляді короткого визначення (одна або кілька мовленневих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної стратегії). У процесі аналізу визначення студентами було встановлено, що кожна стратегія включає кілька тактик, і це дає можливість оперативно реагувати на зміну комунікативної ситуації.

Структуру комунікативної стратегії та комунікативної тактики студенти засвоювали в процесі розроблення схем-опор. Зміст навчання будувався у формі наукового міні-дослідження. Сигнальною опорою слугувала розроблена О. Леонтьєвим загальна

структура діяльності: предмет діяльності – потреби, мотиви – мета, цілі – дії, операції – продукт діяльності. Аналіз складових моделі дозволив студентам послідовно простежувати етапи реалізації комунікативної стратегії та комунікативної тактики. Узагальнений результат дослідницько-пошукової діяльності майбутніх педагогів був відображений у схемах-операх:

1. Структура комунікативної стратегії: комунікативна ситуація, її аналіз – загальна мета комунікації – конкретні завдання – вибір комунікативних тактик - добір змісту та обсягу інформації – добір вербальних та невербальних засобів – реалізація тактик – результат – рефлексія.

2. Структура комунікативної тактики: визначення типу комунікативної стратегії – аналіз досвіду реалізації стратегії – вибір тактики – визначення послідовності комунікативних кроків – реалізація тактики – результат – рефлексія.

Для забезпечення вільного оперування поняттями кожного концептуального поля використовувались завдання різних типів, а саме: інтерактивні вправи («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Дерево рішень» тощо); використання теоретичних понять при розв'язуванні завдань міжпредметного та трансдисциплінарного характеру; пояснення зв'язків між поняттями; визначення назв понять за їх суттєвими ознаками; класифікація понять за концептуальними полями; складання таблиць, схем; розв'язування та складання кросвордів; підсумкове тестування тощо.

Зміст комунікативних понять уточнювався, розширювався, набував практичної значущості в ході наступного діяльнісно-стратегічного етапу експериментального дослідження.

5.4.2. *Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на діяльнісно-організаційному етапі експериментальної роботи*

Основними методологічними орієнтирами на діяльнісно-стратегічному етапі експериментального дослідження виступили комунікативно-діяльнісний та особистісно-прагматичний підходи. Відповідно до мети цього етапу дослідження було виділено кілька послідовних кроків її досягнення.

1-й крок – формування позитивної мотивації оволодіння студентами КСК. Враховуючи розроблену вченими (О. Леонт'єв, М.Лісіна) структуру діяльності загалом та комунікативної діяльності зокрема (предмет спілкування, потреби, мотиви, завдання, дії, засоби, продукт спілкування), ми насамперед зосередили увагу на цьому аспекті. Роботу було розпочато під час проходження студентами навчально-ознайомлювальної практики в 2 семестрі. Перед студентами ставилися завдання: допомогти вчителю в роботі з дітьми під час перерви; взяти участь в індивідуальній бесіді з учнем; провести обговорення зі школярами змісту прочитаної книжки; допомогти вихователю групи продовженого дня в організації ігрової діяльності дітей тощо. Безпосереднє спілкування з дітьми, що вимагало розв'язання реальних комунікативних ситуацій, слугувало основою для посилення у майбутніх учителів інтересу до проблеми, потреби в нових знаннях.

Надалі формування мотивації відбувалося опосередковано в процесі виконання різних видів навчальних завдань або безпосередньо шляхом моделювання ігрових, комунікативно-мовленнєвих ситуацій, виконання проблемних завдань трансдисциплінарного характеру, інтерактивних вправ, написання творчих робіт тощо. Наведемо приклади завдань з метою розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів.

Навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності».

Тема практичного заняття «Початкова школа – основне місце професійної діяльності вчителя».

Мета: ознайомити студентів з основними завданнями початкової школи; значенням поняття "молодший шкільний вік"; віковими та індивідуальними особливостями молодших школярів.

Завдання. 1. Пригадайте свого улюбленого шкільного вчителя? Які особливості його спілкування з учнями вам імпонували найбільше?

2. Які вікові особливості молодших школярів необхідно враховувати під час спілкування з ними?

Навчальна дисципліна «Сучасна українська мова з практикумом».

Тема практичного заняття «Орфоепія»

Мета: засвоїти відомості про основні правила української вимови; порушення орфоепічних норм та їх причини.

Завдання. Підготувати відеопрезентацію «Культура мовлення вчителя – дзеркало його внутрішньої культури».

2-й крок – навчання студентів розв'язувати практичні завдання трансдисциплінарного характеру на базі сформованих теоретичних понять, а саме: вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; добирати комунікативні стратегії й тактики для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; вміння моделювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації.

Забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових на діяльнісно-стратегічному етапі відбувалося на ґрунті реалізації трансдисциплінарних зв'язків між навчальними дисциплінами «Основи культури і техніки мовлення», «Педагогічна майстерність», «Педагогічні технології в початковій школі», «Методика навчання української мови в початковій школі», «Технології вивчення галузі «Рідна мова» (табл. 5.11).

Оскільки жанрове розмаїття педагогічного дискурсу є досить широким, для формування вмінь студентів конструювати та реалізовувати основні жанри було обрано найбільш часто використовувані з них у шкільній практиці: інформаційні (розповідь, пояснення, бесіда, опитування учнів, судження), етикетні жанри (вітання, прощання, звертання, поздоровлення, вибачення, побажання тощо), оцінні (похвала, осуд (догана, нотація, зауваження), директивні (наказ, вимога, заборона, повчання, розпорядження, порада, прохання, дозвіл).

Для здійснення означених вище завдань необхідно було створити розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище, де комунікація здійснюється як особистісно значуща для кожного учасника, але одночасно ґрунтується на спільних вимогах до всіх. Таке середовище на занятті ми розглядали як спільну навчально-педагогічну комунікацію (спільність дискурсів), засновану на погодженні позицій, розумінні та взаєморозумінні, в процесі якої відбувається засвоєння змісту навчального предмета шляхом взаємодії викладача і студентів з метою передання, сприйняття, здобування, перероблення інформації та обміну нею.

Таблиця 5.11

Реалізація трансдисциплінарних зв'язків на діяльнісно-стратегічному етапі формуального експерименту

№ п/п	Зміст роботи зі студентами	Навчальна дисципліна	Навчальний модуль/ Семестр
1.	Норми української літературної мови як основа комунікативної культури вчителя	«Сучасна українська мова з практикумом»	<i>Змістовий модуль 2 «Фонетика. Орфоенія. Графіка. Орфографія» (1-2 семестри); змістовий модуль 3 («Лексикологія. Фразеологія»)(3 семестр); змістовий модуль 4 «Словотвір. Морфологія» (4-6 семестри); змістовий модуль 5 «Синтаксис» (7-9 семестри)</i>
2.	Проблема індивідуального стилю комунікативно-стратегічної діяльності вчителя: поняття, структура, процес формування. Комунікативна ситуація.	«Педагогічна майстерність»	<i>Змістовий модуль 1. «Сутність педагогічної майстерності» (5 семестр)</i>

3.	<p>Технології формування комунікативно-стратегічної компетентності</p> <p>Ігрові навчальні технології в системі вивчення галузі «Мова і література» в початковій школі. Технологія диференційовано-го навчання молодших школярів на уроках рідної мови. Технологія організації самостійної діяльності на уроках рідної мови. Технологія розвитку критичного мислення на уроках рідної мови.</p>	<p>«Педтехнології в ПШ»</p> <p>«Технології вивчення галузі «Рідна мова»</p>	<p><i>Змістовий модуль 2. «Загальнопедагогічні технології» (7 семестр).</i></p> <p><i>Змістовий модуль 2. «Особливості педагогічних технологій на уроках рідної мови в початковій школі» (9 семестр)</i></p>
4.	<p>Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія з молодшими школярами. Типи комунікативних ситуацій у початковій школі. Комунікативні труднощі.</p>	<p>«Методика навчання української мови в початковій школі»</p>	<p><i>Модуль 3. «Методика розвитку мовлення учнів» (7 семестр).</i></p>

Продовження таблиці 5.11

5.	Культура комунікативної взаємодії. Вербальні та невербальні засоби комунікативної взаємодії. Дотримання норм української літературної мови. Мовленнєвий етикет. Морально-етичні норми комунікативної взаємодії	«Основи культури і техніки мовлення»	<i>Змістовий модуль 1. «Комунікативні ознаки мовлення» (5 семестр)</i>
6.	Комунікативно-стратегічна діяльність учителя. Комунікативна ситуація. Типи комунікативних ситуацій	«Українська мова за професійним спрямуванням»	<i>Змістовий модуль 1 «Спілкування як інструмент професійної діяльності» (3 семестр)</i>
7.	Моделювання монологічних та діалогічних жанрів педагогічного дискурсу	«Українська мова за професійним спрямуванням»	<i>Змістовий модуль 2 «Культура усного фахового спілкування» (4 семестр)</i>
8.	Моделювання стратегій і тактик монологічного та діалогічного дискурсу	«Українська мова за професійним спрямуванням»	<i>Змістовий модуль 3 «Професійна комунікація як складова фахової діяльності вчителя»(5 семестр)</i>

9.	Методи, форми, засоби організації навчального процесу. Освітні технології.	«Дидактика»	<i>Змістовий модуль I «Теоретичні основи дидактики» (3 семестр)</i>
----	--	-------------	---

Таке розуміння комунікативно-стратегічного освітнього середовища було ґрунтом для об'єднання всіх учасників комунікації як односторонніх, які мають спільні погляди на предмет вивчення і здійснюють спільну роботу з засвоєння його змісту. КСК майбутніх педагогів у цьому випадку виступала як динамічна цілісність, результат спільної особистісно-спрямованої діяльності, який фіксується у вигляді дискурсу (тексту) заняття (взаємопов'язаних мікротекстів), рівноцінними співавторами якого є викладач і студенти. У такому середовищі студент опинявся в ситуації самостійного засвоєння певного змістового елемента культурно-педагогічного досвіду, який міг по-різному трактувати, не ризикуючи бути підданим критиці за помилкові судження, здійснював роботу з власного самовдосконалення, позитивної самооцінки, «переростав» себе, одержуючи задоволення від процесу здобування знань. Зусиллями самого студента творилося середовище, в якому він переживав радість успіху, перемоги над собою, відкриття різних способів мислення, спілкування з оточуючими людьми.

Для створення дискурсивного комунікативно-розвивального середовища разом з викладачами, що брали участь в експериментальній роботі, було розроблено комунікативну стратегію спільного розв'язання навчальних проблем зі студентами, яка включала комунікативні тактики та прийоми, що сприяли створенню єдиного комунікативно-сміслового поля, ситуації взаєморозуміння, максимальному розкриттю комунікативних здібностей та можливостей студентів (табл. 5.12). Ця комунікативна стратегія, а також окремі тактики і комунікативні прийоми використовувались на різних етапах занять.

Комунікативна стратегія спільного розв'язання проблеми

№ п/п	Комунікативні тактики	Комунікативні прийоми
1.	Тактика підтримки критичного мислення студентів	Трактування критичного сприйняття інформації студентами як природного явища; сприйняття ситуації «очима студентів»; використання способів усунення конфронтації відповідно до причин її виникнення (емоційне збудження студентів, потреба в самоутвердженні, підвищенні статусу серед одногрупників тощо); прийняття всіх поглядів, у т.ч. помилкових; повага до позиції студента.
2.	Тактика критичної оцінки комунікативних дій студента	Відмова від критики особистості студента; підвищена коректність під час висловлення критичних зауважень.
3.	Тактика попередження конфліктних ситуацій	Корекція емоційних станів студентської аудиторії; використання різних способів емоційної розрядки (переключення уваги студентів, терплячість, дрібні поступки, експресія оптимізму, використання жартів); заперечення помилкових дій і тверджень студентів з використанням етикетних формул («Давайте поміркуємо разом...»), «Можливо, я неправий...», «Може, краще було б...» тощо; визнання викладачем власних помилок; прийняття компромісних рішень.

4.	Тактика стимулювання самооцінки майбутнього педагога	Вираження визнання заслуг студентів («Я не сумнівався...», «Було очевидно, що ви приймете правильне рішення»), захоплення їхніми успіхами, подяка за активну працю; підкреслення здатності студентів вирішувати складні завдання тощо.
----	--	--

Основна увага була сконцентрована на організації навчального заняття на таких засадах: оволодіння способами комунікативної взаємодії мовою навчального предмета; формування дискурсивного мислення студентів на основі інтерсуб'єктності; формування діалогічного мислення і поведінки майбутніх педагогів; орієнтація на здатність творчо, нестандартно вирішувати завдання, які виникають у процесі професійної комунікації.

У межах експериментальної роботи було поставлено завдання з'ясувати, які комунікативні можливості має сучасне заняття у ВНЗ і яким чином воно має бути організоване, щоб реалізувати поставлені цілі. Заняття, адекватне завданням формування КСК майбутніх учителів початкових класів, було визначене як дискурсивне. Таке заняття не можна трактувати в межах традиційного, оскільки воно не вкладається в звичну схему проведення. Викладач, попередньо

У межах експериментальної роботи було поставлено завдання з'ясувати, які комунікативні можливості має сучасне заняття у ВНЗ і яким чином воно має бути організоване, щоб реалізувати поставлені цілі. Заняття, адекватне завданням формування КСК майбутніх учителів початкових класів, було визначене як дискурсивне. Таке заняття не можна трактувати в межах традиційного, оскільки воно не вкладається в звичну схему проведення. Викладач, попередньо плануючи комунікативну взаємодію зі студентами, не може спрогнозувати, як реально складеться ситуація на занятті, а тому повинен бути готовий свідомо застосувати ті чи інші стратегії і тактики залежно від комунікативного контексту. При цьому він не підводить студентів до правильного рішення, а дає змогу гнучко

реагувати на нову інформацію, висувати різні варіанти її осмислення, адаптуватися до різних комунікативних ситуацій.

Цілком очевидно, що необхідно було визначити способи організації такого заняття та механізми реалізації. Розкриємо основні характеристики дискурсивного заняття:

- метою цього виду занять є реалізація принципів комунікативно-діяльнісного підходу до формування КСК майбутніх педагогів;

- дискурсивне заняття являє собою комплексне висловлювання, яке створюється всіма учасниками комунікативної взаємодії;

- комунікативна взаємодія є свідомою діяльністю як викладача, так і студентів;

- професійно спрямована комунікативна ситуація організовується не формально, а «переживається» студентами спільно з викладачем, у результаті чого формуються особистісні зв'язки і ціннісні відносини між комунікантами, засновані на принципах загальнолюдської моралі, головними з яких є свобода вибору та комунікативна відповідальність, взаєморозуміння і довіра;

- у процесі дискурсивного заняття студенти оволодівають комунікативними ролями адресата й адресанта у професійно спрямованій комунікативній ситуації, що сприяє зануренню в різні типи педагогічного дискурсу (пояснення наукового поняття, відтворення змісту тексту, міркування, розповідь, бесіда, дискусія, диспут тощо);

- викладач у дискурсивному занятті виступає в ролі посередника між студентом і галуззю знань як частиною педагогічної культури, фасилітатора (помічника), партнера по комунікації, професійного співрозмовника, спостерігача, консультанта залежно від навчальної ситуації;

- результатом дискурсивного заняття є не передані викладачем, а засвоєні, обґрунтовані та аргументовані знання, здобуті в процесі спільної діяльності;

- ефективність дискурсивного заняття полягає не стільки в оволодінні знаннями, скільки в формуванні мотиваційно-ціннісних, когнітивних, поведінкових, рефлексивно-оцінних характеристик майбутніх учителів як показників сформованості їхньої КСК.

Підготовка викладача до дискурсивного заняття включала три етапи.

1 етап (підготовчий) – визначення мети, завдань заняття, форм роботи, надання студентам для ознайомлення інформаційних матеріалів, зразків виконання завдань тощо; продумування ходу комунікативної взаємодії, її стилістики, мовленнєвих засобів; визначення викладачем власної комунікативної ролі, підготовка жанрів дискурсу, їх композиції, продумування особливостей комунікативної поведінки; прогнозування комунікативної поведінки аудиторії, окремих студентів, рівня їхніх предметних та комунікативних умінь; добір відповідних комунікативних стратегій і тактик.

2 етап (здійснення комунікативної взаємодії) – передбачав використання набутих студентами вмій в умовах штучно створеної професійної соціалізації, тобто проектування ситуацій комунікативної взаємодії, які можуть виникати в природному середовищі початкової школи. У таких ситуаціях, де інформаційне поле може швидко і непередбачувано змінюватися, майбутні педагоги опинялися в соціальній ролі вчителя і вчилися вільного комунікування, набували досвіду професійного спілкування, засвоювали педагогічні цінності. На цьому етапі використовувались різноманітні методи, прийоми, технології для того, щоб створити дискурсивне середовище взаєморозуміння, емпатії, толерантності, розкрити перед студентами механізми вдосконалення висловлювання в ході спілкування, максимально сприяти розвитку їхніх умінь міркувати, аргументувати, порівнювати, здійснювати самоконтроль власного мовлення та мовлення інших відповідно до змісту інформації, вимог культури мовлення, слухати і сприймати співрозмовника, передбачати його реакцію на сказане. Одночасно майбутні педагоги занурювалися в предмет викладання, розширюючи свій світогляд.

3 етап (завершення комунікативної взаємодії) - підведення підсумків заняття у вигляді засвоєння комунікативних фреймів, тобто когнітивно-комунікативних комплексів (концептуальних моделей комунікативної поведінки), які супроводжують певну комунікативну ситуацію і є важливими для її розуміння.

В умовах професійної освіти образ адресата (учня, класу) та комунікативної ситуації на заняттях переважно уявний. Тому з метою наближення до практичних умов майбутньої професійної діяльності фреймування здійснювалось шляхом аналізу конкретних

прикладів зі шкільного життя (відеозаписів уроків, виховних заходів, текстових фрагментів комунікативних ситуацій, записів студентів у щоденниках педагогічної практики тощо).

Таким чином, у процесі дискурсивного заняття різні сторони комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів формувалися і проявлялися в різноманітних видах діяльності. Першим із практичних завдань трансдисциплінарного характеру визначено оволодіння вміннями конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу, добирати комунікативні стратегії й тактики для їх реалізації у трьох основних напрямках: підготовка до публічних виступів; підготовка до здійснення групової комунікації; підготовка до здійснення міжособистісної комунікації.

Наведемо приклад дискурсивного заняття.

Навчальна дисципліна: «Українська мова за професійним спрямуванням».

Тема практичного заняття: «Моделювання монологічних та діалогічних жанрів педагогічного дискурсу».

Мета: актуалізувати знання студентів про монологічну та діалогічну форми мовлення, жанри педагогічного дискурсу; формувати вміння майбутніх педагогів моделювати основні жанри монологічного та діалогічного дискурсу.

Питання для обговорення:

1. Монологічна форма мовлення, її особливості.
2. Діалогічна форма мовлення, її особливості.
3. Монологічні та діалогічні жанри педагогічного дискурсу.
4. Моделювання монологічних та діалогічних жанрів педагогічного дискурсу.

Для підготовки до заняття було сформовано 3 групи студентів. Кожна група одержала завдання для самостійної підготовки:

1. Опрацюйте рекомендовану літературу та виконайте завдання:
а) з'ясуйте, що таке монолог та діалог; б) пригадайте особливості застосування методу пояснення; в) на основі знань з дисципліни «Дидактика» розробіть схему-опору «Структура комунікативної стратегії пояснення»; г) використавши відповідну комунікативну стратегію, поясніть на практичному занятті своїм товаришам по групі, що таке монолог та діалог.

2. На основі порівняння монологічної та діалогічної форм мовлення схарактеризуйте: а) особливості монологічної форми мовлення; б) особливості діалогічної форми мовлення.

3. Складіть таблиці: а) «Монологічні жанри педагогічного дискурсу»; б) «Діалогічні жанри педагогічного дискурсу».

На початку заняття викладач використав комунікативну стратегію емоційної підтримки студентів з метою формування позитивної мотивації комунікативної взаємодії, психологічного розвантаження (тактика авторитетної думки; тактика авансування успіху; тактика довіри; тактика схвалення; стимулювання позитивним прикладом та ін.). Наприклад, структуру тактики авторитетної думки склали попередньо розміщені в аудиторії плакати з висловлюваннями відомих людей про значення слова педагога: «Велика відмінність – говорити самому чи викликати на розмову інших. Останнє – мистецтво справжнього вчителя» (А.Дістервег); «Слово – це найважливіший педагогічний інструмент, його нічим не заміниш» В.Сухомлинський); «Кожен учитель початкових класів насамперед словесник» (В.Сухомлинський) тощо. Далі визначені від кожної групи студентів доповідачі, використовуючи схему-опору «Структура комунікативної стратегії пояснення», розкрили зміст та особливості діалогічної і монологічної форм мовлення.

Застосовуючи комунікативну тактику довіри («Я впевнений, що ваша оцінка буде правильною та об'єктивною»), викладач доручив студентам у вигляді короткої дискусії здійснити самооцінювання та взаємооцінювання прослуханих виступів. При цьому використовувались спроектовані на медіа-дошці схеми «Структура комунікативної стратегії самооцінювання», «Структура комунікативної стратегії взаємооцінювання». У ході дискусії студенти вчилися аргументувати власну думку, прислухатися до думки товаришів, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, доходити спільного висновку. Це дозволило викладачеві не використовувати критичні зауваження щодо оцінної діяльності студентів, що сприяло підтриманню атмосфери довіри і творчої активності майбутніх педагогів.

Після надання студентам інформації про основні жанри педагогічного дискурсу на основі самостійно розроблених таблиць

та на базі вже сформованих уявлень про монологічне, діалогічне мовлення їм було запропоновано виконати такі завдання:

1. Змоделюйте один із монологічних жанрів педагогічного дискурсу (розповідь, міркування) та представте його в усній формі.

2. Змоделюйте один із діалогічних жанрів педагогічного дискурсу (опитування учнів, індивідуальна бесіда) та представте його в формі рольової гри.

Для виконання завдань було сформовано 4 групи студентів (по 5-6 осіб). Використано метод групового вирішення проблемних завдань. Як ми вже зазначали, найбільш ефективною формою організації навчання студентів з метою формування їх КСК вважаємо групову. Групова робота сприяла створенню єдиного комунікативно-сміслового поля, ситуації розуміння, взаєморозуміння, що сприяла максимальному розкриттю здібностей та можливостей студентів. Працюючи в малих групах, студенти вчилися настроюватись на партнерів, толерантно вести діалог, доходити спільного рішення, по черзі виконувати роль лідера, підкорювати власні інтереси інтересам інших (ідентифікувати себе з групою) або, навпаки, відстоювати свою позицію, поважати погляди інших (бути толерантними), чітко висловлювати свою думку.

В організації групової роботи студентів використовувались поради психологів щодо принципів роботи в групі: спілкування на основі довіри; спілкування за принципом «тут і тепер»; відмова від «Я»-висловлювань; щирість спілкування; конфіденційність; активність, відповідальність кожного за результати роботи у групі; повага до того, хто говорить; неприпустимість безпосередніх оцінок людини [23].

Досвід експериментальної роботи засвідчив, що в комунікативному середовищі малої групи значно ефективніше формуються комунікативні вміння майбутніх учителів. Після закінчення роботи кожна з груп представила один з підготовлених жанрів. Таким чином, під час дискурсивного заняття студенти постійно знаходилися в процесі активної комунікативної взаємодії. Використовувались різні методи організації навчальної діяльності: фронтальна, індивідуальна, групова; активні методи: доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання тощо. Викладач у дискурсивному занятті виступав у ролі партнера по комунікації, зусилля якого були

спрямовані на розвиток «Я-концепції» студента, свободи проявів особистості майбутнього педагога, самоповаги, творчості, толерантності, критичного мислення, спонтанності у висловленні своїх думок. Знання студенти здобували самостійно в процесі підготовчої роботи до заняття та активної навчально-пізнавальної діяльності під час його проведення.

Наступним кроком була робота над засвоєнням комунікативних стратегій і тактик педагогічного дискурсу, що здійснювалася спочатку на основі розроблених зразків у вигляді таблиць, опорних схем. Наприклад, у структурі комунікативної стратегії скорочення дистанції між комунікантами, яка використовується в процесі реалізації жанру індивідуальної бесіди, було представлено основні комунікативні тактики, які може використати вчитель, а також мовленнєві засоби реалізації комунікативних тактик (таблиця 5.13).

Таблиця 5.13

Комунікативна стратегія скорочення дистанції між комунікантами

№ п/п	Комунікативна стратегія	Комунікативні тактики	Комунікативні прийоми
1.	Комунікативна стратегія скорочення дистанції між комунікантами	1. Тактика вираження солідарності зі співрозмовником.	1. Вживання нетрадиційних форм вітання («Привіт», «Вітаю», «Радий бачити» та ін.); побутові форми звертання (друже, Сергійку, дитино, дороженький); демонстрація поваги за допомогою вживання слів ввічливості; апеляція до співрозмовника («Як ти сам казав», «Погоджуюся з тобою..»), повторення реплік співрозмовника; вираження згоди за допомогою кліше, прислівників,

		<p>2. Тактика позитивного оцінювання співрозмовника.</p> <p>3. Тактика уникнення (зниження) негативного враження.</p>	<p>фразеологічних зворотів («Розділяю вашу точку зору», «Ми дивимося в одному напрямі», звичайно, безперечно, дійсно).</p> <p>2. Вживання позитивної оцінної лексики (дуже добре, гарно, правильно); підкреслення особливого ставлення до співрозмовника (похвала, схвалення, захоплення).</p> <p>3. Вживання модальних слів (думаю, здається); використання засобів гумору; вживання питальних речень замість спонукальних; вживання умовного способу дієслова в значенні наказового; вживання слів з пом'якшувальною семантикою (ледь-ледь, трохи, швидше за все) тощо.</p>
--	--	---	---

На основі зразків методом моделювання студенти за завданням викладача створювали комунікативні ситуації, в яких використовувалися розроблені зразки стратегій. Далі в рольовій грі майбутні педагоги під час практичних занять інсценували розроблені ситуації. Метод рольової гри дозволяв формувати в студентів власне ставлення до ситуації, конкретні навички (критичного мислення, уваги, емпатії тощо). Для

ефективного використання методу рольової гри використовувався такий алгоритм:

1. Формулювання проблеми для рольової гри.
2. Розроблення ситуації (сценарію).
3. Визначення учасників та спостерігачів.
4. Надання максимально повної інформації учасникам шляхом детального обговорення ситуації (Чи вирішується проблема в ході гри? Яку стратегію й тактики застосовано? Чи можна було інакше вирішити ситуацію?).
5. Підведення підсумків гри (Як набутий досвід можна використати в майбутній роботі?).

Наступним кроком було визначення комунікативних стратегій реалізації жанрів педагогічного дискурсу на текстовій основі. Наведемо приклад завдання, яке пропонувалося студентам.

1. Прочитайте текст. Визначте тип педагогічного дискурсу.
2. Визначте, яку комунікативну стратегію використав учитель.
3. За допомогою яких комунікативних тактик було реалізовано стратегію?
4. Відобразіть структуру стратегії у вигляді таблиці.

«Розмова в кабінеті директора школи була напруженою. Вчителька 4-А класу привела в кабінет учня Андрія Т. і збуджено розповідала директорові:

- Розумісте, Іване Гнатовичу, я вже більше двадцяти років працюю в школі, у мене великий досвід виховання учнів. Усіх класиків педагогіки перечитала: і Макаренка, і Сухомлинського. Мене поважають і учні, і батьки, і товариші-педагоги. Але такого учня в мене ще не було. Стань, будь ласка, рівно, Андрію, і витягни руки з кишень!»

Після прочитання студентами тексту, використовуючи метод евристичної бесіди, викладач поступово підводив студентів до визначення типу комунікативної стратегії й тактик. Наведемо уривок бесіди зі студентами:

- Який тип дискурсу відображений у тексті? (Ділова бесіда).
- Яку мету переслідував учитель, звертаючись до директора школи? (Вплинути на учня).
- Чи відомо щось про учня з тексту? (Інформації небагато: ім'я, поза).

- А що відомо про вчителя? (Великий стаж, досвід, повага, авторитарний стиль спілкування з учнем).

- Як би ви назвали дії вчителя в кабінеті директора? (Вчитель презентує себе як досвідченого педагога).

- Отже, як можна визначити тип використаної вчителем комунікативної стратегії? (Стратегія самопрезентації).

У ході подальшого обговорення проблеми зі студентами було з'ясовано, що явище самопрезентації зустрічається в повсякденній комунікації дуже часто, оскільки кожна людина намагається справити позитивне враження на інших. Було визначено, що для цього вчителька використала тактику самоопису (підкреслила свій статус, поважне ставлення інших людей), тактику непрямой самооцінки (великий стаж, різниця у віці, досвід), тактику демонстрації професійних знань (знання творів А.Макаренка, В.Сухомлинського), тактику демонстрації професійного статусу (вживання слів ввічливості, розпорядження, вживання дієслів наказового способу, авторитарний стиль спілкування). Результати обговорення занесено до таблиці, що дало змогу систематизувати висновки, полегшити засвоєння структури визначеної стратегії (табл. 5.14).

Таблиця 5.14

Зміст стратегії самопрезентації вчителя початкових класів

№ п/п	Тип комунікативної стратегії	Комунікативні тактики	Комунікативні прийоми
1.	Стратегія самопрезентації вчителя початкових класів	1. Демонстрація професійного статусу. 2. Непряма самооцінка.	1. Використання авторитарного, демократичного чи ліберального стилю спілкування; розпорядження, інструктаж із використанням наказового способу дієслів; вживання форм ввічливості, звертань; наявність оцінної лексики з позитивним і негативним значенням тощо. 2. Вказівка на причетність до професії педагога, його компетентність, на різницю у віці, більший життєвий і професій-

		3. Демонстрація спеціалізації вчителя (професійних знань).	ний досвід. 3. Вживання наукової та професійної термінології; вживання власних імен відомих діячів науки і культури, літературних героїв, географічних назв, назв книг, журналів, художніх творів тощо.
		4. Самоопис.	4. Підкреслення своїх переваг, позитивних рис, характеристик особистості, досвіду, віку тощо.

Наступним кроком експериментальної роботи було формування вмінь аналізувати комунікативну ситуацію та визначати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації за допомогою кейс-методу. Кейс-метод, або метод ситуаційних вправ, є інтерактивним за своєю суттю і дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Кейс – це реальна подія зі шкільного життя, опис якої в письмовому вигляді використовувався для того, щоб викликати дискусію в навчальній аудиторії, обговорення та аналіз ситуації, прийняття рішення. Запропонована комунікативна ситуація або ситуаційна вправа використовувалася як інструмент, який викликав інтерес майбутніх педагогів, допомагав глибше зрозуміти сутність комунікативної діяльності вчителя, розвивав увагу студентів, аналітичне та стратегічне мислення, комунікативні навички, допомагав поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю, отримати ґрунт для перевірки теоретичних відомостей, виявлення взаємозв'язків і закономірностей, перетворити абстрактні знання у вміння, переконатися у правильності власних поглядів, цінностей.

На основі аналізу комунікативної ситуації кейс-метод дозволяв покроково формувати комунікативні стратегії і тактики майбутніх педагогів відповідно до загальної структури комунікативної стратегії (аналіз ситуації, визначення типу стратегії відповідно до ситуації, її планування, розроблення, виконання, оцінювання результату, корекція) спочатку з викладачем, потім у груповій діяльності, а далі самостійно, розвивати рефлексивне мислення студентів, їхні інтелектуальні вміння.

Наведемо приклад ситуативного завдання, запропонованого студентам:

«Прочитайте діалог учителя з учнем і дайте відповідь на питання.

- Вийди з класу, - роздратованим тоном сказала вчителька.

- Що я зробив? - задирливо спитав учень.

- У тому-то й річ, що ти нічого не робиш. А треба працювати! Де підручник? Зошит? Щоденник? Що за хаос на парті?

- Ніякого хаосу немає. Це книги.

- Книги, та не ті. Вийди! Ти і вчора байдидував, заважав усім.

- Не піду!

- Тоді я піду і уроку не буде.

- То й не треба!.. - засміявся учень і, повертаючись до класу, радісно оголосив:

- Уроку не буде...».

1. Хто винен у виникненні конфліктної ситуації на уроці? Чому?

2. Яку комунікативну стратегію використала вчителька в розмові з учнем?

3. Які комунікативні тактики було використано в бесіді зі школярем?

4. Які комунікативні стратегії й тактики використали б Ви в даній комунікативній ситуації?

5. Запишіть свій варіант діалогу з учнем».

Відповідаючи на поставлені питання в письмовому вигляді, більшість студентів (69%) визнали винним у виникненні конфліктної ситуації вчителя; 12% студентів зазначили, що винен учень, оскільки «не був готовий до уроку, не слухав учителя, не хотів працювати на уроці, повинен дотримуватися правил поведінки»; решта студентів (19%) вважали винними і вчителя («не зумів знайти спільної мови з учнем, повів себе непрофесійно, не простежив попередньо за підготовкою до уроку, повинен поважати школярів), і учня. Отже, відповіді студентів свідчили про досить високий рівень емпатії та толерантності стосовно учня.

Аналізуючи ситуацію, студенти зазначали, що «вчителька виступила в ролі авторитарного диктатора, який вимагає сліпого підкорення», «показала свою агресію», «використовувала авторитарний стиль спілкування», «наказовий тон розмови», «неправильно зверталася до учня, говорила роздратовано», «повинна була з'ясувати суть проблеми, пояснити учневі, як треба готуватися до уроку», «провокувала учня на неправильну поведінку», «хотіла залякати учня», «дала волю своїм емоціям», «поставила учневі ультиматум, чим погіршила становище».

Майбутні вчителі визначили такі помилки, допущені вчителем, як неввічливість, невихованість, байдужість до учня, педагогічна нетактовність, невміння говорити з учнями, нездатність адекватно і правильно врегулювати ситуацію, неправильний підхід до учня, приниження, критика, погрози перед усім класом; учитель не повинен зганяти свій гнів на учнях, згадувати їхні попередні недоліки, бути грубим, звертатися до учнів у формі жорстких вказівок, розпалювати конфлікти, провокувати конфліктні ситуації, має бути завжди в хорошому настрої, гуманно ставитися до всіх дітей, поводитися більш спокійно і делікатно, використовувати емпатію, заохочувати дітей до навчання. Лише 1 студент назвав провинною вчительку те, що «вона не покарала учня».

Покроково здійснюючи аналіз комунікативної ситуації на основі запропонованих запитань, студенти визначили, що вчителька використала комунікативну стратегію наказу, яка здійснюється за допомогою тактик звинувачення, докору, залякування. Натомість майбутні педагоги вважали, що слід використати комунікативні стратегії співробітництва, стимулювання навчальної діяльності, аргументувальні тощо з відповідними тактиками (побажання, заохочення, підбадьорювання, прикладу, опори на позитивне в учневі, довіри тощо). Наведемо приклади складених студентами діалогів:

1. - Чому ти не працюєш на уроці?
 - Я не знаю, де мій підручник.
 - Давай разом приберемо на твоїй парті. Залиши, будь ласка, підручник, зошит і щоденник.
 - Добре.
 - Молодець! Тепер ти готовий до уроку, дізнаєшся багато цікавого й одержиш гарну оцінку.
2. - Павлику, який зараз урок?
 - Математика.
 - А чому в тебе на парті інші підручники?
 - Я забув підручник удома.
 - Не хвилюйся, твій сусід по парті Сергійко поділиться з тобою. А завтра ти йому допоможеш. Добре?
 - Так.
 - Тоді прибери з парті зайве так, як це зробив Сергій, і давайте працювати дружно!

Наступним кроком було самостійне конструювання та моделювання студентами комунікативних стратегій і тактик, їхня підготовка до

самостійної організації та здійснення комунікативно-мовленнєвої взаємодії, що реалізувалася в процесі занять діалогового типу. Мета діалогового заняття - організувати динамічний процес формування комунікативно-стратегічних умінь майбутніх педагогів, що включав: 1) засвоєння студентами стратегій і тактик у процесі розв'язання комунікативних завдань різних типів; 2) використання засвоєних зразків комунікативних стратегій і тактик у процесі імітації професійної діяльності вчителя початкових класів; 3) моделювання студентами комунікативних ситуацій; створення власних зразків комунікативних стратегій і тактик.

Оволодіваючи формою діалогу, студенти вчилися слухати, розуміти співрозмовника, передавати і сприймати інформацію, знаходити компромісні рішення, спільно вирішувати навчальні проблеми. Для підготовки до діалогового заняття (лекційного чи практичного) попередньо студентам надавалась можливість самостійно ознайомитися з теоретичним матеріалом теми, виділити незрозумілі положення, проблемні питання, пропонувалось опрацювати рекомендовану літературу. Для активізації бажання майбутніх учителів узяти участь у навчальному діалозі ми включали в текст помилкову, неточну, незавершену інформацію, яка викликала необхідність спільного обговорення, стимулювала до діалогу. Таким чином організовували перший етап підготовки до навчального заняття, зміст якого полягав в осмисленні теоретичних аспектів теми.

У процесі пропедевтичної роботи навчали студентів таких комунікативних прийомів, як спрямована увага, уважне слухання, стратегії активного слухання та відповідних тактик (таблиця 5.15), спостереження за співрозмовником, вербалізація асоціацій, почуттів тощо, жестів з позитивним змістом, інших невербальних сигналів, схвалення, емпатії, відображення почуттів, які допомагають правильно сприйняти і зрозуміти зміст сказаного, його реальне значення, емоційний стан співрозмовника і таким чином створити ситуацію взаєморозуміння, спільний комунікативний простір.

Комунікативна спрямованість заняття реалізувалася через способи утримання уваги на змісті інформації, прийоми організації емоційного та інтелектуального співробітництва студентів з викладачем, а саме: прийом дистантного мислення (ототожнення себе зі студентами, входження в світ їхніх думок, переживань, цінностей); прийом відступу від послідовності розповіді (викликає

Зміст стратегії активного слухання

№ п/п	Тактики активного слухання	Зміст тактик, комунікативні прийоми
1.	Тактика використання малої розмови	Включення в коротке обговорення цікавої теми, пов'язаної з проблемою, яка вивчається; прийом актуалізації досвіду співрозмовника, цитування, цікавого інформування та ін.
2.	Тактика позитивної констатації	Включення в процес вивчення матеріалу позитивних характеристик діяльності учнів, їхніх особистісних якостей, досягнутих успіхів тощо
3.	Тактика цікавої розповіді	Концентрація уваги, стимулювання активності
4.	Тактика постановки запитань (відкритих, закритих)	Зосередження на сприйманні і розумінні навчального матеріалу
5.	Тактика повторення	Опора на вже отримані знання, їх актуалізація з метою встановлення зв'язку з новим матеріалом, розвитку пам'яті, мислення.
6.	Тактика перефразування	Прийом активного слухання, який полягає в переказі сказаного іншими словами; прийоми перефразування: Чи правильно я зрозумів, що...., Чи добре я почув..., Тобто, ви вважаєте.... та ін.
7.	Тактика вербалізації	Вираження свого емоційного стану чи стану партнера у словесній формі; прийоми: Мені здається, що ти відчуваєш...., Я стурбований...., Ти відчуваєш себе так...., Це викликає у вас неприємні почуття....
8.	Тактика інтерпретації	Роз'яснення, тлумачення
9.	Використання прикладів, фактів з життя або шкільної практики	Звертання до життєвого досвіду учнів, зацікавлення реальними прикладами з їхнього життя

Продовження таблиці 5.15

10.	Тактика підкреслення єдності зі співрозмовником(ами)	Наголошення на спільності мети, завдань, навчальних та особистих якостей, думок тощо; прийоми «Ми з вами розглядаємо...», «Нам усім разом необхідно...», «Твої слова дуже доречні...», «Це допоможе нам...» тощо
11.	Надання співрозмовникові можливості висловитися	Активізація мислення, уваги
12.	Тактика комунікативної атаки	Активізація уваги. Прийоми: вербальне звертання до учнів, пауза, рухові прийоми (ходіння по аудиторії, запис на дошці, розміщення наочності тощо).

посилення інтересу у слухачів); прийом відсунутого пояснення (наводяться різні факти, однак пояснення їх не дається, вказується на можливість вибору кількох варіантів); здивування простим (пошук незвичайного у давно відомому, звичному); використання образного мовлення, різноманітних тропів, фігур з експресивним значенням; використання пауз (концентрація уваги, позначення зміни змісту або стилістики заняття, висновків, порівнянь, узагальнень тощо); випередження думок (Не варто дивуватися..., Ви можете запитати...); прийоми комунікативної підтримки, схвалення (для підкреслення цінності участі студента в розмові); прийом театралізації (звертання, риторичні питання, вигуки, особлива інтонація, лексика, синтаксис); створення рефлексивних ситуацій (Що вам вдалося найкраще? Що б ви хотіли змінити в своєму спілкуванні з товаришами? Чому не змогли дійти спільного висновку?); прийом застосування «невмілого мовлення» з наступним аналізом та ін.; прийом стилізації (персоніфікації) мовлення (мовлення вчителя, учня, директора школи, батьків тощо) з попереднім або наступним обговоренням особливостей комунікативної поведінки персонажа; оволодіння «чужим» (стилізованим) мовленням (визначення рис характеру персонажа, його емоційного стану, ситуації мовлення, визначення теми монологу чи діалогу; використання словосполучень і фраз, які

необхідні при переході від однієї частини розмови до другої для того, щоб пов'язати частини тексту, і суттєво полегшують студентам розкриття змісту повідомлення (Тепер перейдемо до питання..., Особливо виділимо..., Можемо зробити висновок..., Аргументуємо сказане... тощо). Ці та інші прийоми допомагали створити в студентів розуміння комунікативної ситуації як цілісності, що характеризується динамікою становлення та розвитку комунікативних відносин.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» проводились комунікативні вправи, тренінги найважливіших комунікативних якостей майбутніх педагогів (додаток К). Наприклад, однією з найважливіших комунікативних якостей учителя початкових класів є емпатія, вміння відчувати емоційний стан співрозмовника, проникнути в його внутрішній світ, навчити сприймати таким, яким він є, ставитися до нього з повагою і розумінням, ставити себе на місце іншого, застосовуючи механізми ідентифікації, мислити з позицій соціальних ролей, переносити на співрозмовника власні інтереси, мотиви, відчуття для того, щоб краще зрозуміти його комунікативні дії. Відомі педагоги і психологи (Ш. Амонашвілі, В. Банщикова, Т. Гаврилова, С. Максимець, А. Петровський, Л. Скрипка, В. Сухомлинський, Т. Федоток, О. Юдіна) вважають емпатію основою професійної та соціальної адаптації майбутніх педагогів, удосконалення їх комунікативних умінь [287].

Для формування емпатії у майбутніх учителів під час проведення діалогових занять з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» було використано повідомлення студентів на тему «Що таке емпатія?», організовано дискусію «Чи потрібна емпатія у спілкуванні?», використано систему ситуаційно-рольових ігор, спеціальних завдань і вправ. Наведемо приклади окремих із них:

1. Вправа «Візитівка».

Мета: презентація учасників, створення умов для кращого знайомства членів групи, самопізнання та пізнання учасників.

Підготовка до вправи: учасники сидять у колі.

Хід вправи. Тренер роздає кожному учаснику карточку для оформлення візитівки. Візитівка повинна містити такі елементи: ім'я, риса, яка найяскравіше характеризує дану особу, і символічна

пiктограма, яка презентує учасника. Пiсля оформлення вiзитiвки кожен учасник представляє себе перед групою.

Рефлексiя: члени групи вiдповiдають на запитання: «Як я почуваю себе пiсля виконання вправи? Які труднощi виникали?».

2. Вправа «Дзеркало емоцiйного стану».

Мета: розвиток умiння спостерiгати за людиною, щоб пiдвищити точнiсть розумiння її стану.

Пiдготовка до вправи: учасники сидять у колi. Час виконання: 5 хвилин.

Хiд вправи. Усiм учасникам дається завдання: протягом трьох хвилин вдивлятись в обличчя членiв групи, намагаючись зрозумiти їх психоемоцiйний стан. Пiсля цього кожен член групи описує ту людину, яка сидить навпроти, i навпаки.

Рефлексiя: учасники висловлюють свою думку стосовно того аналізу, який дали попередньо їхнi однокласники, зазначають, що було сказано правильно, а що – нi.

3. Завдання «Переживи чiєсь почуття».

Мета: розвиток емпатiї, формування здатностi розумiти почуття та переживання iнших людей, вiдчувати внутрiшнiй свiт iншої людини.

Пiдготовка до виконання завдання: учасники сидять у колi.

Хiд виконання завдання. Кожен учасник повинен зобразити на аркушi паперу ту людину (дитину), яка викликає емпатiю (фiзично слабка людина, дитина, яку постiйно дражнять, цькують, особа, яка втратила когось iз родичiв i т.iн.).

Наступний етап – презентацiя малюнка. Основна умова: учасник розповiдає про намальовану особу вiд її iменi, наче вiн – це та людина, яка повинна викликати емпатiю в мовця. Слiд звертати увагу на те, в якому станi перебуває людина, якi почуття та емоцiї вона переживає, що її найбільше хвилює.

Рефлексiя: вiдповiдь на запитання: «Що ви вiдчуваєте пiсля проведення вправи? Що найбільше вразило, зачепило?».

4. Ситуацiйно-рольова гра «Емоцiйно «зарядженi» ситуацiї».

Мета: розвиток умiння розумiти та адекватно сприймати iнших людей, вiдображати психоемоцiйнi стани iншого у рiзних життєвих ситуацiях, самопiзнання та пiзнання учасникiв.

Пiдготовка до гри: учасники сидять у колi.

Хiд гри:

1. Учасникам роздаються карточки із емоційно «зарядженими» ситуаціями. Тренер просить кожного увійти у цей стан і описати ті почуття, емоції та переживання, які викликала дана ситуація. Після цього ведучий задає питання: 1) Чи виникали у вашому житті подібні ситуації?

2) Хто проявив до вас емпатію? Чи проявляли ви співчуття та співпереживання до людей, які опинялись у таких ситуаціях?

2. Тренер пропонує учасникам поділитись на групи за кольорами (жовтий, червоний, зелений). Кожна група обирає одну із емоційно «заряджених» ситуацій. Завдання учасникам: уважно ще раз прочитати опис емоційно «зарядженої» ситуації і придумати сценку у вигляді пантоміми, яка б розкривала суть поданої ситуації, а також її продовження.

Після завершення підготовки учасники мікрогруп представляють свої пантоміми. Решта учасників угадують, яку саме ситуацію зображали члени групи, і висловлюють своє враження оплесками.

Рефлексія: Учасники відповідають на запитання: «Що допомогло вам у виконанні цієї вправи? Що корисного Ви для себе взяли з цієї вправи?» [24].

Така робота давала можливість формувати орієнтацію майбутніх учителів на особистість людини як найвищу цінність, швидко налагоджувати потрібне емоційне середовище в аудиторії, взаємодію комунікантів, діалогічну відкритість, ситуацію взаєморозуміння. Науковим підґрунтям на цьому етапі експериментальної роботи виступили різноманітні психологічні методики, за допомогою яких на основі низки характеристик визначаються психотипи людей та їх комунікативні здібності і схильності (К. Леонгард та ін.). Ці знання необхідні студентам не лише для прогнозування комунікативної поведінки партнера в процесі спілкування, але й для глибшого усвідомлення власних комунікативних здібностей і особливостей.

У процесі експерименту здійснювалось формування усіх складових емпатії, а саме: емоційного, когнітивного, поведінкового. Значення емоційного компонента полягало в тому, що емоційний відгук, співпереживання допомагали долати комунікативні бар'єри, давали змогу привернути співрозмовника до себе, створити атмосферу довіри, відкритості, співпереживання, характерну для

ситуації дискурсу. Когнітивний компонент емпатії включав уміння аналізу різних проявів комунікативної поведінки співрозмовника, прогнозування перспектив розвитку комунікативної події. Поведінковий компонент забезпечував саморегулювання та корегування комунікативних дій відповідно до позиції співрозмовника, вміння відстоювати власну позицію на рівноправних засадах, передбачав відповідальність за власні комунікативні дії. За допомогою прослуховування записів мовлення з різним емоційним та інтонаційним малюнком, вправ, рольових ігор тренувалися відповідні вміння.

Водночас студентів застерігали від негативного впливу занадто високої емпатійності, при якій педагог, як правило, високоморальний, занадто самокритично оцінює свої вчинки, ігноруючи власні добрі риси та особисті інтереси, але водночас поблажливо ставиться до недоліків інших людей. За дослідженнями вітчизняних та зарубіжних психологів (Є. Головаха, Н. Мак-Вільямс, Ф. Олпорт, Н. Паніна, Ф. Перлз, З. Фрейд та ін.), така емпатійність призводить до депресивних станів особистості, «невротичного механізму, за допомогою якого ми відсуваємо межу між собою та іншим світом так далеко всередину, що від нас майже нічого не залишається» [344], формування залежного типу співрозмовника, який у силу своєї підвищеної емоційності, тривожності, невпевненості занадто піддається таким впливам емпатії, як ідентифікація з іншими учасниками спілкування, емоційне зараження, навіювання.

Завданням експериментального навчання було формування цілісного «Я» майбутнього педагога і навчання на цій основі вольового регулювання комунікативного процесу, управління комунікативною ситуацією, вміння вести співрозмовника за собою, достатньої критичності мислення для того, щоб протистояти більш активним та егоцентричним партнерам, які намагаються вибудувати нерівноправні взаємини.

Комунікативно спрямованим матеріалом слугували теоретичні питання навчальних предметів. На предметній основі студенти включалися в особистісну комунікацію, оволодівали вміннями міркувати, перебудувати свої уявлення, змінювати, розвивати їх, реалізуючи в слові, озвучувати спонтанні думки, не боячись критики, осуду навіть у випадку їх неправильності. У процесі

вербалізації одержаних знань як частини власного внутрішнього світу формувались уміння студентів конструювати комунікативні засоби як основу розвитку навчального діалогу. Завданням викладача на цьому етапі було максимальне усунення ситуації «домінування - підпорядкування», що допомагало створити невимушену обстановку, в якій студенти виразно могли виявити особистісні смисли в комунікації.

Таким чином, у ході діалогових занять діалог як форма комунікативної взаємодії поступово розвивався, розширювалися межі комунікативних задач, які вирішували студенти, народжувалися нові смислові зв'язки, більш ефективно засвоювалися знання. Майбутні педагоги оволодівали нормами комунікативної поведінки, культурою комунікативної взаємодії, вчилися правильно розуміти співрозмовника, оцінювати його вчинки та висловлювання, швидко і доречно реагувати на них, вибирати такі способи комунікативної діяльності, які, з одного боку, є адекватними в даній ситуації, а з іншого, – відповідають інтересам самого мовця. Таким чином майбутні учителі розвивали свій комунікативний потенціал та набували рис комунікативної особистості.

Формування КСК майбутніх педагогів здійснювалося також у процесі їхньої самостійної, науково-дослідницької роботи та педагогічних практик. З метою цілеспрямованого керівництва самостійною роботою студентів до кожного практичного заняття розроблялися завдання трьох рівнів: репродуктивного, частково-пошукового і творчого. На репродуктивному рівні студентам пропонувалося законспектувати статтю, розділ книги з питань організації комунікативної діяльності вчителя, дібрати бібліографію до певної теми, приклади комунікативних ситуацій тощо. Частково-пошуковий рівень передбачав підготовку повідомлень, рефератів з комунікативних проблем, самостійне визначення типів комунікативних стратегій, розв'язання запропонованих викладачем комунікативних завдань. Творчий рівень включав моделювання комунікативних ситуацій, самостійне розроблення комунікативних стратегій і тактик, схем комунікативних стратегій, складання правил комунікативної поведінки в тій чи іншій ситуації тощо.

Науково-дослідницька робота студентів здійснювалася в наукових гуртках, проблемних групах, у процесі підготовки

курсів робіт. У додатку Л представлений план роботи проблемної групи «Формування комунікативних умінь молодших школярів», у якій працювали студенти ЕГ. Поглиблене вивчення проблеми формування комунікативних умінь учнів початкових класів допомагало посилити позитивну мотивацію формування КСК майбутніх педагогів, її особистісне спрямування, виявити недоліки у власній комунікативній підготовці студентів, активізувати роботу із самовдосконалення комунікативних умінь.

Чимало актуальних проблем формування мовленнєвих та комунікативних умінь молодших школярів було відображено в тематиці курсових робіт з педагогіки (3 курс) та методики навчання української мови (4 курс). Увага студентів ЕГ спеціально спрямовувалася на вибір таких тем, оскільки підготовка курсової роботи давала змогу глибше вивчити багато теоретичних питань, здійснити експериментальну роботу в початковій школі, виявити слабкі місця в роботі вчителів початкових класів щодо формування комунікативних умінь школярів, недоліки в їхній комунікативній діяльності, запропонувати шляхи покращення роботи.

Це сприяло цілеспрямованій підготовці студентів до проходження педагогічної практики у 8-9 семестрах. Перед початком практики здійснювалася спеціальна підготовка студентів до комунікативно-стратегічної діяльності в початковій школі. Було проведено настановчі наради з майбутніми вчителями, де наголошувалося, що на етапі підготовки до комунікативної діяльності важливим є орієнтування у співрозмовникові та ситуації спілкування. Розкриваючи перед студентами особливості цього етапу, ми підкреслювали, що як до уроку загалом, так і до мовленнєвої діяльності в процесі уроку педагог повинен бути підготовлений. Це необхідно тому, що студенти-практиканти, за нашими спостереженнями, готуючись до уроків, також не планували попередньо свою комунікативно-стратегічну діяльність. Вони розробляли в основному скорочені конспекти, де вказувалася лише послідовність етапів уроку.

Тому одним з найважливіших завдань, які ми визначили в процесі формування КСК майбутніх учителів, був розвиток навички попередньої підготовки до педагогічного мовлення, детального продумування, конспектування його змісту, композиції, мовленнєвих засобів, способів донесення інформації до дітей. За цієї

умови майбутні педагоги могли розкрити комунікативний потенціал навчальної дисципліни та ефективно здійснити власну комунікативну діяльність, логічно і виразно висловлюючи думки, авторські погляди, зацікавити дітей, утримати їхню увагу, врахувати можливі мовленнєві реакції учнів.

Ми інформували студентів під час консультування в процесі проходження практики, що з метою успішного здійснення комунікативно-стратегічної діяльності педагог реалізує такі прийоми, як: планування (формування композиції) власного монологічного чи діалогічного мовлення; внесення коректив у підготовлений текст з урахуванням особливостей учнів класу; обдумування способів підтримання інтересу учнів до теми розмови (комунікативні тактики анонсування найважливішого в інформації, відступи від теми, проблемні питання, драматизація мовлення, перетворення монологічного мовлення в діалогічне, ситуації інтелектуального та емоційного співпереживання, паузи тощо); обдумування способів включення учнів у комунікативний процес за допомогою мовних засобів контакту (звертання, модальні слова, риторичні запитання, конструкції з дієсловами у 1 та 2 особі (Ми вже знаємо..., Ви пригадуєте...)); засоби виразності, логічні наголоси і паузи, можливості голосу, інтонації); обдумування можливих відповідей учнів на питання вчителя, їхніх аргументів, способів реагування на них; добір переконливих аргументів та їх розміщення в тексті (на початку, в середині, в кінці повідомлення), спосіб формулювання висновків (висновки формулює вчитель; учитель разом з учнями; самі учні). Таким чином забезпечувалася логіка комунікативної взаємодії студента з учнями, полегшувалося сприймання і розуміння школярами інформації.

Завершальною ланкою експериментальної роботи на діяльнісно-організаційному етапі було проведення спецкурсу «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів» (додаток Н). Розроблення спецкурсу здійснювалося на ґрунті інтеграції наукових підходів до дослідження проблеми комунікативної підготовки майбутніх фахівців, зокрема лінгвістичних досліджень проблеми професійної комунікації, сутності педагогічного дискурсу, комунікативних стратегій і тактик (Ф. Бацевич, О. Іссерс, В. Карасик та ін.), досліджень психолінгвістами мовленнєвої діяльності (Л. Виготський,

О. Леонт'єв, І. Зимня, О. Лурія та ін.), вивчення проблеми педагогічного спілкування (А. Богуш, Н. Головань, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, А. Маркова), розроблення лінгводидактики комунікативного підходу в навчанні мови, методики формування комунікативно-мовленнєвих умінь (А. Богуш, Н. Бабич, Л. Паламар, М. Пентилук, Г. Шелехова та ін.). Спецкурс охоплював як теоретичні, так і практико-зорієнтовані методичні аспекти формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Розкриємо більш детально зміст однієї з тем спецкурсу.

Лекційне заняття.

Тема: Комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів.

План.

1. Загальнодержавні підходи до комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів.
2. Наукові аспекти дослідження мовної (комунікативної) особистості.
3. Специфіка професійної комунікативної діяльності учителя початкових класів.
4. Характеристика комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові поняття: мовна особистість, комунікативна особистість, тип мовної (комунікативної) особистості, комунікабельність, толерантність, індивідуальний стиль спілкування.

Під час проведення заняття обговорювались основні державні документи, що визначають вимоги до комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів; наукові аспекти дослідження комунікативної особистості та чинники її формування; з'ясовано специфіку комунікативної особистості вчителя початкової школи у зв'язку з віковими особливостями молодших школярів.

Практичне заняття № 7

Тема: Діагностування рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів

План

1. Критерії та показники рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

2. Методи самоконтролю та взаємоконтролю комунікативно-стратегічної діяльності.
3. Методики мікродослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Аналіз отриманих даних.
4. Рефлексія студентами власної комунікативно-стратегічної компетентності.

Ключові поняття: сформованість комунікативно-стратегічної компетентності; критерії, показники, рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності; рефлексія, самодіагностування, самоконтроль, взаємоконтроль, діагностичні методики і технології.

Під час заняття розглянуто поняття сформованості КСК; рівні, критерії показники сформованості КСК; актуалізовано знання студентів про методи самоконтролю та взаємоконтролю; апробовано окремі методики мікродослідження КСК майбутніх педагогів; зосереджено увагу студентів на вміннях рефлексії комунікативно-стратегічної діяльності.

5.4.3. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів на рефлексивно-результативному етапі експериментальної роботи

На рефлексивно-оцінному етапі здійснювалось формування умінь рефлексії та діагностування студентами власної комунікативно-стратегічної компетентності за допомогою методів контролю, самоконтролю, взаємоконтролю, що забезпечували своєчасне реагування на недоліки, усвідомлення майбутніми вчителями власних досягнень і помилок, свідоме ставлення до навчання. Реалізацію рефлексивно-оцінного етапу вважали успішною, якщо відбувся поступовий перехід від контролю й оцінки викладачем діяльності студентів до сформованих навичок рефлексії і самооцінки майбутніх педагогів за умови їх систематичності та об'єктивності.

Однією з важливих складових КСК майбутніх учителів є рефлексія як різновид аналізу власної педагогічної діяльності. Професійна рефлексія включає аналіз свого внутрішнього світу, дій, поведінки, прогнозування їх наслідків, чітке усвідомлення потреб, запитів об'єкта професійної діяльності (учня), моделювання і прогнозування його дій, у результаті чого формується свідоме

ставлення до себе як фахівця певного профілю. Отже, рефлексія є порівняльно-оцінювальним актом самоусвідомлення та професійної ідентифікації, пов'язаним з соціальними очікуваннями, у процесі якого особистість зіставляє себе зі світом, визначає власне ставлення до суспільних явищ, сфер діяльності, соціальних груп і окремих людей згідно з цінностями, нормами, правилами, прийнятими в суспільстві [435, с. 123]. Це сприяє формуванню професійної самосвідомості особистості і її майбутній ефективній роботі.

Професійна рефлексія – серйозна тонка внутрішня робота майбутнього педагога над собою з метою встановлення відповідності між власним Я і вимогами майбутньої професії. Тому дуже виваженими були підходи викладачів до навчання студентів рефлексії. За будь-яких обставин способи і прийоми, які використовувалися з метою формування умінь рефлексії, мали гуманістичний характер, були коректними, демократичними та об'єктивними для того, щоб викликати у студентів довіру, відсутність страху і невпевненості в собі.

Цю якість ми починали формувати з усвідомлення та актуалізації майбутніми педагогами власної смислової сфери. На перших порах студентам це легше було зробити в письмовій формі (відповіді на проблемні питання, висловлення власного ставлення до певних тверджень, міні-твори, есе тощо). Такі письмові роботи розцінювалися як своєрідний комунікативний простір у суб'єктивному вимірі, вербалізація бачень, переживань, ставлень студентів, аналіз яких давав багато корисної інформації про стан комунікативно-стратегічних знань та вмінь майбутніх педагогів, мотивацію комунікативно-стратегічної діяльності. Наведемо приклади завдань, які пропонувалися студентам:

1. Напишіть міні-твір на тему «Слово вчителя – ключ до душі дитини».

2. Визначіть 10 найважливіших професійних якостей учителя, якими ви володієте, і проранжуйте їх.

3. Розмістіть комунікативні якості вчителя у дві колонки: професійно значущі та професійно неприйнятні.

3. Підготуйте програму розвитку своїх комунікативних якостей.

Ці та подібні завдання розвивали мотивацію формування КСК, допомагали студентам усвідомити значення комунікативних умінь у професійній діяльності вчителя, налаштовували на критичне ставлення до власних комунікативних якостей.

Слід зазначити, що на початку формування рефлексивно-оцінних умінь фіксувалися ознаки імпульсивності письмового тексту, який передавав спонтанне внутрішнє мовлення майбутніх учителів зі ще не до кінця усвідомленими та оформленими індивідуальними смислами. Це виражалося в порушенні логіки викладу, лексичних, граматичних, пунктуаційних норм, в абстрактності міркувань, відстороненості від теми твору. Однак важливими були ознаки того, що студенти вчаться відкрито висловлювати те, про що насправді думають, а значить, створене комунікативно-стратегічне освітнє середовище позитивно впливає на динаміку їхньої комунікативної сфери.

Наведемо уривок з міні-твору студентки Тетяни М. (1 курс). Тема «Слово вчителя – ключ до душі дитини»: «Учитель – це найкраща професія. Учителя споконвіків шанували, поважали, йому були вдячні багато поколінь учнів. Слово вчителя має велике значення. Воно може заспокоїти, а може розтривожити душу дитини. Учитель повинен бути доброю людиною, бо те, яка він людина, відображається у його словах. Деколи вчителі бувають грубими, кричать на дітей, ображають їх. І діти теж виростають жорстокими і грубими. Тому слово називають ключем до душі дитини».

Наступним напрямом формування рефлексивно-оцінних умінь студентів була переорієнтація їхньої уваги з власного внутрішнього світу на сферу психології інших людей. Успіх комунікативної взаємодії залежить від того, чи навчиться майбутній педагог і стінах ВНЗ розуміти і організувати діалог як рівноцінність позицій комунікантів, взаємно корисний обмін смислами, комунікативну взаємодію, навіть якщо позиції комунікантів діаметрально протилежні. Таке розуміння суті комунікативно-стратегічної діяльності вчителя передбачає його здатність усвідомлювати та вербалізувати свої думки і почуття, обговорювати їх, порівнювати з іншими, аргументувати, змінювати, збагачувати, утверджуватися в своєму виборі чи відмовлятися від нього. Для цього студентам було запропоновано повторно опрацювати створені ними тексти з метою їх удосконалення, здійснити взаємоперевірку, висловити свої пропозиції, оцінити виконану роботу, переробити її як «текст для опонента», «текст для себе», «текст для учня початкової школи», «текст для батьків», змінюючи вектор комунікативного впливу, тощо. Така конкретизація тексту, його своєрідне «олюднення», прив'язка до співрозмовника з певними

соціальними рисами допомагала студентам глибше усвідомити сутність вимог до комунікативної діяльності вчителя.

Найбільш оптимальним жанром творчих робіт студентів було есе – невеликий прозовий твір, у якому студент мав можливість з суб'єктивних позицій вільно висловити свою думку з конкретної теми, не претендуючи на її вичерпне висвітлення.

Проілюструємо уривки з текстів есе на тему «Антикультура спілкування», підготовлених студенткою Людмилою Н. (4 курс).

Текст № 1 «Для опонента»: «Чи часто ти замислюєшся над тим, щоб не образити, не принизити іншу людину, коли з нею спілкуєшся? Мені здається, що для цього не обов'язково використовувати якісь образливі слова. Досить підвищити голос, неухважно слухати, переривати мову іншої людини. Це все ознаки некультурної поведінки. Але найбільше раниць все-таки слово. Чому так часто ми чуємо в розмові між людьми нелітературні слова? Думаю, причина цього в тому, що немає належного виховання змалку. Але треба ще глибше замислитися над цим питанням. Причин, напевно, є багато».

Текст № 2 «Для батьків»: «Часто в школі вчитель чує, як діти сваряться між собою, обзивають одне одного. Напевно, дитина не народжується такою. Основи культури чи антикультури закладаються в сім'ї. Якщо батьки вдома розмовляють з дитиною лагідно, спокійно, не кричать, не ображають, то і в школі така дитина поводить пристойно. Найгірше, коли в сім'ї сваряться, принижують одне одного, а дитина все це бачить і поводить так, як батьки. Отже, мова дитина – це дзеркало того, що відбувається в сім'ї. Тому, якщо ви хочете, щоб про вашу сім'ю були доброї думки, спілкуйтеся з дитиною культурно і спокійно».

Водночас письмовий вид комунікації між викладачем і студентами є малопродуктивним у зв'язку з дистанціюванням їх один від одного, закритою комунікативною позицією. Пріоритетним усе ж було живе спілкування, орієнтоване на студента, його інтереси. При цьому ми спирались на теоретичні положення М. Бахтіна, М. Хайдеггера, В. Франкла та ін. про те, що діалог завжди пов'язаний з усвідомленою рефлексивною діяльністю і обов'язково передбачає вихід за межі власного «Я» та входження у внутрішній світ іншої людини [26; 450].

Цьому сприяли такі прийоми, як вираження вербальними та невербальними способами схвалення усних і письмових авторських текстів студентів; їх сприйняття без будь-яких коментарів та оцінок;

визнання права студента на помилку, на оригінальність думок і суджень; сприйняття студента таким, яким він є; стимулювання майбутніх педагогів до персоніфікації власної відкритої позиції («Я вважаю...», «На мою думку...», «Мені здається...»); сприяння продукуванню різних ідей тощо. За допомогою цих комунікативних прийомів відкривалися канали для створення атмосфери відкритості, щирості, довіри, психологічної безпеки, що є обов'язковою умовою формування рефлексивних умінь, інтересу до проблеми, внутрішньої потреби змінювати себе, займатися самовиховання та саморозвитком.

Це відображалося і в письмових роботах студентів, які набували дедалі більшої комунікативної спрямованості, зміст поступово збагачувався власними міркуваннями, роздумами над психологічною суттю комунікативної ситуації, над індивідуальними особливостями комунікантів, причинами їхньої комунікативної реакції. Студенти висловлювали згоду / незгоду, ствердження / заперечення, сумніви / переконаність тощо, а також констатували риси комунікативної поведінки з погляду її розуміння, а не оцінки, використовували модальність, яка засвідчувала здатність до компромісу, на відміну від категоричної позиції.

Для порівняння наведемо уривок з міні-твору студентки Тетяни М. (3 курс). Тема «Комунікативна стратегія – шлях до успіху в педагогічному спілкуванні». «На мою думку, у вчителя немає важливішого професійного інструменту, ніж слово. За допомогою методів пояснення, розповіді, бесіди педагог навчає дітей, передає їм свої знання, виховує, спілкується з учнями та батьками. Але під час лабораторних занять у школі були випадки, коли вчитель допускав помилки у мові, неправильно будував речення, не міг доступно пояснити дітям матеріал. Тому можна зробити висновок, що до спілкування з учнями треба готуватися, використовувати комунікативні стратегії. Стратегія – це план дій, який допомагає правильно донести до учнів усе те, що вчитель хоче сказати. Я вважаю, що комунікативна стратегія так само важлива, як і військова, бо лише добре спланувавши свої дії, можна домогтися перемоги».

Найбільш активно робота з формування рефлексивно-оцінних умінь студентів здійснювалася під час проходження ними педагогічної практики. Під час підготовки до педагогічної практики особливо наголошувалося на тому, що на завершальному етапі комунікативно-стратегічної діяльності вчителя обов'язковою є її рефлексія. Про

ефективність комунікативної взаємодії свідчить також поведінка, репліки дітей, їхня увага. Враховуючи ці показники, а також доречність композиційної побудови мовлення відповідно до здійснених комунікативних дій, контакт з класом та окремими учнями, особливості сприймання мовлення вчителя, допущені недоліки в побудові та усному викладі, майбутні педагоги доходили відповідних висновків та визначали способи подолання недоліків.

Період проходження майбутніми вчителями педагогічної практики був умовно поділений на 3 етапи: ознайомлювально-аналітичний, навчально-рефлексивний та підсумково-оцінювальний. Перед початком практики для кожного студента ЕГ розроблялися індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ) (додаток Н), які виконувалися на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять. Мета ІНДЗ: систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення і практичне застосування знань студента; розвиток навичок самостійної роботи; здійснення мікродослідження комунікативної діяльності вчителів початкових класів, його опис, аналіз отриманих даних, формулювання висновків та методичних рекомендацій; формування умінь само- та взаємооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності. Частина ІНДЗ виконувалася студентами самостійно, інша частина мала груповий чи колективний характер науково-дослідницького проекту.

Кожне навчально-дослідне завдання включало кілька складників: 1. Спостереження за комунікативною діяльністю вчителя на ознайомлювально-аналітичному етапі практики, її аналіз. 2. Відвідування уроків та виховних заходів, проведених іншими студентами, їх аналіз, оцінювання та взаємооцінювання на навчально-рефлексивному етапі. 3. Реалізація власної комунікативної діяльності та її рефлексія. 4. Підсумковий аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності, її оцінювання вчителем початкової школи, методистами, а також само- та взаємооцінювання на підсумково-оцінювальному етапі. 5. Виклад навчально-дослідного завдання у письмовій формі.

На першому етапі студенти здійснювали спостереження за комунікативною діяльністю вчителів початкових класів та її аналіз методом педагогічного консиліуму, сутність якого полягала в обговоренні якостей комунікативної діяльності вчителів, складних чи суперечливих ситуацій комунікативної взаємодії з молодшими

школярами, поглибленому їх вивченні на основі здобутих у виші наукових знань. У результаті проведених консилиумів актуалізувалися вже відомі студентам та розроблялися нові комунікативні стратегії і тактики. Обговорення комунікативної діяльності вчителя здійснювалося за попередньо визначеними параметрами [434]:

1. Уміння педагога створити в класі сприятливий психологічний мікроклімат для спілкування з дітьми (атмосфера комфорту, довіри, співробітництва, врахування індивідуальних особливостей учнів).

2. Уміння педагогічно доцільно організувати педагогічне спілкування та керувати ним (моделювати комунікативний процес, добирати відповідні стратегії і тактики, здійснювати об'єктивну діагностику психологічних особливостей учнів під час спілкування, встановлювати з ними емоційний, мовленнєвий, просторовий, інтерактивний контакт, керувати увагою учнів, прогнозувати результат педагогічної взаємодії).

3. Уміння організувати діалогічне спілкування з дітьми (чітко і логічно ставити запитання, уважно і терпляче вислуховувати дитину (емфатичне слухання), адекватно реагувати на слова та поведінку учнів, чітко і доступно виражати свої думки, володіти технікою аргументації, активізувати спілкування словами, жестами, поглядами, тактовно висувати педагогічні вимоги тощо).

4. Уміння ефективно використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації (культура спілкування: нормативність мовлення, дотримання правил етики спілкування), ораторські вміння (чітка дикція, оптимальний темп, висота голосу), педагогічно доцільні міміка, жести, рухи, пози).

5. Здатність педагога регулювати свій психологічний стан (спокій, урівноваженість, доброзичливість, толерантність).

6. Стиль спілкування вчителя зі школярами (авторитарний, демократичний, ліберальний, поєднання стилів).

7. Поведінка вчителя в конфліктних ситуаціях.

Перечислені параметри становили основу рефлексії власної комунікативної діяльності студентів на другому етапі педагогічної практики, а також самооцінювання та взаємооцінювання комунікативних умінь майбутніх педагогів. З метою підвищення ефективності проведення практики було розроблено щоденники практики. Перед студентами поставлено завдання щодня після завершення роботи коротко аналізувати у письмовій формі результати

проведеної роботи. Зокрема, з метою формування умінь рефлексії та самооцінювання студентам пропонувалося коротко відповісти на такі запитання:

1. Чи задоволені ви своїм умінням спілкуватися з молодшими школярами? (Повністю задоволений, частково задоволений, не задоволений).

2. Які недоліки ви помітили у власному педагогічному мовленні?

3. Які комунікативні стратегії використали під час проведення уроків у початковій школі?

4. Як би ви оцінили свою комунікативну діяльність у школі впродовж дня? (Відмінно, добре, задовільно, незадовільно).

Наведемо зразки записів у щоденниках педагогічної практики.

Марія П.: «Спілкуванням з учнями задоволена. Сьогодні провела індивідуальну бесіду з Сергієм А., який постійно порушує дисципліну на уроці. Використала аргументувальну комунікативну стратегію, тактики позитивного і негативного прикладу, емоційного впливу на учня. Оскільки Сергійко після бесіди поведився на уроці добре, це значить, що я використала правильну стратегію. Оцінюю свою комунікативну діяльність на «відмінно».

Ірина Т.: «Самостійно проводила уроки української мови, математики. Спілкуванням з дітьми на уроках задоволена частково. Незадоволена тим, як пояснила нову тему з математики, бо не всі діти зрозуміли. Мусила індивідуально працювати з Сашком В., Віктором І., Наталею Р. На уроці математики використала пояснювальну комунікативну стратегію, але не дуже вдало. Тому можу оцінити свою комунікативну діяльність на «задовільно».

Крім цього, використовувалися різноманітні тестування, методики діагностики комунікативних якостей та вмій майбутніх педагогів (окремі з них представлені в додатку П).

На підсумково-оцінювальному етапі педагогічної практики для забезпечення ефективного самоконтролю та самооцінки результативності системи формування КСК майбутніх учителів початкових класів використано технологію портфоліо, призначенням якої була систематизація та узагальнення результатів самостійної комунікативно-стратегічної діяльності студентів. Портфоліо є попередньо спланованим і спеціально дібраним пакетом документів, у якому кожен, хто оволодіває комунікативною діяльністю, може зібрати й у систематизованому вигляді представити свої досягнення. Функції

портфоліо: накопичувальна (збірка робіт студента); моделювальна (є засобом формування індивідуального навчального плану); рефлексивно-креативна (дає змогу студентові усвідомити і спроектувати стратегії та прийоми власної комунікативної діяльності) [479, с. 2-3]. Це також своєрідна «методична скарбничка», яка може бути використана студентом у майбутній професійній діяльності.

Структура портфоліо майбутнього вчителя початкових класів включала: а) комунікативний паспорт (дані про студента); б) результати вивчення фахової та психолого-педагогічної літератури з проблем організації комунікативної діяльності (конспекти, анотації, цитати, виписки тощо); в) продукти комунікативної діяльності майбутнього педагога під час педагогічної практики; г) результати оцінювання вчителем початкової школи та методистами діяльності студента; д) матеріали самоаналізу та самооцінки студентами власної комунікативної діяльності; е) плани індивідуального розвитку та саморозвитку комунікативних якостей; є) підсумок.

Технологія портфоліо виявилася ефективною в практиці комунікативної підготовки майбутніх педагогів, оскільки допомагала підтримувати високий рівень навчальної мотивації майбутніх учителів, орієнтувала студентів на активну самостійну комунікативно-стратегічну діяльність; виховувала критичне мислення, самокритичність, адекватну самооцінку; розвивала навички рефлексивної та оцінної діяльності майбутнього педагога; уміння навчально-пізнавальної культури (визначення мети, планування, організація власної навчальної діяльності, самоосвіти); сприяла реалізації особистісно-прагматичного підходу в професійній освіті; допомагала змістити акценти з недоліків у підготовці на конкретні досягнення; давала можливість врахувати результати різних видів діяльності студентів (навчальної, самостійної, творчої, науково-дослідницької тощо) (фрагмент підсумкової частини портфоліо студентки Наталії М. представлений у додатку Р).

Отже, успішне здійснення рефлексивно-результативного етапу експериментального дослідження було забезпечене комплексом форм, методів, прийомів, технологій, що надавали можливість для активної участі студентів в оцінній діяльності, накопичення досвіду розв'язання комунікативних завдань різного характеру.

5. 5. Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи

Прикінцевий етап дослідження був спрямований на виявлення та оцінювання ступенів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів в експериментальних та контрольних групах. З метою максимально точної інтерпретації одержаних результатів сформовано вибірку студентів ЕГ та КГ > 50 серед тих, що навчались за експериментальною програмою в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника та Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Ушинського. Обсяг вибірки становив 180 студентів (по 90 в обох групах) аналогічно до констатувального етапу дослідження. Враховуючи те, що констатувальний та прикінцевий зрізи здійснено з різними студентами, на прикінцевому етапі використано діагностичні методики, аналогічні констатувальному експериментові.

Проаналізуємо ступінь сформованості КСК студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивно-мовленнєвим критерієм (див. табл. 5.16).

Таблиця 5.16

Ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за когнітивно-мовленнєвим критерієм (у %) (прикінцевий зріз)

№ п/п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності	ЕГ	18,9	56,7	20	4,4
		КГ	1,1	8,9	58,9	31,1

Продовження таблиці 5.16

2.	Обізнаність із жанрами педагогічного дис.- курсу	ЕГ	22,2	48,9	25,6	3,3
		КГ	1,1	15,6	53,3	30
3.	Обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій	ЕГ	14,4	56,7	24,5	4,4
		КГ	-	4,4	44,5	51,5
4.	Обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик	ЕГ	13,3	54,4	26,7	5,6
		КГ	-	3,3	41,1	55,6

Як засвідчують дані таблиці 5.16, професійно-креативним рівнем обізнаності з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності оволоділи 18,9% студентів ЕГ та 1,1% студентів КГ. Ці студенти повністю засвоїли основні поняття, що стосуються комунікативно-стратегічної компетентності, правильно і детально розкривали зміст понять. 56,7% студентів ЕГ та 8,9% студентів КГ продемонстрували професійно-адаптований рівень. Вони розуміли зміст основних термінологічних понять, коротко характеризували їх. 20% студентів

ЕГ та 58,9% студентів КГ знаходились на професійно-репродуктивному рівні. Майбутні педагоги визначали зміст окремих понять, які розкривають сутність КСК, але допускали при цьому неточності, не могли аргументувати свою думку. 4,4% студентів ЕГ та 31,1% студентів КГ залишилися на професійно-неадаптованому рівні. Ці студенти не оволоділи термінологічним апаратом, не змогли правильно визначити жодного з понять.

Професійно-креативним рівнем обізнаності з жанрами педагогічного дискурсу оволоділи 22,2% студентів ЕГ та 1,1% студентів КГ. Вони правильно розкривали сутність педагогічного дискурсу, засвоїли класифікацію жанрів, правильно характеризували їх зміст. 48,9% студентів ЕГ та 15,6% студентів КГ виявили професійно-адаптований рівень. Майбутні учителі оволоділи словниковими визначеннями основних понять, називали частину найбільш часто використовуваних у шкільній практиці жанрів педагогічного дискурсу. 25,6% студентів ЕГ та 53,3% студентів КГ продемонстрували професійно-репродуктивний рівень. Вони змогли схарактеризувати лише частину наукових понять, що стосуються педагогічного дискурсу, називали окремі його жанри. 3,3% студентів ЕГ та 30% студентів КГ не розкрили сутність педагогічного дискурсу, не змогли назвати жодного із жанрів, що відповідає професійно-неадаптованому рівневі.

Професійно-креативним рівнем обізнаності із структурою та типами комунікативних стратегій оволоділи лише студенти ЕГ (14,4%), які правильно відобразили складові комунікативної стратегії, назвали усі відомі типи. 56,7% студентів ЕГ та 4,4% студентів КГ засвідчили професійно-адаптований рівень. Ці студенти упускали окремі структурні компоненти комунікативної стратегії, згадали частину з відомих типів, що використовувалися в процесі навчання. 24,5% студентів ЕГ та 44,5% студентів КГ лише частково відобразили структуру комунікативної стратегії, назвали окремі типи стратегій, що відповідає професійно-репродуктивному рівню. 4,4% студентів ЕГ та 51,1% студентів КГ не змогли виконати завдання, а отже, характеризувалися професійно-неадаптованим рівнем.

За показником «обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик» професійно-креативним рівнем оволоділи лише студенти ЕГ (13,3%), які змогли чітко і правильно відобразити

структуру комунікативної тактики, назвати всі відомі тактики, які використовувались в експериментальному навчанні. 54,4% студентів ЕГ та 3,3% студентів КГ виявили професійно-адаптований рівень. Вони назвали основні структурні компоненти комунікативної тактики, частину відомих їм тактик. 26,7% студентів ЕГ та 41,1% студентів КГ продемонстрували професійно-репродуктивний рівень, лише частково відобразивши структуру комунікативних тактик та назвавши окремі їх види. 5,6% студентів ЕГ та 55,6% студентів КГ залишились на професійно-неадаптованому рівні. Вони не змогли схарактеризувати структуру комунікативних тактик та не назвали жодного їх різновиду.

\bar{X} одержаних студентами балів за когнітивно-мовленнєвим критерієм становить в ЕГ 28,16 бала, що відповідає професійно-адаптованому рівневі, у КГ – 15,73 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (додаток Т).

Проаналізуємо ступінь сформованості КСК студентів експериментальної і контрольної груп за діяльнісно-стратегічним критерієм (див. табл. 5.17).

Як засвідчують дані таблиці 5.17, професійно-креативний рівень за показником «наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю» виявили 26,7% студентів ЕГ та 4,4% студентів КГ. Майбутні учителі характеризувалися сформованою особистісною, навчальною та професійною мотивацією оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, при розв'язанні комунікативних завдань керувалися гуманістичними мотивами, мали стійку потребу в спілкуванні, одержували задоволення від спілкування з молодшими школярами під час педагогічної практики. 48,9% студентів ЕГ та 36,7% студентів КГ продемонстрували професійно-адаптований рівень. Ці студенти виявляли інтерес до оволодіння КСК, до спілкування з молодшими школярами, однак стійкої потреби у спілкуванні не виявляли. Їхня мотивація мала навчальний та професійно спрямований гуманістичний характер. При розв'язанні комунікативних завдань керувалися професійними гуманістично спрямованими мотивами. 22,2% студентів ЕГ та

Таблиця 5.17

Ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителівпочаткових класів за показниками діяльнісно- стратегічного критерію (у %) (прикінцевий зріз)

№ п/ п	Показники	Гру- пи	Рівні			
			Профе- сійно- креатив- ний	Профе- сійно- адапто- ваний	Профе- сійно- репро- дуктив- ний	Профе- сійно- неадап- тований
1.	Наявність у студентів позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю	ЕГ	26,7	48,9	22,2	2,2
		КГ	4,4	36,7	38,9	20
2.	Вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу	ЕГ	21,1	52,2	20	6,7
		КГ	-	13,3	40	46,7

Продовження таблиці 5.17

3.	Вміння конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу	ЕГ	13,3	53,3	25,6	7,8
		КГ	-	6,7	52,2	41,1
4.	Вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу	ЕГ	14,4	52,2	25,6	7,8
		КГ	-	5,6	50	44,4

38,9% студентів КГ знаходились на професійно-репродуктивному рівні. Вони не мали стійкої потреби та інтересу щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, характеризувалися в основному навчальними мотивами, при розв'язанні комунікативних ситуацій керувалися як гуманними, так і антигуманними мотивами. 2,2% студентів ЕГ та 20% студентів КГ залишилися на професійно-неадаптованому рівні. Ці студенти не виявляли інтересу до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, характеризувалися несформованою мотивацією, нездатністю вирішувати комунікативні завдання та ситуації.

Професійно-креативним рівнем умінь конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу оволоділи

21,1% студентів, які повністю засвоїли систему вмінь визначати структуру, конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу. У КГ таких студентів не виявлено. 52,2% студентів ЕГ та 13,3% студентів КГ продемонстрували професійно-адаптований рівень. Ці студенти упустили окремі складові структури жанрів педагогічного дискурсу (висновки, рефлексію), не відображали упущені структурні компоненти під час конструювання та реалізації жанру. 20% студентів ЕГ та 40% студентів КГ продемонстрували професійно-репродуктивний рівень. Вони не завжди вдало розробляли структуру жанру, конструювали та реалізовували переважно основну його частину, не здійснювали аналізу своєї роботи після її завершення. 6,7% студентів ЕГ та 46,7% студентів КГ не оволоділи вміннями конструювання, конструювання та реалізації жанрів педагогічного дискурсу.

Професійно-креативним рівнем умінь конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу оволоділи лише студенти ЕГ (13,3%). 53,3% студентів ЕГ та 6,7% студентів КГ засвідчили професійно-адаптований рівень. Ці студенти правильно конструювали окремі типи комунікативних стратегій та частково їх використовували при реалізації жанрів педагогічного дискурсу. 25,6% студентів ЕГ та 52,2% студентів КГ знаходились на професійно-репродуктивному рівні. Вони допускали помилки при конструюванні комунікативних стратегій, були нездатні використати свої знання у процесі реалізації жанрів педагогічного дискурсу. 7,8% студентів ЕГ та 41,1% студентів КГ не оволоділи вміннями реалізовувати жанри педагогічного дискурсу, попередньо сконструювавши необхідні для цього комунікативні стратегії.

За показником «уміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу» професійно-креативним рівнем оволоділи лише студенти ЕГ (14,4%), що правильно відтворювали зміст відомих комунікативних тактик, а також вдало конструювали тактики, необхідні для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу. 52,2% студентів ЕГ та 5,6% студентів КГ засвідчили професійно-адаптований рівень. Вони вдало відтворювали зміст відомих комунікативних тактик, однак змогли визначити та сконструювати лише частину тактик, необхідних для реалізації жанрів педагогічного дискурсу. 25,6% студентів ЕГ та 50%

студентів КГ продемонстрували професійно-репродуктивний рівень. Ці студенти лише частково відтворили зміст відомих комунікативних тактик та змогли самостійно сконструювати окремі комунікативні тактики. 7,8% студентів ЕГ та 44,4% студентів КГ залишились на професійно-неадаптованому рівні, оскільки не змогли виконати завдання.

\bar{X} одержаних студентами балів за діяльнісно-стратегічним критерієм становить в ЕГ 27,95 бала, що відповідає професійно-адаптованому рівневі, у КГ – 17,1 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (додаток У).

Проаналізуємо ступені сформованості КСК студентів експериментальної і контрольної груп за креативно-продуктивним критерієм (таблиця 5.18).

Таблиця 5.18

**Ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками креативно-продуктивного критерію (у %)
(прикінцевий зріз)**

№ п/ п	Показники	Групи	Рівні			
			Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
1.	Вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію	ЕГ	13,4	51,1	28,9	6,7
		КГ	-	6,7	54,4	38,9

Продовження таблиці 5.18

2.	Вміння конструювати комунікативні стратегії і тактики відповідно до комунікативної ситуації	ЕГ	15,5	48,9	27,8	7,8
		КГ	-	4,4	47,8	47,8
3.	Вміння організувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію	ЕГ	16,7	50	27,8	5,5
		КГ	3,3	18,9	46,7	31,1

За даними таблиці 5.18, професійно-креативний рівень щодо вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію виявили лише студенти ЕГ (13,4%), які змогли визначити та проаналізувати всі складові комунікативної ситуації, змоделювати її відповідно до комунікативного завдання. 51,1% студентів ЕГ та 6,7% студентів КГ оволоділи професійно-адаптованим рівнем. Майбутні педагоги частково визначили та проаналізували складові комунікативної ситуації, зокрема такі, як обставини, в яких відбувається комунікація, особливості комунікантів, стосунки між ними, їхні мовленнєві наміри, а також розробили неповну модель комунікативної ситуації. 28,9% студентів ЕГ та 54,4% студентів КГ знаходились на професійно-репродуктивному рівні. Вони змогли визначити, схарактеризувати та змоделювати лише окремі складові комунікативної ситуації. У 6,7% студентів ЕГ та 38,9% студентів КГ

вміння визначення складових комунікативної ситуації, їх аналізу та моделювання були відсутні.

За показником «вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації» професійно-креативним рівнем оволоділи 15,5% студентів ЕГ. Майбутні вчителі правильно визначали комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики, вдало моделювали комунікативну стратегію відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації. 48,9% студентів ЕГ та 4,4% студентів КГ виявили професійно-адаптований рівень. Вони правильно визначили комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики, однак змоделювали їх лише частково. 27,8% студентів ЕГ та 47,8% студентів КГ продемонстрували професійно-репродуктивний рівень. Ці студенти не змогли точно визначити комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії, комунікативні тактики, змоделювали лише окремі структурні компоненти стратегії. 7,8% студентів ЕГ та 47,8% студентів КГ засвідчили професійно-неадаптований рівень, оскільки не змогли виконати завдання.

За показником «уміння організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію» професійно-креативним рівнем оволоділи студенти 16,7% студентів ЕГ та 3,3% студентів КГ. Майбутні учителі легко встановлювали контакт з молодшими школярами, були відкритими, активними, позитивно налаштованими у спілкуванні, творчо підходили до вибору методів, прийомів, стратегій і тактик комунікативної взаємодії з учнями. 50% студентів ЕГ та 18,9% студентів КГ виявили професійно-адаптований рівень. Вони також успішно організовували спілкування з дітьми, однак обирали стандартні методи, прийоми, стратегії і тактики комунікативної взаємодії. 27,8% студентів ЕГ та 46,7% студентів КГ продемонстрували професійно-репродуктивний рівень. Ці студенти відчували труднощі в організації комунікативної взаємодії, почувалися сковано, не завжди могли налагодити контакт з дітьми, використати доречні методи та прийоми, комунікативні стратегії і тактики. 5,5% студентів ЕГ та 31,1% студентів КГ не змогли належним чином налагодити комунікативну взаємодію зі школярами, використовували авторитарні методи та прийоми, провокували конфліктні ситуації.

\bar{X} одержаних студентами балів за креативно-продуктивним критерієм становить в ЕГ 27,1 бала, що відповідає професійно-адаптованому рівневі, у КГ – 16,38 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (додаток Ф).

Проаналізуємо ступені сформованості КСК студентів експериментальної і контрольної груп за рефлексивно-оцінним критерієм (див. табл. 5.19). Як засвідчують дані таблиці 5.19, професійно-креативний рівень за показником «уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності» виявили 18,9% студентів ЕГ та 2,2% студентів КГ, що глибоко та об'єктивно аналізували власну комунікативно-стратегічну діяльність

Таблиця 5.19

Ступінь сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за показниками рефлексивно-оцінного критерію (у %) (прикінцевий зріз)

№ п/ п	Показники	Гру- пи	Рівні			
			Профе- сійно- креатив- ний	Профе- сійно- адап- тований	Профе- сійно- репроду- ктивний	Профе- сійно- неадапто- ваний
1.	Вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності	ЕГ	18,9	51,1	24,4	5,6
		КГ	2,2	6,7	55,5	35,6
2.	Вміння здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності	ЕГ	20	53,3	22,2	4,5
		КГ	3,3	11,1	53,4	32,2

діяльність, враховуючи ставлення інших співрозмовників до своїх комунікативно-мовленнєвих дій. 51,1% студентів ЕГ та 6,7% студентів КГ продемонстрували професійно-адаптований рівень. Ці студенти не завжди адекватно реагували на критичні зауваження щодо їхньої комунікативної діяльності, поверхово аналізували окремі її сторони. 24,4% студентів ЕГ та 55,5% студентів КГ знаходились на професійно-репродуктивному рівні. Майбутні педагоги змогли здійснити лише частковий аналіз власних комунікативних дій, не враховуючи при цьому думку інших комунікантів. 5,6% студентів ЕГ та 35,6% студентів КГ не виявили вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності.

Професійно-креативним рівнем умінь здійснювати взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності оволоділи 20% студентів ЕГ та 3,3% студентів КГ. Вони об'єктивно оцінювали свою діяльність та діяльність товаришів на основі детального аналізу її позитивних та негативних ознак. 53,3% студентів ЕГ та 11,1% студентів КГ частково характеризували позитивні та негативні сторони власної комунікативно-стратегічної діяльності та своїх товаришів, були об'єктивними під час взаємооцінювання та самооцінювання. 22,2% студентів ЕГ та 53,4% студентів КГ знаходились на професійно-репродуктивному рівні. Вони лише частково змогли проаналізувати власну комунікативну діяльність та інших учасників комунікативної взаємодії, допускали некоректне взаємо- та самооцінювання. 4,5% студентів ЕГ та 32,2% студентів КГ не оволоділи вміннями взаємо- та самооцінювання.

\bar{X} одержаних студентами балів за рефлексивно-оцінним критерієм становить в ЕГ 28,26 бала, що відповідає професійно-адаптованому рівневі, у КГ – 17,27 бала, що відповідає професійно-репродуктивному рівневі (додаток X).

Одержані дані підтверджують, що завдяки спеціально організованій роботі з формування комунікативно-стратегічної компетентності більшість студентів експериментальних груп за всіма показниками оволоділа професійно-адаптованим рівнем, водночас більшість студентів контрольних груп переважно демонструвала професійно-репродуктивний рівень.

У таблиці 5.20 представлено результати оцінювання ступенів

сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у формульованому експерименті (в балах) за формулою обчислення середньої арифметичної інтервального ряду.

Як демонструє таблиця 5.20, середні бали за всіма критеріями в ЕК відповідають професійно-адаптованому рівневі, в КГ – професійно-репродуктивному рівневі.

На основі аналізу ступенів сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів за окремими критеріями та

Таблиця 5.20

Порівняльна таблиця результатів оцінювання ступенів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у формульованому експерименті (в балах)

Критерії	Група ЕГ	Група КГ
Когнітивно-мовленнєвий	$\bar{X} = 28,16$	$\bar{X} = 15,73$
Діяльнісно-стратегічний	$\bar{X} = 27,95$	$\bar{X} = 17,1$
Креативно-продуктивний	$\bar{X} = 27,1$	$\bar{X} = 16,38$
Рефлексивно-оцінний	$\bar{X} = 28,26$	$\bar{X} = 17,27$

показниками було визначено середні рівні сформованості КСК студентів ЕГ та КГ в формульованому експерименті за формулою:

$$R \text{ сеп.} = \frac{R1 + R2 + R3 + \dots + Rn}{n},$$

Отримані дані у порівнянні з констатувальним зрізом представлені в таблиці 5.21.

Як засвідчують дані таблиці 5.21, на прикінцевому етапі в експериментальній групі виявлено 17,8% студентів, які досягли професійно-креативного рівня КСК (на констатувальному етапі їх не зафіксовано). Професійно-адаптованим рівнем оволоділи 52,2% студентів експериментальної групи (на констатувальному етапі – 8,9%). Професійно-репродуктивний рівень визначено у 24,4% студентів (на констатувальному етапі – 50%). Кількість студентів,

які засвідчили професійно- неадаптований рівень, зменшилася з 41,1% до 5,6%.

У КГ також відбулися незначні позитивні зміни. Зокрема, професійно-креативний рівень зафіксовано в 1,1% студентів (у констатувальному експерименті не було жодного). Професійно-адаптованого рівня досягли 11,1% (в констатувальному експерименті – 7,8). Дещо зменшилася кількість майбутніх

Таблиця 5.21

Динаміка рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (за результатами констатувального та прикінцевого зрізів у %)

Група	Зріз	Професійно-креативний	Професійно-адаптований	Професійно-репродуктивний	Професійно-неадаптований
ЕГ	Констатувальний	-	8,9	50	41,1
	Прикінцевий	17,8	52,2	24,4	5,6
КГ	Констатувальний	-	7,8	50	42,2
	Прикінцевий	1,1	11,1	48,9	38,9

експерименті – 7,8). Дещо зменшилася кількість майбутніх педагогів, що засвідчили професійно-репродуктивний (50% на констатувальному та 48,9% на прикінцевому етапах) та професійно неадаптований рівень (відповідно 42,2% та 38,9%).

Динаміка рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за результатами констатувального та прикінцевого зрізів показана в кругових діаграмах (рис. 4.4, 4.5). Результати, відображені в діаграмах, свідчать про те, що позитивна динаміка формування КСК майбутніх учителів початкових класів зафіксована як в експериментальних, так і в контрольних групах. Водночас в експериментальних групах вона є більш інтенсивною, що підтверджує ефективність запропонованої експериментальної методики.

Для перевірки вірогідності результатів проведеного дослідження було здійснено їх статистичний аналіз за допомогою програми StatSoft, Inc. (2011). STATISTICA (dataanalysissoftwaresystem), version 10. www.statsoft.com. Результати порівняння за критерієм Пірсона контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі свідчать про їх однорідність (відсутність статистично значущої різниці) $p=0,982405$ (див. табл. 5.22).

Таблиця 5.22

Case	Observedvs. ExpectedFrequencies (Pochatk.sta) Chi-Square = ,1691729 df = 3 p = ,982405			
	observed ЕГ_К	expected КГ_К	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	0,00000	0,00000	0,000000
C: 2	8,00000	7,00000	1,00000	0,142857
C: 3	45,00000	45,00000	0,00000	0,000000
C: 4	37,00000	38,00000	-1,00000	0,026316
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	0,169173

Порівняння цих груп на прикінцевому етапі свідчить про їх суттєву відмінність ($p < 0,00001$) (таблиця 5.23).

Таблиця 5.23

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Pochatk.sta) Chi-Square = 398,6143 df = 3 p = 0,000000			
	observed ЕГ П	expected КГ П	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	16,00000	1,00000	15,0000	225,0000
C: 2	47,00000	10,00000	37,0000	136,9000
C: 3	22,00000	44,00000	-22,0000	11,0000
C: 4	5,00000	35,00000	-30,0000	25,7143
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	398,6143

В експериментальній групі відбулися суттєві зміни в результатах ($p < 0,00001$) (таблиця 5.24).

Таблиця 5.24

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Pochatk.sta) Chi-Square = 277,2072 df = 3 p = 0,000000			
	observed ЕГ К	expected ЕГ П	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	16,00000	-16,0000	16,0000
C: 2	8,00000	47,00000	-39,0000	32,3617
C: 3	45,00000	22,00000	23,0000	24,0455
C: 4	37,00000	5,00000	32,0000	204,8000
Sum	90,00000	90,00000	0,0000	277,2072

В контрольній групі відмінності статистично не значущі ($p=0,535925$) (таблиця 5.25).

Таблиця 5.25

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Pochatk.sta)			
	observed КГ К	expected КГ П	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	0,00000	1,00000	-1,00000	1,000000
C: 2	7,00000	10,00000	-3,00000	0,900000
C: 3	45,00000	44,00000	1,00000	0,022727
C: 4	38,00000	35,00000	3,00000	0,257143
Sum	90,00000	90,00000	0,00000	2,179870

Отже, статистичні дані підтвердили ефективність експериментальної методики формування КСК майбутніх учителів початкових класів.

Висновки до розділу 5

1. На основі аналізу даних анкетування учителів-практиків та студентів-випускників встановлено, що обидві групи опитаних не усвідомлюють фахової значущості оволодіння КСК, не володіють знаннями про її сутність, уміннями використовувати комунікативні стратегії і тактики в практичній діяльності.

2. Проаналізовано програмно-методичне забезпечення формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що в змісті навчальних дисциплін, навчальних програмах для напряму підготовки «Початкова освіта», навчально-методичному забезпеченні компетентнісний підхід не знайшов адекватного відображення. Зокрема, в програмах з лінгвістичних дисциплін не визначено завдання формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а також не відображено її діяльнісний (стратегічний) бік, значна частина тем дублюється.

3. Сформованість КСК майбутнього вчителя початкових класів визначено як комплексне поняття, що включає: 1) особистісну складову, тобто зрілість особистісних якостей,

насамперед таких, як професійні цінності і мотиви, наповнення мотивації комунікативно-стратегічної діяльності особистісним змістом, емпатія, толерантність; 2) професійну складову, яка включає засвоєння майбутнім педагогом усього комплексу спеціальних знань, умінь, професійних дій (обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності, жанрами педагогічного дискурсу, вміння аналізувати комунікативну ситуацію, конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до жанрів педагогічного дискурсу і комунікативної ситуації, здійснювати рефлексію та самооцінювання власної комунікативно-стратегічної діяльності), демократичного стилю спілкування, а також активність особистості, що забезпечує реалізацію набутого досвіду в комунікативно-стратегічній діяльності та подальше професійне самовдосконалення.

4. Задля оцінювання рівнів сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів визначено чотири критерії та їх показники: когнітивно-мовленнєвий (обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності; обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу; із структурою та типами комунікативних стратегій; із структурою та видами комунікативних тактик); діяльнісно-стратегічний (позитивна мотиваційно-ціннісна спрямованість щодо оволодіння КСК; вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; вміння конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу); креативно-продуктивний (уміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; вміння організувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію); рефлексивно-оцінний (уміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності; вміння здійснювати взаємодію та самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності).

5. Розроблено діагностувальні завдання для студентів ЕГ та КГ, аналіз результатів яких дав змогу визначити 4 рівні сформованості КСК: професійно-креативний, професійно-адаптований, професійно-репродуктивний та професійно-неадаптований. Професійно-креативний рівень виявлено не було.

Професійно-адаптований рівень визначено у 8,9% студентів ЕГ та 7,8% КГ. Переважна більшість студентів засвідчила професійно-репродуктивний рівень (по 50% в обох групах). На професійно-неадаптованому рівні знаходились 41,1% студентів ЕГ та 42,2% КГ.

6. Апробовано авторську експериментальну методику, спрямовану на підготовку компетентного, здатного адаптуватися до професійних умов, мобільного спеціаліста, що базувалася на гуманістичних цінностях, розширенні інформаційних та навчальних меж процесу професійної підготовки майбутніх педагогів за рахунок трансдисциплінарних зв'язків, створення трансдисциплінарного поля дисциплін, використанні методів і прийомів інтерактивного характеру з опорою на пізнавальну активність студентів з метою розвитку їхніх творчих здібностей, управлінні навчальною діяльністю майбутніх педагогів непрямого типу.

Здійснено поетапну реалізацію формувального експерименту. У межах комунікативно-пізнавального етапу студенти оволодівали такими поняттями, як «комунікація», «спілкування», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика», «комунікативна ситуація», «комунікативна взаємодія», «комунікативно-стратегічна компетентність», «педагогічний дискурс», «жанр педагогічного дискурсу», знаннями про основні жанри педагогічного дискурсу, структуру та типи комунікативних стратегій і тактик. Використано такі форми та методи роботи зі студентами, як лекційні, практичні заняття, навчально-ознайомлювальна практика; інтерактивні методи, методи спостереження, виконання трансдисциплінарних навчальних завдань, тестів; технології проблемного, розвивального навчання, розвитку критичного мислення, технологія навчання як дослідження, когнітивно-гіпертекстова технологія.

На діяльнісно-організаційному етапі здійснювався розвиток у студентів позитивної мотивації комунікативно-стратегічної діяльності; формування комплексу комунікативно-стратегічних умінь. Для реалізації мети діяльнісно-стратегічного етапу використано такі форми і методи навчання, як: практичні, лабораторні заняття, науково-дослідницька, самостійна робота, виробнича педагогічна практика, індивідуальна робота зі студентами; методи дидактичної гри, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань; діалогової технології, дослідницького

навчання, кейс-методу, ігрового моделювання, проектування, тренінги комунікативно-стратегічних умінь студентів, а також спецкурс «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів».

Метою рефлексивно-результативного етапу було формування вмінь майбутніх учителів здійснювати рефлексію, а також взаємота самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності. Цьому сприяли такі форми та методи, як робота в малих групах, педагогічний консилиум; методи контролю (усного, письмового), самоконтролю, взаємоконтролю; самооцінки та взаємооцінки; метод рефлексії; технологія педагогічного портфоліо.

ВИСНОВКИ

Результати здійсненого теоретико-експериментального дослідження проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів підтвердили гіпотезу і дали підставу для таких висновків:

1. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив виокремити п'ять етапів процесу становлення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: 1 етап – передісторія проблеми (до 60-х років ХХ ст.); 2 етап – 1960-1970 р.р. ХХ ст.); 3 етап – 1980-і р.р. ХХ ст.); 4 етап – 1990-і р.р. ХХ ст.); 5 етап – з початку ХХІ ст. до нинішнього часу. Встановлено, що впродовж означених періодів був накопичений чималий арсенал психолого-педагогічних та методичних підходів, які лягли в основу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів; проблеми професійної комунікації набули актуальності та значущості як на міжнародному рівні, так і серед вітчизняних науковців; усталились підходи до вивчення мови як засобу комунікативної взаємодії між людьми; набула офіційного статусу компетентнісна парадигма в освіті; як зарубіжними, так і вітчизняними вченими здійснювалась активна робота над створенням моделей комунікації; більшість науковців, поряд з іншими складовими, вказували на наявність стратегічної складової комунікативної компетентності; розширюються межі досліджень у галузі професійної комунікації. Водночас цілісна теорія професійної комунікації ще не створена. Системні дослідження стратегічної складової комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів не проводились.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито такі ключові поняття започаткованого дослідження в ракурсі компетентнісного підходу в освіті, як компетенція, компетентність, професійна компетентність учителя, комунікативна компетентність. Поняття «компетенція» стосовно майбутнього вчителя початкових класів розглядається як нормативний обсяг галузевих, освітніх і предметних знань, умінь та навичок, які передбачені навчальними програмами і підлягають контролю; поняття «компетентність» – як складна інтегрована особистісна характеристика, що зумовлює

здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві; професійна (професійно-педагогічна) компетентність – як засвоєна в процесі професійної діяльності систему ключових, базових і спеціальних компетенцій; комунікативна компетентність, за А.Хуторським, – як сукупність комунікативних якостей особистості, якими вона оволодіває для того, щоб взаємодіяти з людьми в соціумі, іншими об'єктами довколишнього світу, виконувати соціальні ролі, орієнтуватися в потоках інформації, знаходити, аналізувати та передавати її.

Підтверджено необхідність формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як комунікативної особистості, що характеризується сформованою комунікативною компетентністю і здатна реалізувати себе в умовах реальної комунікативної ситуації. Визначено типові характеристики комунікативної особистості вчителя початкових класів.

2. У дослідженні здійснено аналіз лінгвістичних засад формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Визначено базові комунікативні поняття: комунікація, спілкування, міжособистісна комунікація, дискурс, педагогічний (навчально-педагогічний) дискурс, жанр навчально-педагогічного дискурсу, текст, діалог, комунікативна ситуація, комунікативний акт, комунікативна взаємодія (інтеракція).

Уточнено поняття «комунікативна стратегія» та «комунікативна тактика». Комунікативна стратегія трактується як динамічний аспект педагогічного дискурсу, що складається з сукупності запланованих мовцем і реалізованих у процесі комунікативної взаємодії тактик, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Комунікативна тактика визначається як одна або кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної стратегії, зумовлюють її гнучкість та забезпечують оперативне реагування на комунікативну ситуацію. На основі аналізу наукової літератури визначено структуру комунікативної стратегії і комунікативної тактики.

Здійснено класифікацію комунікативних стратегій учителя початкових класів відповідно до функцій педагогічного спілкування

(інформаційно-комунікативної, регулятивно-комунікативної, афективно-комунікативної) та у взаємозв'язку з жанрами педагогічного дискурсу.

3. Обґрунтовано методологічні підходи до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: комунікативно-діяльнісний, особистісно-прагматичний, компетентнісний, культурологічний підходи, які тісно взаємопов'язані між собою.

Встановлено, що комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні мови майбутніх учителів початкових класів передбачає таку організацію навчального процесу у виші, в основі якої лежить постійна комунікативна взаємодія викладачів та студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Засвоєння мови при цьому відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності, а зміст навчальних предметів слугує інструментом для практичного оволодіння мовою.

Комунікативно-стратегічну діяльність учителя початкової школи схарактеризовано як формалізований, зумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи складний продуктивний вид педагогічної діяльності вчителя, що являє собою систему комунікативних стратегій і тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб'єктом діяльності.

Визначено сутність особистісно-прагматичного підходу, що полягає в такій організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка забезпечує створення оптимальних умов для самореалізації студента як суб'єкта навчального процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку, переробленні й актуалізації професійно значущих знань, з метою оволодіння арсеналом комунікативних стратегій і тактик, набуття індивідуального досвіду ефективної комунікативно-стратегічної діяльності, розвитку здатності до самовдосконалення і самоосвіти.

Компетентнісний підхід полягає у спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей особистості, що передбачає: визначення ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей майбутніх учителів початкових класів та їх змісту; відображення завдань формування фахових компетентностей у

змісті освітніх галузей загалом та навчальних предметів зокрема; визначення шляхів формування фахових компетентностей; визначення етапів формування компетентностей, рівнів та показників їх сформованості; розроблення системи контролю та оцінювання рівня сформованості компетентності.

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

4. Здійснено розроблення та наукове обґрунтування змісту і структури КСК майбутніх учителів початкових класів. Поняття «комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів» схарактеризовано як інтегративну єдність особистісних і професійно значущих якостей педагога, набуту в процесі спеціально організованого навчання, яка включає систему цінностей, мотивів, емоцій, пізнавальних здібностей, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи 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. Визначено такі складові КСК у взаємозв'язку з їх функціями: ціннісно-мотиваційна, когнітивна, операційно-дієва, рефлексивно-емпатійна, фатична, афективна.

5. Встановлено такі закономірності формування КСК майбутніх учителів початкових класів: 1. Зумовленість формування КСК майбутніх педагогів суспільною потребою в високосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях з високим рівнем комунікативної культури. 2. Залежність ефективності процесу формування КСК від рівня сформованості освітньо-комунікативного середовища ВНЗ. 3. Залежність ефективності

процесу формування КСК від рівня гуманізації педагогічної освіти в ВНЗ. 4. Залежність ефективності процесу формування КСК від характеру діяльності, в яку включаються майбутні педагоги. 5. Залежність ефективності процесу формування КСК від оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм та засобів професійної підготовки студентів.

Виділено специфічні принципи формування КСК майбутніх учителів початкових класів: принцип гуманізації навчального процесу, принцип соціально-особистісного прагматизму, принцип демократизації спілкування, принцип діалогізації навчання, принцип креативності, принцип проблемної ситуативності, принцип професійно-особистісного саморозвитку, принцип комунікативної спрямованості, принцип рефлексивної активності, принцип інтегративності, принцип інтерактивності, принцип технологізації, дискурсивно-текстоцентричний принцип.

6. Визначено психолого-педагогічні умови ефективного формування КСК майбутніх учителів початкових класів: а) забезпечення дискурсивно-трандисциплінарної організації формування КСК майбутніх учителів початкових класів; б) створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів; в) занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Здійснено теоретичне обґрунтування дискурсивно-трандисциплінарної організації формування КСК як інтегративної єдності принципів, мети, змісту, методів і прийомів, форм комунікативної взаємодії викладача та студентів, що всебічно сприяє реалізації всіх компонентів системи формування КСК майбутніх учителів початкових класів та створенню розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища.

Розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище вишу визначено як динамічний професійно-освітній феномен інноваційного характеру, який створюється і розвивається відповідно до замовлення суспільства на підготовку комунікативно компетентного вчителя початкової загальноосвітньої школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний досвід комунікативно-стратегічної діяльності

суб'єктів навчального процесу і забезпечує формування КСК майбутніх педагогів.

Активну діяльність майбутніх учителів початкових класів схарактеризовано як цілеспрямовану, інтенсивну, особистісно значущу діяльність, результатом якої є розвиток у студентів індивідуальних особистісних і професійних якостей та здатностей, а також позитивні кількісні та якісні перетворення педагогічної дійсності в бажаному напрямі.

Самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як складний інтегрований різновид активної творчої навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії в процесі самостійної навчальної інтеракції і спрямована на самовдосконалення власної комунікативно-стратегічної компетентності.

7. З метою реалізації визначених педагогічних умов розроблено модель формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Головна ідея моделі: забезпечення комплексної сформованості когнітивного, діяльнісного, креативного та рефлексивно-оцінного аспектів КСК майбутніх учителів початкових класів. Модель ґрунтується на комунікативно-діяльнісному, особистісно-прагматичному, компетентнісному та культурологічному підходах. Розроблення моделі здійснювалося з урахуванням таких лінгводидактичних категорій, як закономірності та принципи формування КСК.

8. Сформованість КСК майбутнього вчителя початкових класів схарактеризовано як комплексне поняття, що включає: 1) особистісну складову, тобто зрілість особистісних якостей, насамперед таких, як професійні цінності і мотиви, наповнення мотивації комунікативно-стратегічної діяльності особистісним змістом, емпатія, толерантність; 2) професійну складову, яка включає засвоєння майбутнім педагогом усього комплексу спеціальних знань, та вмінь (обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності, жанрами педагогічного дискурсу, вміння аналізувати комунікативну ситуацію, конструювати комунікативні стратегії і тактики відповідно до жанрів педагогічного дискурсу і комунікативної ситуації, здійснювати рефлексію та самооцінювання власної комунікативно-стратегічної діяльності), демократичного

стилю спілкування, а також активність особистості, що забезпечує реалізацію набутого досвіду в комунікативно-стратегічній діяльності та подальше професійне самовдосконалення.

Виокремлено чотири критерії сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів та їх показники: когнітивно-мовленнєвий (обізнаність з понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності; обізнаність із жанрами педагогічного дискурсу; обізнаність із структурою та типами комунікативних стратегій; обізнаність із структурою та видами комунікативних тактик); діяльнісно-стратегічний (позитивна мотиваційно-ціннісної спрямованість на оволодіння КСК; вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; вміння конструювати комунікативні стратегії для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; вміння конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу); креативно-продуктивний (вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; вміння конструювати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; вміння організувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію); рефлексивно-оцінний (вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності; вміння здійснювати взаємодію самооцінювання комунікативно-стратегічної діяльності).

За результатами виконання студентами-випускниками діагностувальних завдань визначено та схарактеризовано чотири рівні сформованості КСК: професійно-креативний, професійно-адаптований, професійно-репродуктивний та професійно-неадаптований.

9. Розроблено та апробовано авторську експериментальну методику, спрямовану на підготовку компетентного, здатного адаптуватися до професійних умов, мобільного спеціаліста, що базувалася на гуманістичних цінностях, розширенні інформаційних та навчальних меж процесу професійної підготовки майбутніх педагогів за рахунок трансдисциплінарних зв'язків, створення трансдисциплінарного поля дисциплін, використанні різноманітних методів і прийомів інтерактивного характеру з опорою на пізнавальну активність студентів з метою розвитку їхніх творчих здібностей, управлінні непрямого типу з опорою на партнерську взаємодію та співтворчість учасників освітнього процесу.

Здійснено поетапну реалізацію формувального експерименту відповідно до комплексу педагогічних умов, що охоплювала комунікативно-пізнавальний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-результативний етапи.

10. Після комплексного впровадження експериментальної методики здійснено аналіз динаміки сформованості КСК майбутніх учителів початкових класів. Виявлено, що в експериментальній групі позитивна динаміка виявилася більш інтенсивною в порівнянні з контрольною за всіма критеріями та показниками Отже, результати прикінцевого етапу дослідження підтвердили ефективність розробленої моделі та експериментальної методики формування КСК майбутніх педагогів. Це дозволяє стверджувати, що завдання дослідження виконані, а мета досягнута.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Подальше її розроблення може здійснюватися за такими напрямками: використання розробленої методики з метою формування комунікативно-стратегічних умінь студентів у процесі вивчення різних навчальних дисциплін; підготовка майбутніх педагогів до самовдосконалення КСК.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 52–54.
2. Адам С. Использование результатов обучения (Using Learning Outcomes UK Bologna Seminar) / С. Адам // Болонский процес: середина пути / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – С. 110–151.
3. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский Гос. университет / В.А. Адольф. - Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
4. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1984. – 145 с.
5. Алексеенко Б. М. Введение в основы научных исследований / Б. М. Алексеенко. – Хмельницкий, 1993. – 67 с.
6. Алексейчук И. С. Рациональное познание (слова, понятия, структуры) : монография / И. С. Алексейчук. – Донецк : ДонНУ, 2010. – 184 с.
7. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни / Ш. А. Амонашвили. - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. - 144 с.
8. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
9. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1 / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 552 с.
10. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1980. – 416 с.
11. Анохина В. С. Стратегии и тактики коммуникативного поведения в малой социальной группе (семье) / В. С. Анохина // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 64–71.
12. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. Р. Пахомава // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.
13. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке [Электронный ресурс]: автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» /

- Н. А. Антонова. – Саратов, 2007. – 23 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskii-diskurs-rechevoe-povedenie-uchitelya-na-uroke>.
14. Аристотель. Риторика / Аристотель ; пер. Н. Платоновой // Античные риторика. – М., 1978. – С. 15–164.
 15. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
 16. Бабаева Е. В. Концептологические характеристики социальных норм в немецкой и русской лингвокультурах : монография / Е. В. Бабаева. – Волгоград : Перемена, 2003. – 171 с.
 17. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 254 с.
 18. Бакулев Г. П. Массовая коммуникация: западные теории / Г. П. Бакулев. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 176 с.
 19. Бакум З. П. Принципи навчання фонетики української мови / З. П. Бакум // Філологічні студії. – 2009. – Вип. 3. – С. 132–138.
 20. Балакина Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся : дис. ... докт. пед наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Л. Балакина. – Томск, 2010. – 403 с.
 21. Балута Г. А. Онтологічні засади мови в комунікативному просторі суспільства : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Г. А. Балута. – Кривий Ріг, 2001. – 158 с.
 22. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування : [монографія] / Л. В. Барановська. – Біла Церква: БДАУ, 2002. – 256 с.
 23. Барна М. В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів / М. В. Барна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 50–66.
 24. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – С. 240–296.
 25. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Издательство Российского открытого университета, 1995. – 140 с.
 26. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

27. Бацевич Ф. Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу / Ф. Бацевич // Вісник національного університету «Львівська політехніка». – 2002. – № 453. – С. 30–34.
28. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
29. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
30. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика автореферат дис.д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания / К.Э. Безукладников – Нижний Новгород, 2009. - 39 с.
31. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
32. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – Спб., 1992. – 576 с.
33. Бехта І. Текст в парадигматичній системі наукових лінгвістичних концепцій кінця ХХ – початку ХХІ століття: актуальні та віртуальні стратегії розвитку / І. Бехта // Дискурс іноземної комунікації : кол. монографія. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – С. 164–192.
34. Биби С. А. Коммуникативное образование в России: история и современность / С. А. Биби, О. И. Матяш // Сибирь. Философия. Образование : научно-публицистический альм. – Новокузнецк : Ин-т повышения квалификации, 2003(7). – Вып. 6. – С. 60–76.
35. Бибикова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Э. В. Бибикова. – Майкоп, 2006. – 29 с.
36. Бим И. Л. Всегда ли инновации в области терминологии – следствие развития научного знания? / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 30–33.
37. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 49.
38. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної

- мови : Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т. М. Білоус. - Рівне, 2004. - 231 с.
39. Білошицький А. В. Становлення суб'єктності студентів в освітньому процесі вузу / А. В. Білошицький, І. Ф. Бережна // Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
 40. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / О. М. Бобиенко ; Казанский гос. технол. ун-т. – Казань, 2005. – 186 с.
 41. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. д-ра филол. наук: 10.02.19 «Теория языка» / Г. И. Богин. – Л., 1984. – 42 с.
 42. Богуш А. М. Закономірності та принципи навчання дітей рідної мови / А. М. Богуш // Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – С. 40–48.
 43. Богуш А. М. Витоки розвитку мовної особистості: мовленнєве середовище і слово педагога / А. М. Богуш // Гуманіт. вісн. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – Вип. 9. – С. 6–9.
 44. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А. М. Богуш // Педагогічна наука в Україні : до 15-річчя АПН України. – К., 2007. – Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. – С. 155–170.
 45. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України : [навч. посіб.] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова ; за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : Видавництво ТОВ “Лерадрук”, 2013. – 241 с.
 46. Богуш А. М. Культурологічна парадигма освіти в спадщині В. О. Сухомлинського / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 5–12.
 47. Богуш А. М. Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутнього вихователя дошкільного закладу / А. М. Богуш // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К., 2007. – Вип. 8. – С. 57–61.
 48. Богуш А. М. Мовленнєве спілкування як діяльність / А. М. Богуш, І. О. Луценко // Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – С. 78–99.
 49. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалев. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

50. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
51. Болонська конвенція, спільна заява європейських міністрів освіти, 18–19 червня 1999 року, м. Болонья [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://archive.univector.net/ariu/departments/humanita/data/bolon'.htm>.
52. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
53. Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Советская энцикл., 1972. – Т. 8. – 592 с.
54. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
55. Борисова И. Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге / И. Н. Борисова // Русская разговорная речь как явление городской культуры / под ред. Т. В. Матвеевой. – Екатеринбург : АРГО, 1996. – С. 21–48.
56. Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа / И. Н. Борисова // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1999. – Вып. 2. – С. 85–86.
57. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
58. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления / В. Г. Буданов // Будущее России в зеркале синергетики / под ред. Г. Г. Малинецкого. – М. : КомКнига, 2006. – С. 169–179.
59. Буданов В. Г. Синергетика коммуникативных сценариев / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания / ред.: Л. П. Киященко, П. Д. Тищенко. – М. : Прогресс-традиция, 2004. – С. 444–461.
60. Булыгина Т. В. Языковая концептуализация мира (на матер. русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М. : Наука, 1997. – 574 с.
61. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев ; ред. и коммент. проф. Е. Н. Петровой. – Л. : Учпедгиз: Ленингр. отделение, 1941. – 248 с.

62. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
63. Быков А. К. Методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособ. / А. К. Быков. – М. : ТЦ “Сфера”, 2005. – 160 с.
64. Вавилов Ю.П. Задачи, пути и средства совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов на современном этапе / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – № 1. – С. 83–88.
65. Валюсинская З. В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов / З. В. Валюсинская // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 299–313.
66. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
67. Васильева М. П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. П. Васильева. – Харьков, 1996. – 181 с.
68. Васильев І. Б. Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Проф. педагогіка»: системний підхід / І. Б. Васильєв // Професійна освіта: теорія і практика. – Х. : ХОНМЦ, 2000. – № 1–2(11–12). – С. 71–74.
69. Вашуленко М. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. Вашуленко // Вісник Львівського університету. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=19525>.
70. Вашуленко М. Мовленнєва підготовка вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / М. Вашуленко. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkol_u/1/visnuk_20.pdf.
71. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
72. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. - 1343 с.
73. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: пос. по кадровой работе / В.Р.Веснин. – М., Юрист, 2008. – 495 с.
74. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання // Нормативний збірник : у 2 т. / [за заг. ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової]. – К. : ФОРУМ, 2007. – Т. 1. – С. 9–42.
75. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : ВЕЖА, 2004. – 384 с.

76. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплінарність>.
77. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
78. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Донецьк : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
79. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Вид. 2-ге, перероб., допов. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
80. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
81. Вульфів Б. З. Педагогіка рефлексії / Б. З. Вульфів, В. Н. Харькин. – М. : Магістр, 1995. – 112 с.
82. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. - 3-е изд. / Л.С. Выготский. - М: Просвещение, 1991. - 93 с.
83. Вятугнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятугнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
84. Габа І. М. Експертиза як спосіб оцінки інноваційного потенціалу освітнього середовища ВНЗ / І. М. Габа // Актуальні проблеми психології. – 2014. – Т. 7. – Вип. 36. – С. 121–131.
85. Габидулліна А. Р. Педагогическая лингвистика : учеб. пособ. для студ. высших учебных заведений / А. Р. Габидулліна. – Горловка : ГПІІІЯ, 2011. – 208 с.
86. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.02 «Російська мова» / А. Р. Габідулліна. – К., 2009. – 31 с.
87. Гавалешко О. М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. М. Гавалешко ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
88. Галапчук О. М. Вікова диференціація стратегій і тактик дискурсу в сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.00.05 / О. М. Галапчук ; Луцький ун-т. – Луцьк, 2000. – 197 с.
89. Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове

- навчання» / заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. – 57 с.
90. Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання” / заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
91. Галузьяк В. С. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. С. Галузьяк. – К., 1998. – 200 с.
92. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / И. Р. Гальперин. – Режим доступа : <http://linguistics-online.narod.ru/index/0-336>.
93. Гез Н. І. Формування комунікативної компетенції як об’єкт зарубіжних методичних досліджень / Н. І. Гез // Іноземні мови в школі. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
94. Гоголь О. В. Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методиками навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Гоголь. – К., 1997. – 183 с.
95. Годлевська Д. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська. – К., 2007. – 21 с.
96. Годлевська А. І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. І. Годлевська. – К., 1998. – 16 с.
97. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : Инфра-М, 1997. – 272 с.
98. Голев Н.Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка / Н.Д. Голев // Известия Алтайского государственного университета. — Барнаул, 2004. - Вып. 4. – С. 41-45.
99. Голик С. Мовна особистість як об’єкт лінгвокультурологічний досліджень / С. Голик // Вісник Львівського університету. Серія : Іноземні мови. – 2013. – Вип. 21. – С. 258–264.
100. Голобородько Є. П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів / Є. П. Голобородько // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 8. – С. 8–11.

101. Голобородько О. Особистісно орієнтована парадигма у сучасному морально виховному процесі [Електронний ресурс] / О. Голобородько. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/16/visnuk_20.pdf.
102. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М. С. Головань. – Режим доступу : http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
103. Голубовська І.О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен [Електронний ресурс] / І.О.Голубовська. – Режим доступу: http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/025_033.pdf
104. Гольдин В. Е. Толерантность как принцип культуры речи / В.Е.Гольдин //Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: Коллективная моногр. / Отв. ред. Н. А. Купина и М. Б. Хомяков. - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С.515-532.
105. Гомонюк О. Гуманістичне освітнє середовище – провідна умова формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога / О. Гомонюк // Вісник Львів.ун-ту. Сер. пед. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 160–168.
106. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
107. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвістики: Учебное пособие / И.Н.Горелов, К.Ф.Седов. – М.: Лабиринт, 2005. – 320 с.
108. Горещька О.П., Оліяр М.П. Сучасна українська мова. Синтаксис: словосполучення і просте речення: навчально-методичний посібник / О.П.Горещька, М.П.Оліяр. – Івано-Франківськ: СІМІК, 2013. – 140 с.
109. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови / О. Горошкіна // Укр. мова і л-ра в шк. – 2013. – № 3. – С. 7–10.
110. Гребенщикова Е. Г. Трансдисциплінарна парадигма: наука-інновації-общество / Е. Г. Гребенщикова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 192 с.
111. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : книга для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
112. Грибанова М.В. Моделирование в образовании / М.В. Грибанова. - Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 1999. - 45 с.
113. Гринева В. М. Формирование педагогической культуры учителя (теоретико-методический аспект) / В. М. Гринева. – Х., 1999. – 250 с.

114. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1(1). – С. 21–26.
115. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
116. Гришкова Р. О. Культурологічний підхід до навчання як передумова розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів / Р. О. Гришкова // Мова і культура : наук. журн. – К. : Вид. Дім Дмитра Бурого, 2007. – Вип. 9. – Т. XI (99). – С. 9–13.
117. Гросс Р. Шлях Сократа / Рональд Гросс. – М. : Попурі, 2004. – 267 с.
118. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – М. : Альфа-М: ИНФРА-М, 2006. – 288 с.
119. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
120. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
121. Гушльовська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушльовська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22–24.
122. Даутова О. Б. Диалог как принцип образования [Электронный ресурс] / О. Б. Даутова, Н. Л. Лапина // Диалог в образовании : сб. материалов конф. Серия “Symposium”. – С. Пб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2002. – Вып. 22. – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/dautova/educdial_35.html.
123. Дацок С. Коммуникативные стратегии [Электронный ресурс] / С. Дацок. – Режим доступа : // <http://xyz.org.ua>.
124. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище [Электронный ресурс] / Ж. Делор // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – UNESCO. – 1996. – Режим доступа : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

125. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца XX века. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.
126. Демьянков В. З. Конвенции, правила и стратегии общения: (Интерпретирующий подход к аргументации) [Электронный ресурс] / В. З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – М., 1982. – Т. 41. – № 4. – С. 327–337 – Режим доступа : http://www.infolex.ru/IZV4_82.html.
127. Дератани Н. Ф. К вопросу об исторической обусловленности образа оратора у Цицерона / Н. Ф. Дератани // Цицерон. 200 лет со времени смерти : Юбилейный сборник статей. – М., 1959. – С. 55–71.
128. Державна програма “Вчитель” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-p>.
129. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-p>.
130. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf.
131. Деятельностный подход в психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [dic.academic.ru\dic.nsf/psihologic|536](http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/536).
132. Дідук-Ступ'як Г. І. Дискурсно-текстологічний і прагматико-комунікативний аспекти лінгвометодичної інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипних підходів до вивчення «Української мови» в основній школі» / Г. І. Дідук-Ступ'як // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 89–95.
133. Добровольська Л. С. Лінгводидактичні принципи організації навчання іноземних мов в умовах євроінтеграції / Л. С. Добровольська // Вісник НАУ. – 2011. – № 2. – С. 176–180.
134. Дога В. Живе слово. Розвиток мови. Письмо. Спостереження над мовою. Другий рік навчання / В. Дога. – Х. : Держ. вид-во України, 1925. – 77 с.
135. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО “Образование: сокрытое сокровище”. – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 65 с.
136. Доленко М. Т. Сучасна українська мова / М. Т. Доленко, І. І. Дацюк, А. Г. Кващук. – К. : Вища школа, 1987. – 350 с.
137. Дольська О. О. Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті / О. О. Дольська // Філософські та психологічні проблеми освіти. Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 1. – С. 16–21.

138. Донченко Т.К. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту / Т.К. Донченко // Дивослово. – 2004. – № 4. – С. 23–26.
139. Драч І. Зміст та структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи / І. Драч // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – № 11. – С. 124–130.
140. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І.І. Драч // Проблеми освіти. - 2008. - № 57. - С. 44-47.
141. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія / І. П. Дроздова ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
142. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / І. П. Дроздова. – Херсон, 2011. – Режим доступу : <http://mydisser.com/ua/catalog/view/238/240/9431.html>
143. Дудников А. В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка / А. В. Дудников // Русский язык в школе. – 1974. – № 3. – С. 13–18.
144. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.
145. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование [Электронный ресурс] / Т. В. Ежова // Эйдос : интернет-журн. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.
146. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 106 с.
147. Ермакова О.П. Толерантность и некоторые особенности русского менталитета в зеркале языка / О. П. Ермакова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: Коллективная монография / Отв. ред. Н.А. Купина и М.Б. Хомяков. - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. - С .124-132.
148. Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
149. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття / І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К. : Контекст, 2000. – С. 14-19.

150. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: підручник / А. М. Єрмоленко. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.
151. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: кн. для учителя / Л. В. Жарова. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
152. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Из-во Академии пед. наук, 1958. – 371 с.
153. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / [ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен]. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
154. Жуковський В. М. Ідеї Джона Дьюї про моральне виховання американських школярів / В. М. Жуковський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. – К.: Вид. центр КДУ, НМАУ, 2002. – С. 168–172.
155. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М.: Изд. акад. пед. наук, 1963. – 510 с.
156. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 40. – С. 63–68.
157. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Заболотна. – К., 2005. – 20 с.
158. Загальна культура педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.startpedagogika.com/sotems-1501-1.html>.
159. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
160. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. / А. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2012. – Т. 3: П–С. – 426 с.; Т. 4: Т–Я. – 388 с.
161. Загородній Ю. І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов. – К.: Генеза, 2004. – 144 с.
162. Зайцев А. В. К вопросу об институционализации диалога государства и гражданского общества в социально-политическом дискурсе современной России [Электронный ресурс] / А. В. Зайцев. – Режим доступа: URL: <http://domhors.ru/issue/pep/2011-3/zaitse>.
163. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

164. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
165. Залізник Н. Нео-прагматизм і критична педагогіка у підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США / Н. Залізник // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 268–273.
166. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер. – Режим доступа : <http://www.urogo.Ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer>.
167. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.
168. Зеер Э. Ф. Личностно развивающее профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО “Рос. гос. проф.-пед. ун-т”, 2006. – 170 с.
169. Зернецкий П. В. Лингвистические аспекты теории речевой деятельности / П. В. Зернецкий // Языковое общение: процессы и единицы : межвуз. сб. науч. тр. – Калинин : КГУ, 1988. – С. 36–41.
170. Зернецкий П. В. Четырехмерное пространство речевой деятельности / П. В. Зернецкий // Язык, дискурс и личность : межвуз. сб. науч. тр. – Тверь, 1990. – С. 60–68.
171. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
172. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
173. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара “Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы”. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Режим доступа : http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf. – С. 25–26.
174. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос : интернет-журн. – 2006. – 5 мая. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Заголовок с экрана.
175. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. ; Воронеж, 2001. – 432 с.

176. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
177. Зубкова Я.В. Ценности академического дискурса / Я.В.Зубкова // Язык, коммуникация и социальная среда. – Выпуск 7. – 2009. – С. 136-140.
178. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
179. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 11–57.
180. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К., 2003. – С. 11–59.
181. Игнатенко Л. Ю. Повтор как одна из стратегий речевого воздействия / Л. Ю. Игнатенко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Х. : Константа, 2005. – № 649. – С. 150–153.
182. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – М. : Рус. яз., 1986. – 160 с.
183. Изория Н. М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Н. М. Изория. – М., 2008. – 24 с.
184. Интерактивность / Англо-русский толковый словарь компьютерных терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pcabc.ru/slov/index.html>.
185. Исаев Е. И. Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48–57.
186. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во БелГУ, 1997. – 144 с.
187. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд. 5-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
188. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : автореф. дис. на соискание уч. степ. д-ра филол. наук :

- 10.02.01 «Русский язык» / О. С. Иссерс. – Екатеринбург, 1999. – 29 с.
189. Иссерс О. С. Речевое воздействие : учеб. пособ. для студ., обучающихся по спец. “Связи с общественностью” / О. С. Иссерс. – 2-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 224 с.
190. Исследовательская деятельность : словарь / Авт.-сост. Е. А. Шашенкова. – М.: АПКИПРО, 2005. – 64 с.
191. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : [метод. посіб.] / Уклад.: О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.П.Н. – 136 с.
192. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
193. Каган М. С. Системный подход как основа в исследовании человеческой деятельности / М.С.Каган // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2008. - № 32. – С. 118-126.
194. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 325 с.
195. Казанджиева М. С. Формирование коммуникативно-речевых умений в процессе работы с учебными текстами школьных предметов неязыкового цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. С. Казанджиева ; Сумской ун-т. – Сумы, 1998. – 168 с.
196. Калашникова Н. А. Рефлексия как принцип философского мышления : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Н. А. Калашникова. – Волгоград, 2006. – 120 с.
197. Калугина А. Е. Рефлексия как необходимое условие развития творческих способностей обучающихся английскому языку / А. Е. Калугина // Дополнительное образование. – 2005. – № 12. – С. 10–12.
198. Калюжка Н. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах вищих навчальних закладів / Н. Калюжка // Гуманітарний вісник. Педагогіка. – 2012. – № 28. – С. 126–129.
199. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования [Электронный ресурс] / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев. – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/ 854009.htm>.
200. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посіб. / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
201. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.

202. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
203. Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В. И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности : сб. обзоров / редкол.: Н. Н. Трошина (отв. ред.) и др. – М., 2000. – С. 37–63.
204. Карасик В.И. Речевое поведение и типы языковых личностей / В.И.Карасик // Массовая культура на рубеже XX – XXI веков: Человек и его дискурс. Сб. науч. Трудов / Под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. ИЯ РАН. – М.: «Азбуковник», 2003. – 368 с.
205. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
206. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – 424 с.
207. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Г. Карпова. – Х. : Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2003. – 295 с.
208. Касаткіна О. В. Дослідження сфери комунікативної компетентності молоді / О. В. Касаткіна // Психологія і педагогіка. – 2005. – № 6. – С. 135–142.
209. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : монографія / О. В. Квас. – Дрогобич : Ред-вид. Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2011. – 300 с.
210. Киященко Л. П. Опыт философии трансдисциплинарности: (казус “биоэтика”) / Л. П. Киященко // Вопросы философии. – 2005. – № 8. – С. 105–117.
211. Кітасєва Т. Комунікативні стратегії і тактики мовленнєвої поведінки адресата [Електронний ресурс] / Т. Кітасєва. – Режим доступу : <http://mova.dn.ua/aspirantskij-seminar/398-seminar-2-28-01-2015.html>.
212. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособ. / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Московского ун-та; Изд. центр «Академия», 2004. – 240 с.
213. Ключев Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособ. для ун-тов и ин-тов / Е. В. Ключев. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
214. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя / А. Г. Ковалев. – М. : Политиздат, 1983. – 256 с.
215. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-і рр. XX ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / О. В. Коваленко. – К., 2000. – 179 с.

216. Коваль Г. П. Методика викладання української мови : навч. посіб. для студ. педінститутів, гуманітарних ун-тів, пед. коледжів / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
217. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
218. Коджаспирова Г. М. Педагогика. Практикум и методические материалы / Г. М. Коджаспирова. – М.: Владос, 2003. – 416 с.
219. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.
220. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 7–10.
221. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Б. Колток ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 22 с.
222. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів / М. Коляда // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 46–58.
223. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Укр. мова і л-ра в шк. – 2012. – № 4. – С. 51–64.
224. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
225. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : [колективна монографія] / А. М. Богуш, Ж. Д. Горіна, Л. І. Казанцева та ін. ; за заг. ред. акад. А. М. Богуш. – Одеса : Видавництво ТОВ “Лерадрук”, 2012. – 268 с.
226. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
227. Кондрашова Л. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України / Л. Кондрашова // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 39–43.

228. Кононко О. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 5. – С. 3–6.
229. Концепція педагогічної компетентності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
230. Концепція педагогічної освіти // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського]. – К. : ФОРУМ, 2003. – С. 658.
231. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Ольга Антонівна Копусь. – Луганськ : [Б. в.], 2013. – 43 с.
232. Копылова Н. В. Становление иноязычной коммуникативной компетенции личности [Электронный ресурс] / Н. В. Копылова. – Режим доступа : <http://forum.acmeology.ru/files/journal/N3-2007/kopylova.pdf>.
233. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми : Сумський держ. ун-т, 2011. – 187 с.
234. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
235. Котик Т. М. Перспективи розвитку системи принципів навчання в українській лінгводидактиці [Електронний ресурс] / Т. М. Котик. – Режим доступу : // <http://litmisto.org.ua/?p=19537>
236. Котух Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи – теорія та методика професійної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Котух. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
237. Коць М. О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Михайло Онисимович Коць ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 219 с.
238. Коць М. О. Особливості динаміки потребово-мотиваційної сфери майбутніх педагогів / М.О.Коць // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – Чернігів, 2005. – Вип. 31: у 3 т., т 2. – С. 74-80.
239. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлопана. – 2-ге вид., випр. і допов. – Л. : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

240. Кошманова Т. С. Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти? Американська філософія очима українських дослідників / Т. С. Кошманова // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 22 груд. 2005 р. – Полтава, 2005. – С. 80-97.
241. Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01/ Кравцова Надія Геннадіївна. – Полтава, 2008. – 228 с.
242. Крамаренко А. М. Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів / А. М. Крамаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 125–129.
243. Красноперова Е. В. Технология преодоления проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Е. В. Красноперова. – Ижевск, 2006. – 19 с.
244. Красных В. В. Концепт «я» в свете лингвокультурологии / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2003. – Вып. 23. – С. 4–14.
245. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
246. Кретьова О. І. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів на основі системного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. І. Кретьова. – Черкаси, 1997. – 174 с.
247. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища : теоретичні засади і практична реалізація / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС. Лтд.», 2001. – 164 с.
248. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1989. – 186 с.
249. Кузнецова Т. І. Класика і класицизм в теорії Квінтіліана / Т. І. Кузнецова, І. П. Стрельникова // Ораторське мистецтво у стародавньому Римі. – М. : Наука, 1976. – С. 174–206.
250. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1996. – 57 с.
251. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 118 с.

252. Кузьмина Н. В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М., 1989. – 287 с.
253. Кухарчук І. О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури : дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / І. О. Кухарчук. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 264 с.
254. Кучерява О. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діялісного навчання рідної мови / О. Кучерява // Вісник Львівського ун-ту. Серія філол. – 2004. – Вип. 34. – Ч. 11. – С. 461–465.
255. Кучерявый А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки: [монография] / А. Г. Кучерявый. – К. : Вища шк., 1999. – 234 с.
256. Лактионова Е. Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели [Электронный ресурс] / Е. Б. Лактионова // Психологическая наука и образование : электронный журн. – Режим доступа : www.psyedu.ru
257. Левинас Э. Путь к Другому : сб. ст. и переводов, посвященный 100-летию со дня рождения Э. Левинаса / Э. Левинас. – С. Пб., 2006. – 239 с.
258. Лейтес Н. С. Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б. Теплова / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1976. – № 5. – С. 45.
259. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
260. Леонтьев А. Н. Философия психологии : Из науч. наследия / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 285 с.
261. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев – М. : Смысл, 2003. – 287 с.
262. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
263. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – Режим доступа : www.school21.000.ru.
264. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
265. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів : Дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. В. Лесняк. – Рівне, 1997 – 181 с.

266. Лещенко Г. Функціонально-комплексний підхід до роботи з текстом як засіб формування комунікативної україномовної компетенції школярів / Г. Лещенко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. - № 7. – С. 26-30.
267. Лещенко Г. П. Шляхи формування комунікативної компетенції молодших школярів / Г. П. Лещенко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне : Волинські береги, 2002. – Вип. 3. – С. 77–79.
268. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
269. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко ; Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины. – К., 1996. – 371 с.
270. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
271. Лінгвістика тексту : хрестоматія / упоряд.: А. Загнітко, Г. Монастирецька. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – 164 с.
272. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування : монографія / [авт.: А. М. Богуш, О. І. Кисельова, Р. Ю. Мартинова та ін.]; за заг. ред. А. М. Богуш ; Півд. наук. центр АПН України. – О. : ПНЦ АПН України, 2006. – 306 с.
273. Лісіна Л. О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. / Л. О. Лісіна, О. О. Барліт. – Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. – 212 с.
274. Лобанов А. А. Основы профессионального педагогического общения : уч. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / А. А. Лобанов – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 192 с.
275. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Х. : ОВС, 2002. – С. 3–8.
276. Ломакина, О. Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика / О. Е. Ломакина. - Волгоград: Перемена, 2002. – 224 с.
277. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – С. 242–271.
278. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство

- совершенствования учебно-воспитательного процесса / Н. А. Лошкарева. – М. : МГПИ, 1981. – 54 с.
279. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
280. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / І. О. Луценко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 400 с.
281. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / О. В. Любашенко. – К., 2008. – 44 с.
282. Ляпон М.В. Языковая личность: поиск доминанты / М.В.Ляпон // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Сб. статей / Институт русского языка РАН. – М., 1995. – С. 260–276.
283. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
284. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : навч. посіб. / Д. С. Мазоха. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 108 с.
285. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь : Изд-во Тверского ун-та, 1998. – 200 с.
286. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
287. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціальну адаптацію майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. М. Максимець. – Одеса, 2000. – 18 с.
288. Мальцева Е.В. Развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов в системе непрерывного педагогического образования / Е.В.Мальцева. – Йошкар-Ола : Изд-во МарГУ, 2006. – 261 с.
289. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ / Л. Мамчур // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 99–104.
290. Манчул Б. Синтез наук як умова становлення системи сучасного наукового знання / Б. Манчул, Г. Олійник // Науковий

- вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Філософія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 563–564. – С. 35–39.
291. Марковець Л. Н. Формирование коммуникативной деятельности у старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Н. Марковець. – К., 1980. – 158 с.
292. Маслова В. А. Лингвокультурология : монографія / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
293. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Махінов. – Луганськ, 2013. – 40 с.
294. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблеми мовної освіти / Л. І. Мацько // Вісник Черк. нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Черкас. нац. ун-т, 2004. – Вип. 54. – С. 10–13.
295. Мельніченко О. В. Роль графона в організації комунікативних стратегій глобалізації, контрастування та створення дискомфорту / О. В. Мельніченко // Лінгвістика тексту : хрестоматія / упоряд.: А. Загнітко, Г. Монастирецька. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – С. 142–146.
296. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посіб. для студ., магістрів, асп. і викл. вищ. навч. закл.] / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
297. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 302с.
298. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
299. Мешко О. І. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу / О. І. Мешко // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 17–21.
300. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

301. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол-соц. ин-т, 1998. – 109 с.
302. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
303. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития : учеб. пособ. / Л. М. Митина. – М. : Изд. центр “Академия”, 2004. – 320 с.
304. Михальская А. К. Педагогическая риторика / А. К. Михальская // Речевое общение : специализированный вестник / под. ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск, 2006. – Вып. 8–9(16–17). – С. 170–173.
305. Москаленко А. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу / А. М. Москаленко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2004. – № 20–21. – С. 51–55.
306. Навчальна програма дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/.
307. Навчання української мови в 10–11 класах : посіб. для вчителя / О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова. – К. : Освіта, 1998. – 143 с.
308. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Нагач. – К., 2008. – 21 с.
309. Насиханова А. З. Иноязычная компетенция как компонент профессиональной подготовки специалиста в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] / А. З. Насиханова. – Режим доступа : <http://lingvomaster.ru/files/354.pdf>.
310. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
311. Невідома Я. Г. Комунікативна компетентність як засіб соціальної адаптації студентів [Електронний ресурс] / Я. Г. Невідома. – Режим доступу : http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob_14_145.pdf.
312. Нерозняк В. П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины / В. П. Нерозняк // Сб. науч. тр. Моск. гос.

- лингв. ун-та. Вып. № 426. Язык. Поэтика. Перевод. – М., 1996. – С. 112–116.
313. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
314. Нікітіна А. В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5–7 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Нікітіна ; Херсон. пед. ун-т. – Херсон, 2000. – 213 с.
315. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
316. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
317. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми [Електронний ресурс] / Л. М. Овсієнко. – Режим доступу : http://irbisnbnv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbnv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2013_2_32.pdf.
318. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 5–15.
319. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – К. : К.І.С., 2003. – 295 с.
320. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 5-14.
321. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : [монография] / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2006. – 342 с.
322. Олешков М. Ю. Парадигма дискурса: теория и практика [Электронный ресурс] / М. Ю. Олешков // Изменяющийся славянский мир: новое в лингвистике : сб. ст. / отв. ред. М. В. Пименова. – Севастополь : Рибэст, 2009. – Вып. 2. – С. 21–27. – (Серия «Славянский мир»). – Режим доступа : <http://5fan.info/merotryfsatyatyaty.html>.

323. Олійник П. М. Дидактичні принципи навчання та їх дидактико-методичні особливості / П. М. Олійник // *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі* / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища школа, 2003. – С. 55–68.
324. Оліяр М. Закономірності та принципи процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // *Гірська школа Українських Карпат*. – 2015. – № 12-13. – С.215-219.
325. Оліяр М. Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання* / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 20. – С. 141–148.
326. Оліяр М. Культурологічний підхід у дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М.Оліяр // *Наука і освіта*. – 2012. - № 5/CVVI, серпень-вересень. – С. 56-60.
327. Оліяр М. Навчально-методичний супровід самостійної роботи з курсу «Вступ до спеціальності»: навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» / М.Оліяр. – Івано-Франківськ: СІМІК, 2014. – 140 с.
328. Оліяр М. Наукові підходи до проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Марія Оліяр // *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 43. – Ч. 2. – С. 134–142.
329. Оліяр М. Особистісно-прагматичний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // *Обрії : наук.-пед. журн.* – Івано-Франківськ, 2012. – № 2(35). – С. 36–39.
330. Оліяр М. П. Методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: навчально-методичний супровід спецкурсу / М.П.Оліяр. – Івано-Франківськ: СІМІК, 2014. – 108 с.
331. Оліяр М. П. Реалізація дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М.П.Оліяр // *The Caucasus*. – 2015. – Volume 09 ISSUE 03. – P. 34-38.

332. Оліяр М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних комунікативних стратегій у гірських школах Українських Карпат / Марія Оліяр // Гірська школа Українських Карпат. – Івано-Франківськ, 2013. – № 8–9. – С. 109–113.
333. Оліяр М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності як складова їх особистісно-професійного розвитку / Марія Оліяр // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2013. – Вип. XLIX. – С. 66–70.
334. Оліяр М. Розвиток толерантності майбутніх учителів початкових класів у процесі оволодіння ними комунікативними стратегіями / Марія Оліяр // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань, 2013. – Ч. 2. – С. 306–313.
335. Оліяр М. Формування гуманних рис майбутніх учителів початкових класів у процесі засвоєння ними комунікативних стратегій / Марія Оліяр // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2013. – Вип. XLV. – С. 53–60.
336. Оліяр М. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних проєктів. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – С. 189–196.
337. Оліяр М. П. Генеза та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – К. : Генеза, 2013. – Дод. 1 до Вип. 31. – Т. IX (51). – С. 559–569.
338. Оліяр М. П. Діяльність викладачів ВНЗ з формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Проблеми освіти : наук. зб. ; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 79. – С. 175–180.
339. Оліяр М. П. Зміст та структура комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкових класів / М. П. Оліяр // Science and Education a New Dimension / Pedagogi and Psychologi, II (16). – Budapest, 2014. – Iss. 33. – P. 75–78.

340. Оліяр М. П. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів як складова їх педагогічної культури / М. П. Оліяр // Теоретичні питання освіти і виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип. 46. – С. 35–40.
341. Оліяр М. П. Методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Science and Education a New Dimension / Pedagogi and Psychologi, III (27). – Budapest, 2015. – Iss. 51. – P. 40–43.
342. Оліяр М. П. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності у сільській школі / М. П. Оліяр // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Дод. 1 до Вип. 27. – Т. VIII (41). – С. 644–654.
343. Оліяр М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності / М. П. Оліяр // Science and Education a New Dimension / Pedagogi and Psychologi, II (18). – Budapest, 2014. – Iss. 37. – P. 77–80.
344. Оліяр М. П. Система формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта, 2013. – Вип. 39. – Ч. 3. – С. 262–269.
345. Оліяр М. П. Системно-синергетична модель формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – № 1 (334). – С. 89–96.
346. Оліяр М. П. Системно-синергетичний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – Вип. 1.37. – С. 313–318. – (Серія «Педагогічні науки»).
347. Оліяр М. П. Специфіка комунікативної особистості вчителя початкових класів / М. П. Оліяр // Гірська школа Українських Карпат. – 2014. – № 11. – С. 107–112.
348. Оліяр М. П. Теоретичні аспекти феномена «комунікативно-стратегічна компетентність» / М. П. Оліяр // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск «Актуальні проблеми сучасної

- дошкільної та вищої освіти». – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. – С. 220–233.
349. Оліяр М. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі викладання дисциплін лінгвістичного циклу / М. П. Оліяр // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – № 14 (239). – С. 94–99.
350. Оліяр М. П. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як пріоритетний напрям сучасної мовної освіти / М. П. Оліяр // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – Умань, 2014. – Ч. 2. – С. 263–269.
351. Оліяр М. П. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема / М. П. Оліяр // Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти. Збірник наукових доповідей. – Лодзь, 2014. – С. 65-66.
352. Оліяр М. П. Здійснення компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності / М. П. Оліяр // Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук». – 28 лютого – 1 березня 2014 р. – Львів, 2014. – С. 102-104.
353. Оліяр М. П. Комунікативні стратегії вчителя як засіб гуманізації освітнього середовища початкової школи // Педагогічні та психологічні науки: аналіз сучасності та прогноз майбутнього. Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції, 4-5 листопада 2013 р. – Одеса, 2013. – С. 39-42.
354. Оліяр М. П. Концептуальні засади процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Десяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: розвиток системи освіти України в умовах євро інтеграційних процесів: здобутки і перспективи. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – 14 квітня 2015 р. – Хмельницький, 2015. – С. 71-74.
355. Оліяр М. П. Лінгвістичні засади дослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Scientific Journal «ScienceRise». Pedagogical Education. – № 9/5(14)2015. – С. 60-65.
356. Оліяр М. П. Лінгвокультурознавчий аспект професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / М. П. Оліяр // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього

- простору: моніторинг якості освіти. – 2007. - Додаток 3 (5 т.). – С. 351-356.
357. Оліяр М.П. Науково-теоретичні засади проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М.П.Оліяр // Інновації та традиції в сучасній науковій думці. Матеріали IV Міжнародної інтернет-конференції 17-19 серпня 2015 р. – К., 2015. – С. 94-104.
358. Оліяр М.П. Підготовка майбутніх учителів до здійснення когнітивного підходу в методиці навчання української мови / М.П.Оліяр // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 52. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 328-330.
359. Оліяр М.П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності // Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця. Збірник наукових статей. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Україна, Харків, 15-16 травня, 2013 р. – С. 294-298.
360. Оліяр М.П. Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у творчій спадщині М.Стельмаховича / М.П.Оліяр // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Мирослав Гнатівич Стельмахович – видатний український педагог. – 5-6 червня 2014 р. – Івано-Франківськ, 2014. – С. 140-143.
361. Оліяр М.П. Проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови як державної в школах національних меншин / М.П.Оліяр // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2008 р. – Випуск 12. – С.43-44.
362. Оліяр М.П. Ретроспективний аналіз досліджень проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів/ М.П.Оліяр // Збірник тез наукових робіт Міжнародної науково-практичної конференції «Роль та місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості». – 14-15 лютого 2014 р. – Харків, 2014. – С. 50-52.
363. Оліяр М.П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: монографія / М.П.Оліяр. – Івано-Франківськ: СІМІК, 2015. – 436 с.
364. Оліяр М.П. Шляхи оптимізації процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів // Лінгвістика. Комунікація. Освіта. Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції 14-15 березня 2013 р. – Луганськ, 2013. – С. 216-218.

365. Оліяр М.П., Русин Г.А., Червінська І.Б. Основи науково-педагогічних досліджень (модульно-рейтинговий підхід): навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / М.П.Оліяр, Г.А. Русин, І.Б.Червінська. - Івано-Франківськ: НАІР, 2013. – 214 с.
366. Оліяр Марія. Кроскультурний аспект мовної освіти молодших школярів у гірських школах Українських Карпат / Марія Оліяр // Гірська школа Українських Карпат. – 2009. – № 4-5. – С. 123-125.
367. Оліяр Марія. Комунікативні стратегії як засіб розвитку толерантності майбутніх учителів початкових класів // Сучасні тенденції використання дидактичних ідей Яна Амоса Коменського. Матеріали II Міжнародної Інтернет-конференції 26 квітня 2013 р. – Умань, 2013. – С. 96-98.
368. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / Сергій Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–5.
369. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
370. Осмолівська І. Ключові компетенції і відбір змісту освіти в школі / Ірина Осмолівська // Народна освіта. – 2006. – № 5. – С. 77–80.
371. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Н. М. Остапенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 40 с.
372. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови / Наталія Остапенко // Укр. мова і л-ра в шк. – 2010. – № 3. – С. 5–8.
373. Павленко О. О. Теорія і практика навчання ділової комунікації: [монографія] / О. О. Павленко. – Дніпропетровськ: АМСЦ, 2003. – 261 с.
374. Павловська О. В. Формування ключових компетентностей у навчальному процесі ВНЗ II–III ст. [Електронний ресурс] / О. В. Павловська. – Режим доступу: //http://mp2.umo.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/Павловська.pdf.
375. Павлюк Р. О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Р. О. Павлюк. – Режим доступу: //URL

http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm
(8 лютого 2008).

376. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. М. Паламар; НПУ ім. Драгоманова. – К., 1997. – 361 с.
377. Палихата Е. Я. Діалог в усномовленненому спілкуванні / Е. Я. Палихата // Мандрівець. – 2000. – № 1. – С. 71–77.
378. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 1). – С. 191–195.
379. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : Автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. Г. Пасинок. - К., 2002. - 40 с.
380. Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя : [монографія] / В. Г. Пасинок. – Харків : ІМІС, 2001. – 280 с.
381. Педагогическая риторика / под общ. ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : Логос, 2001. – 242 с.
382. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВПОЛ, 2001. – С. 58–59.
383. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : [монографія] / Ю. В. Пелех ; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.
384. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256.
385. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Укр. мова і л-ра в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
386. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
387. Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості / М. І. Пентилюк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 1998. – Вип. 2. – С. 14–17.
388. Пентилюк М. І. Концептуальні засади навчання рідної мови / М. І. Пентилюк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 2003. – Вип. 34. – С. 69–72.
389. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Укр. мова і л-ра в шк. – 1999. – № 3. – С. 8–10.

390. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии / Ф. Перлз. – М. : Либрис, 1996. – 235 с.
391. Петрова Т. М. Джон Дьюї: реформаторство і гуманізм у вихованні особистості / Т. М. Петрова // Теоретичні питання освіти і виховання. – Суми : Наука, 1999. – Вип. 6. – С. 75–76.
392. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-педагогический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Из-во МГУ, 1989. – 216 с.
393. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 274–297.
394. Пирс Ч. С. Начала прагматизма / Ч. С. Пирс. – С. Пб., 2000. –Т. 1. – 352 с.
395. Плахотнюк О. І. Концепції виховання в системі шкільної освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. І. Плахотнюк. – Умань, 2011. – 20 с.
396. Плиско К. М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / К. М. Плиско. – К., 1997. – 51 с.
397. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24–31.
398. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М. : Просвещение; Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
399. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : у 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – Кн. 1 : Процесс обучения. – 576 с.; Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
400. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
401. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
402. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія». – С. 18–21.

403. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 15-24.
404. Попов Л. М. Интеллектуальная инициатива в условиях общения : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. М. Попов. – М., 1980. – 20 с.
405. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
406. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.
407. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Постанова Кабінету Міністрів України // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського]. – К. : ФОРУМ, 2003. – С. 153–170.
408. Прокопович Ф. Філософські твори : у 3 т. / Феофан Прокопович ; пер. з латин. – К., 1979. – Т. 1 : Про риторичне мистецтво..., різні сентенції. – 512 с.
409. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Никало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
410. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
411. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
412. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.
413. Радзівська Т. В. Комуникативно-прагматичні аспекти текстотворення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Т. В. Радзівська ; НАН України. Ін-т укр. мови. – К., 1999. – 33 с.
414. Радіонова І. О. Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї / І. О. Радіонова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 127–140.

415. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
416. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи / А. М. Растригіна. – Кіровоград : «Імекс ЛТД», 2002. – 260 с.
417. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М., 1967. – 536 с.
418. Рибалка В. Психолого-педагогічні засади організації особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти [Електронний ресурс] / В. Рибалка. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkol_u/3/vupy_k_14.pdf.
419. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
420. Різун В. В., Мамалига А. І., Феллер М. Д. Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту / В. В. Різун, А. І. Мамалига, М. Д. Феллер. – К. : РВЦ «Київський ун-т», 1998. – 335 с.
421. Рогов Е. И. Выбор профессии: Становление профессионала / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
422. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 8(32)).
423. Родионова Е. В. Психология формирования и развития личности / Е. В. Родионова. – М. : Наука, 1981. – С. 177–197.
424. Романенко Ю. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання української мови» / Ю. Романенко. – К., 2006. – 333 с.
425. Романенко Ю. Комунікативні стратегії педагогічного дискурсу / Ю. Романенко // Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки : [зб. наук. пр. за матеріалами наук. семінару / за ред. Т. А. Космеди]. – Л. : ПАІС, 2007. – С. 130–144.
426. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С. Пб. : Питер, 1999. – 720 с.
427. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті / М. Рудь // Вісник Львів. ун-ту. Серія : Педагогіка. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 73–82.
428. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева – М. : ПЕРСЭ; ЛОГОС, 2004. –

319 с.

429. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Либідь, 1997. – Т. 2. – 317 с.
430. Рыжов В. В. Иноязычные способности : учеб. пособ. / В. В. Рыжов. – Нижний Новгород, 2001. – 192 с.
431. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологи» / В. В. Рыжов. – Новосибирск, 1995. – 35 с.
432. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. О. Савенкова. – К., 1998. – 524 с.
433. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
434. Савченко О. Я. Екологія дитинства: В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 1–4.
435. Савчин М. В. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог : навч. посіб. / М. В. Савчин, З. С. Гавриш. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. – 400 с.
436. Сагач Г. М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. М. Сагач. – К., 1993. – 284 с.
437. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 71 с. – (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”).
438. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания / В. С. Селиванов ; [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Академия, 2000. – 336 с.
439. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – К. : Брама, 2004. – 335 с.
440. Селіванова О. О. Основы теорії мовної комунікації : підручник / О. О. Селіванова. – Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2011. – 350 с.
441. Селіванова О. О. Аксиоми комунікативної взаємодії [Електронний ресурс] / О. О. Селіванова. – Режим доступу : <http://www.google.com.ua/url?url=http://selivanova.net/downloads/AKSIOMI%2520KOMUNIKATIVNOYI%2520VZAEEMODIYI.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=knZQVYHvDoHvUIHlgPAP&ved=0CBMQFjAA&usg=AFQjCNGjHLa0WCFRkvFUd0BpWPS4Ef14l>.
442. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

443. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семеног. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
444. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Миколаївна Семеног. – К., 2006. – 41 с.
445. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
446. Сень Л. В. Розвиток компетентнісно-орієнтованого навчання за кордоном / Л. В. Сень // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 10–13.
447. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : монографія / К. Серажим ; за ред. В. Різуна. – К., 2002. – 392 с.
448. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальний феномен сучасного комунікативного простору (методологічний, прагматико-семантичний і жанрово-лінгвістичний аспекти: на матеріалі політичного різновиду українського мовоінформаційного дискурсу): дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04 / К. С. Серажим ; Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2003. – 408 с.
449. Сергійчук О. М. Організація педагогічної практики у педагогічному університеті: навч.-метод. посіб. для студ., магістрантів пед. ун-тів / О. М. Сергійчук, В. І. Скутіна, Н. П. Онищенко. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 47 с.
450. Сидоренко Е. В. Тренинг комунікативної компетентності в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – С. Пб. : Речь, 2000. – 208 с.
451. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Симоненко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 417 с.
452. Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Волинські обереги, 2013. – 360 с.
453. Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996 – 176 с.
454. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.

455. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. О. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 35. – С. 66–71.
456. Сквородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии / А. П. Сквородников // Риторика – Лингвистика. – Вып. 5 : сб. статей. – Смоленск : СГПУ, 2004. – С. 5–11.
457. Скуратівський Л. В. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття / Л. В. Скуратівський // Укр. мова і л-ра в шк. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
458. Слостенин. – М. : Изд. Дом Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
459. Сліпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Сліпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.
460. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 331 с.
461. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : «Українська радянська енциклопедія», 1974. – 776 с.
462. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк; за ред. Л. О. Пустовіт. - К. : Довіра : Рідна мова, 2000. - 1017 с.
463. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://teacher.edsp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=9:2012-01-11-08-25-24&catid=1:2011-09-13-21-50-27&Itemid=2.
464. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/pokaznyk>.
465. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М., 2002. – 239 с.
466. Солодовникова Ю. Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. Ю. Солодовникова. – Курск, 2009. – 28 с.

467. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. – Н. Новгород : НГПУ, 2002. – 168 с.
468. Співак С. М. Власна назва в композиційно-смісловій структурі віршованих текстів американської поезії: комунікативно-когнітивний підхід: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» / С. М. Співак. – К. : КНЛУ, 2004. – 205 с.
469. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И. И. Срезневский. – С. Пб., 1860. – Ч. I. – 183 с.
470. Станкевич Н. Навчально-мовленнєва ситуація у діалогічному мовленні: стратегія моделювання / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – Вип. 5. – С. 53–60.
471. Стаївка В.І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / В.І.Стаївка; НПУ ім. Драгоманова–К., 2006. –40 с.
472. Стернин И.А. Толерантность и коммуникация / И.А.Стернин //Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: Коллективная монография / Отв. ред. Н.А. Купина, М.Б. Хомяков. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. - С. 331-345.
473. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
474. Сукаленко Т.М., Солодка І.В. Формування мовної особистості у процесі навчання мови [Електронний ресурс] / Т.М.Сукаленко, І.В.Солодка. – Режим доступу: http://www.philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_4/123_129.pdf
475. Сусов, И.П. Язык как программа, управляющая коммуникативным поведением / И.П. Сусов // Актуальные проблемы коммуникативной грамматики: тезисы докладов Всероссийской научной конференции. – Тула, 1-4 марта. – Тула, 2000. – С. 45-55.
476. Сухих С. А. Личность в коммуникативном процессе / С. А. Сухих. – Краснодар : Изд-во юж. ин-та менеджмента, 2004. – 155 с.
477. Сухих С. А. Речевые интеракции и стратегии / С. А. Сухих // Языковое общение и его единицы. – Калинин : Калининск. гос. ун-т., 1986. – С. 71–77.
478. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.

479. Тарасова И. П. Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьёз / И. П. Тарасова. – М. : Высшая школа, 1992. – 174 с.
480. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : [монография] / Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП Изд-во «Крымиздатпедгиз», 2008. – 424 с.
481. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
482. Тивонюк І. Професійна компетентність вчителя – необхідна умова вдосконалення його педагогічної діяльності / І. Тивонюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 151–152.
483. Тимофеева Н. Б. Особенности формирования профессиональной компетентности учителя / Н. Б. Тимофеева // Вестник ГПУ. – 2009. – Вып. 10(88). – С. 91-94.
484. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 53–63.
485. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. В. Тоба. – Івано-Франківськ, 1999. – 142 с.
486. Труфанова И. В. О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика / И. В. Труфанова // Филологические науки. – 2001. – № 3. – С. 56–65.
487. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
488. Тюльпа Т. М. Соціокультурне середовище вишого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді / Т. М. Тюльпа // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 45–48.
489. Українська мова. Енциклопедія. – К. : Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.
490. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
491. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/01_ukr.pdf.

492. Ушинский К. Д. Родное слово : Книга для учащихся. Год первый. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по ученику «Родное слово», (1864) / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. II. – 496 с.
493. Фадеева Е. В. Стратегии и тактики конфликтного дискурса (на материале современного английского языка): дис. ... канд филол. наук: 10.02.05 / Е. В. Фадеева ; Киевский гос. лингвист. ун-т. – К., 2000. – 194 с.
494. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родного языка / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.
495. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с.
496. Федорчук В. М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг : навч.-метод. посіб. / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.
497. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
498. Філософський словник соціальних термінів. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.
499. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., допов. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.
500. Фішман І. Поняття «компетенція», «компетентність»: склад і класифікація нових результатів навчання [Електронний ресурс] / І. Фішман. – Режим доступу : [//www.Mega.Educat.Samara.ru](http://www.Mega.Educat.Samara.ru).
501. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін. ; за заг. ред. А. М. Богуш ; Півд. наук. центр АПН України. – О. : М. П. Черкасов, 2008. – 271 с.
502. Франк Д. Семь грехов прагматики: тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения, лингвистике и риторике / Д. Франк // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1990. – Вып. XVII. – С. 225–236.
503. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева / В. Франкл. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
504. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Фролова. – М., 2002. – 297 с.
505. Хабермас Ю. Комунікативна дія і дискурс – дві форми повсякденної комунікації / Юрген Хабермас // Першоджерела комунікативної філософії. – К. : Либідь, 1996. – С. 84–90.

506. Хазагеров Г. Г. Партия, власть и риторика / Г. Г. Хазагеров. – М., 2006. – 48 с.
507. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець. – Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
508. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – С. Пб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
509. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Хомич. – К., 1999. – 42 с.
510. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
511. Цільова комплексна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1997. – № 24. – С. 11–25.
512. Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 10.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. П. Черевко. – К., 2001. – 20 с.
513. Чумак-Жунь И. И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII – нач. XXI вв. / И. И. Чумак-Жунь. – Белгород : БелГУ, 2009. – 244 с.
514. Шандрук С. К. Теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованої освіти / С. К. Шандрук, Т. П. Одобецька // Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 8–10 квітня 2003 р. (1 ч.). – К. ; Запоріжжя : Просвіта, 2003. – С. 173–175.
515. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Шапошнікова. – К., 1993. – 149 с.
516. Шартье Д. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий / Д. Шартье, Э. Лоарер // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 201–217.
517. Шевченко Н. Ф. Керування самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах / Н. Ф. Шевченко, А. І. Шевченко //

- Вісник Запорізького нац. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – 2008. – № 1. – С. 248–253.
518. Шевченко Н. Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти / Н. Ф. Шевченко // Психологічній службі системи освіти України 10 років : здобутки, проблеми і перспективи. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 186–189.
519. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі / Г. Т. Шелехова // Укр. мова і лра в шк. – 1998. – № 1. – С. 2–5.
520. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.
521. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования : состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов. – М. : Ставрополь, 1991. – 206 с.
522. Шкуратяна Н. Г. Сучасна українська мова : Модульний курс : навч. посіб. / Н. Г. Шкуратяна, С. В. Шевчук. – К. : Вища шк., 2007. – 823 с.
523. Шкуратяна Н. Г. Сучасна українська мова : навч. посіб. / Н. Г. Шкуратяна, С. В. Шевчук. – К. : Літера, 2000. – 688 с.
524. Шмелева Т. В. Речевой жанр: опыт общепилологического осмысления / Т. В. Шмелева // Collegium. – 1995. – № 1–2. – С. 57–65.
525. Штепа О. Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Г. Штепа. – К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. – 181 с.
526. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енцикл. слов. / І. Б. Штерн. – К. : “АртЕк”, 1998. – 336 с.
527. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. – 428 с.
528. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
529. Электронная библиотека по философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/enc/item/f00/s11/a001174.shtml>.
530. Ягеніч Л. В. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні молодшими школярами іншомовним аудіюванням / Л. В. Ягеніч // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – 2005. – Вип. 9. – С. 38–44.

531. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против»: сборник статей. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.
532. Яковлева Л. М. Європейське мовне портфоліо / Л. М. Яковлева // Англійська мова та література. – 2012. – Груд. – № 34–36(368–370). – С. 2–3.
533. Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи / Т. Е. Янко. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 384 с.
534. Ярмолюк А. В. Текст як засіб розвитку комунікативних умінь учнів 5-х класів / А. В. Ярмолюк // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 7. – С. 15–18.
535. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Вітольд Альбертович Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
536. Anisimova A. I. The Problem of Strategic Competence in the Context of Cultural Awareness / A. I. Anisimova // Мова, освіта, культура : наукові парадигми і сучасний світ : науковий вісник кафедри КНЛУ Linguarum – VIII. Філологія. Психологія. Педагогіка. – К., 2000. – № 1-А. – С. 176–177.
537. 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.
538. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics – 1980. – № 1. – 48 p.
539. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambr. (Mass.) : MIT, 1965. – 258 p.
540. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – 2001. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf>
541. Emanuel R. The Case for Fundamentals of Oral Communication [Електронний ресурс] / R. Emanuel // Community College Journal of Research and Practice. – 2005. – Режим доступу : <http://www.natcom.org/index.asp?bid=11001>.
542. Geibner H. Sprachwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation / H. Geibner. – Königsten, 1981. – 235 s.
543. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe/ W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996.

- Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. - Strasburg, 1997. - P.11.
544. Harris Z.S. Analyse du discours // Languages, 1969. – № 13. – P. 8-45
545. Hayes D. Encyclopedia of Primary Education / D. Hayes. – Abington : Routledge, 2009. – 467 p.
546. Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics. Selected Readings / J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
547. Kasper K. Introduction: Approaches to Communication Strategies / K. Kasper, E. Kellerman // Communication Strategies. – London : Longman, 1997. – P. 1–13.
548. Kellermann K. Communication: Inherently strategic and primarily automatic / K. Kellermann // Communication Monographs. – 1992. – Sept. – V. 59. – P. 288–300.
549. Malinowski B. The Dilemma of Contemporary Linguistics / B. Malinowski // Language in Culture and Society / ed. By D. Hymes. – N.Y. : Harper and Row, 1964. – P. 63–65.
550. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence” / D. C. McClelland // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28, № 1. – P. 1–14.
551. Morreale S. Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication [Электронный ресурс] / S. Morreale, M. Osborn, J. Pearson // Journal of the Association for Communication Administration. – 2000. – Режим доступа : <http://www.natcom.org/NCA/files/ccLibraryFiles/>.
552. National Communication Association. Communication in the General Education Curriculum: A Critical Necessity for the 21st Century. – Washington, D.C. : National Communication Association, 2003. – P. 8.
553. Olijar M. The implementation of competence approach in the process of linguistic education of future elementary school teacher / Maria Olijar // Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae. – 2011. – № 5. – P. 151–159.
554. Olijar M. Training of Elementary School Teachers to Usage of the Communicative Strategies in Multi Ethnic Environment in Mountain Region Schools / Mariya Olijar // Journal of Vasil Stefanyk Precarpathian National University. – Ivano-Frankivsk, 2014. – Vol. 1. – No. 2,3. – P. 176–180.
555. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know / R. Oxford. – New York : Newbury House, 1990. – 343 p.

556. Pike K.L. Language in Relation to a Unified. Theory of the structure of Human Behaviour. – The Hague-Paris: Mouton, 1967. – 762 p.
557. Rampton B. A Sociolinguistic Perspective on L2 Communication Strategies / B. Rampton // Communication Strategies. – London : Longman, 1997. – P. 279–303.
558. Savignon S. Evaluation of Communicative Competence : The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // The Modern Language Journal. – 1985. – Vol. 59. – P. 129–134.
559. Tarone S. Some Thoughts on the notion of Communication Strategy / S. Tarone // TESOL Quarterly. – 1981. – № 15. – P. 285–295.
560. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Available [Electronic resource]. – Access mode : <http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/english/charten>.
561. Wagner J. Communication Strategies at Work / J. Wagner, A. Firth // Communication Strategies. – London : Longman, 1997. – P. 304–322.
562. White R. W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.
563. Yule G. Pragmatics / G. Yule. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1996. – 138 p.

Додаток А

Змістове наповнення етапів процесу становлення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Таблиця А.1

№ п/п	Етапи процесу становлення проблеми	Змістове наповнення етапів процесу становлення проблеми
1.	1 етап - передісторія проблеми	<ul style="list-style-type: none"> - накопичений чималий арсенал психолого-педагогічних та методичних підходів, які лягли в основу формування комунікативно-стратегічної компетентності педагогів; - проблеми комунікації зайняли центральне місце в розвитку суспільства; - посилились пошуки оптимальних шляхів, які сприяли б підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів, що зумовило появу ідеї компетентнісного підходу.
2.	2 етап - 1960-1970 р.р.	<ul style="list-style-type: none"> - започаткування зарубіжними науковцями компетентнісного підходу в освіті; - введення в науковий обіг поняття комунікативної компетенцій та виділенням її складових, зокрема й стратегічної; - розмежування понять «компетенція» і «компетентність»; - початок формування комунікативного підходу в лінгвістичній освіті; - відсутність в нашій країні інтересу до даної проблеми та соціального замовлення на формування у майбутніх педагогів комунікативної компетентності, в тому числі її стратегічної складової.

Продовження таблиці А.1

3.	3 етап – 1980-і р.р.	<p>- подальша розробка поняття «компетентність»;</p> <p>- класифікація різновидів компетентностей;</p> <p>- широке використання зарубіжними вченими категорії компетенції та компетентності в теорії і практиці навчання мови, навчання спілкування, в управлінні, менеджменті та інших галузях;</p> <p>- розробка системної моделі комунікативної компетентності;</p> <p>- початок дослідження проблеми компетентнісного підходу вітчизняними вченими;</p> <p>- початок використання вітчизняними методистами понять «комунікативна компетенція», «мовленнєва компетенція».</p>
4.	4 етап - 1990-і рр.	<p>- активне реформування системи професійної освіти;</p> <p>- розробка нових принципів вітчизняної освітньої політики, що створили передумови для утвердження та поширення компетентнісного підходу у вітчизняному освітньому просторі;</p> <p>- проблема формування професійної компетентності набула актуальності та значущості як на міжнародному рівні, так і серед вітчизняних науковців;</p> <p>- одними з ключових компетенцій було визначено такі, що відносяться до майстерності в усній і писемній комунікації;</p> <p>- змінились підходи до вивчення мови насамперед як засобу комунікативної взаємодії між людьми;</p> <p>- як зарубіжними, так і вітчизняними вченими здійснюється активна робота над створенням моделей комунікації;</p> <p>- більшість науковців, поряд з іншими складовими, вказують на наявність стратегічної складової комунікативної компетентності.</p>

Продовження таблиці А.1

5.	5 етап – з початку ХХІ ст. до наших днів	<ul style="list-style-type: none"> - прийняття Україною Болонської декларації та реформуванням вітчизняної системи професійної освіти відповідно до європейських стандартів; - закріплення офіційного статусу компетентнісної парадигми в освіті; - розширення досліджень у галузі професійної комунікації; - відсутність цілісної теорії професійної комунікації; - відсутність системних досліджень стратегічної складової комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.
----	--	---

Додаток Б

Жанри навчально-педагогічного дискурсу (за А.Габдулліною)

Таблиця Б.1

СКЛАДНІ МОВЛЕННСВІ ЖАНРИ		
ЕПІСТЕМІЧНІ МОВЛЕННСВІ ЖАНРИ		
Моделюючі		Верифікаційні
Інформувальні	Організувальні	Опитування, перевірка домашнього завдання, тестування, контрольна робота, контрольний диктант.
Слово вчителя, шкільна лекція, повідомлювальна або евристична бесіда, вступне слово вчителя, домашнє завдання, узагальнююча бесіда, заключне слово вчителя; бесіда на етапі первинного закріплення навчального матеріалу.	Вправи, у тому числі диктант.	
ПРОСТІ МОВЛЕННСВІ ЖАНРИ		
ЕПІСТЕМІЧНІ МОВЛЕННСВІ ЖАНРИ		
Представлення об'єкта, опис мовного явища, характеристика мовленнєвого явища, мовний розбір, класифікація об'єктів, порівняння (співставлення) мовних явищ, коментарі (історико-лінгвістичний, історико-біографічний, культурологічний); називання суттєвих ознак, характеристика суттєвих ознак, дефініціювання, етимологізація терміна, характеристика винятків, опис-характеристика, опис-інтродукція, опис дій, опис-сумування та ін.		

Продовження таблиці Б.1

МЕТАДИСКУРСИВНІ МОВЛЕННЄВІ ЖАНРИ		
Метамовленнєві	Метакомунікативні	
Пояснення, відповідь на навчальне питання, формулювання завдання, формулювання навчальної проблеми, формулювання гіпотези, зауваження (коротке судження з приводу чого-небудь), вказівка, коментування, уточнення та ін.	Перепитування, переформулювання, зауваження (вказівка на помилку), корекція, мета запитання та ін.	
ФАТИЧНІ МОВЛЕННЄВІ ЖАНРИ		
Оцінні	Директивні	Етикетні
Похвала, осуд, догана, нотація, зауваження (вираження негативного ставлення) та ін.	Команда, наказ, вимога, заборона, навіювальне повчання, розпорядження, порада, прохання, дозвіл, підбадьорювання та ін.	Вітання, прощання, звертання, поздоровлення, вибачення, побажання.

Додаток В

Якості комунікативної особистості вчителя початкових класів (за результатами анкетування студентів та вчителів-практиків) (у %)

Таблиця В.1

№ п/п	Назва якості	Студенти-випускники (%)	Вчителі початкових класів (%)
1.	Знання	48	12
2.	Любов до дітей	34	8
3.	Гуманність	18	12
4.	Креативність, пошук нового	16	12
5.	Уміння	15	8
6.	Справедливість	14	12
7.	Терплячість	14	-
8.	Знання свого предмета	14	16
9.	Доброта	14	16
10.	Терплячість	13	-
11.	Комунікабельність	12	21
12.	Чесність	12	-
	Активність	11	6
13.	Вміння знаходити спільну мову з дітьми, спілкуватися	11	-
14.	Вміння цікаво подати навчальний матеріал	11	8
15.	Наполегливість	10	22
16.	Прагнення до самовдосконалення, самоосвіти	9	7
17.	Відкритість	9	-
18.	Практичні навички	9	-
19.	Авторитетність	8	-
20.	Організаційні вміння	8	4
21.	Витривалість	7	4
22.	Інтелігентність	7	12
23.	Працьовитість	7	4

Продовження таблиці В.1

24.	Відповідальність	7	8
25.	Організованість, дисциплінованість	6	4
26.	Вимогливість	6	2
27.	Патріотизм	6	-
28.	Доброзичливість	6	2
29.	Толерантність	6	-
30.	Демократичність	-	2
31.	Об'єктивність	5	
32.	Досвід роботи	5	-
33.	Цілеспрямованість	4	-
34.	Ввічливість	4	-
35.	Морально-етичні якості	4	-
36.	Стриманість	4	4
37.	Старанність	3	6
38.	Компетентність	3	12
39.	Врівноваженість	3	4
40.	Розумові якості, високий рівень інтелекту	3	12
41.	Тактовність	2	12
42.	Співчуття	2	6
43.	Діагностичні вміння	2	-
44.	Конструктивні вміння	2	-
45.	Педагогічне прогнозування	2	-
46.	Емпатійність	2	4
47.	Мобільність	2	-
48.	Культура мовлення	2	-
49.	Індивідуальний підхід до учнів	2	2
50.	Почуття гумору	2	-
51.	Знання з психології	1	2
52.	Володіння сучасними інформаційними технологіями	1	6
53.	Любов до професії	1	6
54.	Винахідливість	1	-
55.	Здатність до активного впливу на учня	-	2
56.	Здатність до рефлексії	-	2

Додаток Д

**Результати оцінювання ступенів сформованості
комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх
учителів початкових класів за когнітивно-мовленнєвим
критерієм (констатувальний експеримент)**

Таблиця Д.1

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу	К-сть завдань, виконаних студентами ЕГ N	n	К-сть завдань, виконаних студентами КГ N	n
35-39	37	0	0	0	0
27-34	30,5	22	671	24	732
15-26	20,5	183	751,5	181	3710,5
0-14	7	155	1085	155	1085
		360	5507,5 15,3	360	15,35

Додаток Е

Результати оцінювання ступенів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за комунікативно-діяльнісним критерієм (констатувальний експеримент)

Таблиця Е.1

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу	К-сть завдань, виконаних студентами ЕГ	п	К-сть завдань, виконаних студентами КГ	п
		N		N	
35-39	37	0	0	0	0
27-34	30,5	50	1525	52	1586
15-26	20,5	168	3444	166	3403
0-14	7	142	994	142	994
		360	5963 16,56	360	5983 16,62

Додаток Ж

Результати оцінювання ступенів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за креативно-продуктивним критерієм (констатувальний експеримент)

Таблиця Ж.1

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу	К-сть завдань, виконаних студентами ЕГ N	n	К-сть завдань, виконаних студентами КГ N	n
35-39	37	0	0	0	0
27-34	30,5	21	640,5	21	640,5
15-26	20,5	139	2849,5	136	2788
0-14	7	110	770	113	791
		270	4260 15,78	270	4219,5 15,63

Додаток 3

Результати оцінювання ступенів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів за рефлексивно-оцінним критерієм (констатувальний експеримент)

Таблиця 3.1

Інтервал кількості одержаних студентами балів	Середина інтервалу X_i	К-сть завдань, виконаних студентами ЕГ N	$X_{i,n}$	К-сть завдань, виконаних студентами КГ N	$X_{i,n}$
35-39	37	0	0	0	0
27-34	30,5	13	396,5	15	457,5
15-26	20,5	98	2009	97	1988,5
0-14	7	69	483	68	476
		180	2888,5 16,05	180	2922 16,23

Додаток И

ПРОГРАМА ТЕМАТИЧНОГО СЕМІНАРУ
«Проблема формування комунікативно-стратегічної
компетентності майбутніх учителів початкових класів у
практиці професійної освіти»

Таблиця И.1

№ п/п	Тематика науково-методичного семінару	К-сть годин
1.	Зміст та структура КСК майбутнього вчителя початкових класів	2 год.
2.	Комунікативні стратегії педагогічного мовлення, їх характеристика	2 год.
3.	Комунікативна тактика як засіб реалізації комунікативної стратегії	2 год.
4.	Взаємозв'язок комунікативної ситуації і комунікативної стратегії	2 год.
5.	Методика формування КСК майбутнього педагога	2 год.
6.	Технології формування КСК студентів напряму підготовки «Початкова освіта»	2 год.
7.	Тезаурус проблеми формування КСК	2 год.
8.	Практикум з формування КСК майбутніх учителів	6 год.

Додаток К

Тести до теми № 6 «Професійне спілкування у структурі діяльності вчителя»

ПИТАННЯ В ЗАКРИТІЙ ФОРМІ

1. Чи правильним є твердження, що спілкування – це складний, багатоплановий процес встановлення контактів між людьми, який породжений потребами у спільній діяльності?

Правильне
неправильне

2. Чи правильним є твердження, що спілкування – це вузький комунікативний акт, пов'язаний з передачею інформації за допомогою слова?

Правильне
неправильне

3. Чи правильним є твердження, що спілкування – це взаємодія двох систем, у ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе певну інформацію?

Правильне
неправильне

4. Чи правильним є твердження, що спілкування одна із форм взаємодії людей в процесі їх діяльності?

Правильне
неправильне

5. Інтерактивна складова структури спілкування передбачає обмін інформацією.

Правильно
неправильно

6. Інтерактивна складова структури спілкування передбачає організацію взаємодії між індивідами, які вступають у спілкування.

Правильно
неправильно

7. Комунікативна складова структури спілкування передбачає обмін інформацією.

Правильно
неправильно

8. Перцептивна складова структури спілкування розкриває особливості сприймання людини людиною.

Правильно
неправильно

9. Що таке комунікабельність?

-бажання знаходитись серед інших людей;

-володіння комунікативними вміннями й навичками, здатність відчувати задоволення від процесу комунікації

-бажання приносити радість людям

10. Чи правильним є твердження, що сфера педагогічної праці відноситься до такого виду професійної діяльності, в якому провідну роль відіграє спілкування?

Правильне
неправильне

11. Чи правильним є твердження, що спілкування є основним засобом, через який здійснюється реалізація завдань навчання і виховання?

Правильне
неправильне

12. Який характер педагогічних стосунків необхідно забезпечити для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу?

-суб'єкт-суб'єктний

-суб'єкт-об'єктний

-об'єкт-об'єктний

13. «Комунікативна атака» - це завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту

Правильно
неправильно

14. Наслідкування – це підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними.

Правильно
неправильно

15. Переконавання – це засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею.

Правильно
неправильно

16. Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів.

Правильно
неправильно

17. Чи правильним є твердження, що стиль педагогічного спілкування залежить він від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації?

Правильне
неправильне

18. Який стиль керівництва колективом учнів є засобом реалізації тактики диктату й опіки?

-авторитарний
-ліберальний
-демократичний

19. Наслідком якого стилю спілкування вчителя з учнями є втрата поваги і контролю над школярами, погіршення дисципліни, нездатність позитивно впливати на особистісний розвиток дітей?

-авторитарного
-ліберального
-демократичного

20. Який стиль спілкування вчителя з учнями найбільш сприятливий для організації їх реального співробітництва?

-авторитарний
-ліберальний
-демократичний

21. Який стиль педагогічного спілкування являє собою систему прийомів, що забезпечують ситуаційний пристосувальний ефект і з принципової точки зору не можуть бути прийнятими?

-псевдостиль
-індивідуальний стиль педагогічного спілкування
-ліберальний стиль педагогічного спілкування

21. Яка стратегія поведінки педагога в конфліктній ситуації є найефективнішою для налагодження добрих стосунків?

-конкуренція або суперництво, прагнення стати центром ситуації

-уникнення
-пристосування

-співробітництво

-компроміс

22. Хто з перечислених нижче авторів розробив спеціальні вправи для формування умінь педагогічного спілкування?

-В.Леві

-Д.Карнегі

-М.Фіцула

-В.А.Кан-Калик

ПИТАННЯ МНОЖИННОГО ВИБОРУ

1. Спілкування може виступати одночасно як:

-процес взаємодії особистостей;

-процес обміну інформацією;

-відношення людей один до одного;

-взаємовплив людей один на одного;

-процес їх співпереживання і взаєморозуміння.

2. Зміст спілкування реалізується

-через вербальні засоби

-через мобільні засоби

-через невербальні засоби

3. Невербальними засобами реалізації змісту спілкування є:

-жести

-міміка

-символіка

-пантоміміка

4. У спілкуванні виділяють такі сторони:

-відношення

-взаємодія

-взаємовплив

-взаємовідносини

5. Які внутрішні чинники спонукають людину до спілкування?

-Потреби

-Мотиви

-Мовні дії

-Інтереси

-Почуття

6. Які складові входять до структури спілкування?
- комунікативна
 - інтерактивна
 - інформативна
 - перцептивна
7. Які види спілкування як однієї з форм взаємодії людей в процесі їх діяльності розрізняють у педагогічній літературі?
- соціально зорієнтоване спілкування
 - суспільно зорієнтоване спілкування
 - групове предметно зорієнтоване спілкування
 - особистісно зорієнтоване спілкування
8. Назвіть основні компоненти уміння спілкуватися:
- комунікабельність
 - соціальна спорідненість
 - позитивізм
 - альтруїзм
9. Серед названих виділіть комунікативні емоції:
- бажання ділитися думками,
 - почуття задоволення від спілкування
 - самозакоханість
 - почуття симпатії до учасників спілкування
 - повага до учасників спілкування
10. Які уміння психологічної культури необхідні учаснику спілкування?
- уміння розуміти інших людей
 - уміння адекватно відгукуватись на поведінку людей
 - уміння вибирати способи звертання, які відповідають індивідуальним особливостям співрозмовників
 - уміння враховувати індивідуальні особливості співрозмовників для того, щоб одержати користь від спілкування
11. Педагогічне спілкування спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в системах:
- «учитель – учень»
 - «учень – учень»
 - «учитель – учитель»
 - «учитель – батьки»

12. Оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування вчителя із школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови:

- для розвитку мотивації учнів
- для творчого характеру навчальної діяльності
- для формування особистості школяра
- сприяє виникненню психологічного бар'єру

13. Оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування вчителя із школярами в процесі навчання, яке:

- забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання
- забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі
- дозволяє максимально контролювати діяльність учнів
- дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні властивості вчителя

14. Педагогічне спілкування передбачає виконання системи функцій:

- обмін інформацією між педагогом та учнями
- міжособистісне пізнання
- організація та регуляція взаємостосунків
- забезпечення ролі лідера для вчителя
- організація спільної діяльності педагога й учнів

15. Педагогічне спілкування передбачає виконання системи функцій:

- здійснення виховного впливу на учнів
- авторитарна самопрезентація педагога
- організація взаємодії на уроці і поза ним
- створення умов для обміну ставленнями, переживаннями
- допомога самоутвердженню школяра в колективі

16. У чому полягає суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків?

- у нерівності психологічних позицій вчителя та учня
- у взаємній гуманістичній спрямованості
- в активності педагога та учнів
- у взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань
- у готовності до прийняття аргументів співрозмовника
- у взаємодії зі співрозмовником

17. Якими ознаками характеризується функціонально-рольове спілкування?

- головна мета спрямована на розвиток особистості учнів
- функціонально-рольове спілкування є суто діловим, стандартизованим
- спілкування обмежене вимогами рольових позицій учасників
- особисті мотиви, ставлення педагога й учня не враховуються і не виявляються

18. Якими ознаками характеризується особистісно зорієнтоване спілкування?

- головна мета полягає в забезпеченні виконання певних дій
- особистісно зорієнтоване спілкування є складною психологічною взаємодією
- передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів

19. Які риси характерні для вчителя, налаштованого на особистісно зорієнтоване спілкування з дітьми?

- відкритість
- справедливість
- авторитарність
- довіра до дітей
- визнання їх неповторності, гідності

20. Які риси характерні для вчителя, налаштованого на особистісно зорієнтоване спілкування з дітьми?

- зацікавленість життям учнів
- увага до їхніх проблем
- ліберальність
- емпатійне розуміння

21. Що таке емпатія?

- готовність завжди допомогти учням
- здатність відчувати внутрішній світ дитини
- здатність бачити поведінку учня його ж очима
- створення для дітей можливостей висловлювати свої думки і почуття

22. Які дії здійснює педагог на етапі моделювання майбутнього спілкування?

- прогнозування змісту спілкування

- планування структури спілкування
- прогнозування засобів спілкування
- прогнозування можливих способів комунікації
- прогнозування сприймання співрозмовником змісту

взаємодії

23. Які компоненти обумовлюють зміст спілкування?

- аналіз стану співрозмовника
- аналіз ситуації спілкування
- формування мети взаємодії
- обмін інформацією

24. З яких етапів складається структура процесу професійно-педагогічного спілкування?

- прогностичний етап
- «Комунікативна атака»
- етап керування спілкуванням
- етап самокоригування
- етап самовиховання

25. Які особливості спілкування знаходять своє вираження в стилі спілкування?

- особливості комунікативних можливостей учителя
- характер взаємовідносин педагога і вихованців
- творча індивідуальність педагога
- особливості учнівського колективу

26. Від яких особистісних якостей педагога залежить стиль педагогічного спілкування?

- від ставлення вчителя до дітей
- від володіння організаторською технікою
- від ситуації спілкування

27. Яким може бути ставлення вчителя до дітей?

- активно-позитивне
- пасивно-позитивне
- позитивно-негативне
- ситуативно-негативне
- стійке негативне

28. Які ознаки характерні для активно-позитивного ставлення педагога до дітей?

- надання допомоги учням
- вимогливість у поєднанні із зацікавленістю в учнях

- брак емоційності
- взаємодовіра
- розкутість
- комунікабельність

29. Які ознаки характерні для пасивно-позитивного ставлення педагога до дітей?

- суто ділові стосунки
- сухий, офіційний тон
- збіднене спілкування
- неформальне спілкування
- гальмування творчого розвитку вихованців

30. Які ознаки характерні для негативного ставлення педагога до дітей?

- ставлення залежить від перепаду настрою вчителя
- ставлення породжує в дітей недовіру, замкнутість
- взаємодовіра
- лицемірство
- брутальність

31. Загальний стиль спілкування педагога може бути:

- авторитарним
- демократичним
- опозиційним
- ліберальним

32. Стиль спілкування визначає такі типи вчителів:

- «проактивний»
- «малоактивний»
- «реактивний»
- «надактивний»

33. Які стилі педагогічного спілкування пропонує розрізняти В. Кан-Калік залежно від продуктивності їх виховного впливу?

-спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю

- спілкування на основі товариської прихильності
- спілкування-дистанція
- спілкування-тиск
- спілкування-залякування
- спілкування-загравання

34. Якими шляхами може формуватися у майбутніх учителів псевдостиль педагогічного спілкування?

- стихійно
- шляхом наслідування
- шляхом самоосвіти

35. Які причини виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «вчитель – учень»?

- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів
- намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня
- оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості

- об'єктивність учителя в оцінюванні знань учнів
- намагання суворо покарати учня
- нездатність до самоконтролю

36. Які причини виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «вчитель – учень»?

- невміння педагога спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей
- брак педагогічних здібностей
- незадовільна організація роботи в педагогічному колективі
- демократичний стиль спілкування з учнями
- застосування покарання без урахування позиції учнів
- суб'єктивізм учителя у сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви

37. Які риси свідчать про нездатність учителя до самоконтролю?

- роздратованість
- брутальність
- комунікабельність
- нетактовність
- грубість
- самовдоволеність
- безпорадність

38. Які риси притаманні вчителям, що конфліктують з учнями?

- гнучке мислення
- стереотипність оцінок

- шаблонний підхід до запитів та інтересів учнів
- нездатність оцінювати об'єктивність вимог учнів
- недовіра до учнів
- підозріливість

39. Які наслідки помилок учителя при вирішенні конфліктів з учнями?

- порушення системи взаємин між учителем і учнями
- психологічне травмування учнів
- недовіра дітей до педагога
- глибокий стресовий стан педагога
- задоволення учителя своєю працею

40. Які стереотипи педагогічної поведінки стимулюють розвиток конфліктів?

- емоційні спалахи
- взаємодовіра
- драгівливість через дрібниці
- відкритий розподіл учнів за симпатіями
- залякування, вимоги у формі погроз

41. Які стереотипи педагогічної поведінки стимулюють розвиток конфліктів?

- надмірна фіксація уваги на недоліках учнів
- привселюдні образи
- опора на ініціативу класу
- втручання у світ особистісних стосунків хлопців і дівчат
- негативна оцінка інших вчителів при учнях

42. Які існують стилі поведінки педагога в конфліктній ситуації?

-конкуренція або суперництво, прагнення стати центром ситуації

- уникнення
- загострення
- приспосовування
- співробітництво
- компроміс

43. Книги яких авторів допомагають оволодіти мистецтвом педагогічного спілкування?

- В.Леві
- Д.Карнегі

-М.Фіцула
-В.А.Кан-Калик

КОРОТКА ВІДПОВІДЬ

1. Яким терміном можна означити бажання особистості знаходитись у суспільстві, серед інших людей?

- соціальна спорідненість
- соціальний зв'язок
- соціальні взаємозв'язки

2. Яким терміном можна означити бажання приносити радість людям, з якими особистість спілкується?

- альтруїзм
- альтруїстичні тенденції
- альтруїстична спрямованість

3. Вербальними засобами реалізації змісту спілкування є:

- мова
- мовні засоби
- мовлення
- мовленнєві засоби

4. Система способів та прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин, – це:

- професійно-педагогічне спілкування
- педагогічне спілкування
- професійне спілкування вчителя

5. Усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їх батьками, колегами по роботі, – це:

- стиль педагогічного спілкування
- стиль професійно-педагогічного спілкування
- стиль спілкування вчителя

6. Який стиль спілкування педагога з учнями характеризується тим, що вчитель сам ставить мету, вирішує всі питання, не враховуючи думку дітей, суворо контролює учнів?

- авторитарний
- ліберальний

7. Який стиль спілкування педагога з учнями характеризується тим, що педагог прагне не брати на себе відповідальність, намагається самоусунути від керівництва колективом школярів, обмежується виконанням лише викладацької функції?

-ліберальний

-анархічний

8. Яку назву має початок конфлікту, коли ще немає відкритого протистояння, а наявне лише невдоволення учнів?

-інцидент

-загроза

9. Як називаються ворожі стосунки між педагогом та учнями; ситуація, в якій кожна зі сторін намагається зайняти позицію, несумісну з інтересами іншої сторони?

-конфлікт

-сварка

АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ТИП ПИТАННЯ

1. Чи слід розмежовувати поняття «спілкування» і «комунікація»?

Так

Ні

2. Чи є поняття «спілкування» ширшим від поняття «комунікація»?

Так

Ні

3. Чи можна вважати спілкування процесом взаємодії особистостей?

Так

Ні

4. Чи відбувається в процесі спілкування взаємовплив людей один на одного?

Так

Ні

5. Чи вичерпним є твердження, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнем?

Так

Ні

6. Чи сприяє суб'єкт-об'єктний характер педагогічних стосунків активній участі учнів у спілкуванні?

Так

Ні

7. Чи сприяє суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків активній участі учнів у спілкуванні?

Так

Ні

8. Чи виявляється емпатія у відкритості та доступності педагога?

Так

Ні

9. Чи відчуває вчитель потребу у неформальному спілкуванні за активно-позитивного ставлення до учнів?

Так

Ні

10. Чи виявляється пасивно-позитивне ставлення вчителя до учнів у суто ділових офіційних стосунках з дітьми?

Так

Ні

11. Чи визначає ставлення педагога до дитини загальний стиль його спілкування?

Так

Ні

12. Чи може привести авторитарний стиль спілкування педагога у випадку протидії школярів владному тиску вчителя до конфронтації?

Так

Ні

13. Чи може бути дистанція у спілкуванні вчителя з учнями підставою педагогічного авторитету?

Так

Ні

ПИТАННЯ НА ЗІСТАВЛЕННЯ

1. Дайте відповіді на питання.

Яким терміном позначається складний, багатоплановий процес встановлення контактів між людьми, який породжений потребами у спільній діяльності?

Яким терміном позначається взаємодія систем, у ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе певну інформацію?

Який з двох названих вище термінів вужчий?

2. Дайте відповіді на питання.

Який аспект спілкування виявляється в обміні інформацією?

Який аспект спілкування виявляється в організації взаємодії між індивідами, що вступають у спілкування?

Який аспект спілкування виявляється у сприйманні людини людиною?

3. Дайте відповіді на питання.

Через які вербальні засоби реалізується зміст спілкування?

Через які невербальні засоби реалізується зміст спілкування?

Які два аспекти виділяють у спілкуванні?

4. Дайте відповіді на питання.

До якого виду спілкування відносяться лекція, розповідь, виступ?

До якого виду відносяться спілкування, що безпосередньо обслуговує колективну працю?

До якого виду відносяться спілкування однієї особистості з іншою?

5. Дайте відповіді на питання.

Який компонент уміння спілкуватися виявляється в здатності відчувати задоволення від процесу спілкування, володінні комунікативними вміннями й навичками?

Який компонент уміння спілкуватися виявляється у бажанні знаходитись у суспільстві, серед інших людей?

Який компонент уміння спілкуватися виявляється в бажанні приносити радість людям, з якими відбувається спілкування?

6. Дайте відповіді на питання.

Яким терміном позначається в педагогіці система способів та прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога й вихованців,

змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин?

Яким є педагогічне спілкування при суб'єкт-суб'єктному характері педагогічних стосунків?

Яким є педагогічне спілкування при суб'єкт-об'єктному характері педагогічних стосунків?

7. Дайте відповіді на питання.

Про яку ознаку педагогічного спілкування свідчить здатність бачити і розуміти співрозмовника?

Про яку ознаку педагогічного спілкування свідчить відсутність домінування педагога в спілкуванні, визнання права учня на власну думку, позицію?

Про яку ознаку педагогічного спілкування свідчить взаємодія за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, розділяють почуття одне одного, співпереживають?

8. Дайте відповіді на питання.

Про яку ознаку педагогічного спілкування свідчить відхід учителя від суто рольової позиції?

Про яку рису педагога свідчить його здатність бачити поведінку учня його ж очима, відчувати його внутрішній світ?

На який тип спілкування налаштований учитель, що характеризується відкритістю, доступністю, довірою до дітей, визнанням їхньої неповторності, гідності, увагою до їхніх проблем?

9. Дайте відповіді на питання.

Який етап структури спілкування включає моделювання педагогом майбутнього спілкування?

Який етап структури спілкування передбачає завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту?

Який етап структури спілкування передбачає свідому і цілеспрямовану організацію взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети?

Який етап структури спілкування передбачає порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування?

10. Дайте відповіді на питання.

Яким терміном позначається підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними, що має невербальний характер?

Яким терміном позначається цільове свідоме «зараження» однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації?

Яким терміном позначається усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда?

Яким терміном позначається засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею?

11. Дайте відповіді на питання.

За якого стилю спілкування вчитель сам вирішує всі питання життєдіяльності класу, суворо контролює виконання будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати?

Який стиль спілкування характеризується прагненням педагога не брати на себе відповідальність, реалізувати тактику невтручання, в основі якої лежить байдужість і незацікавленість проблемами шкільного життя?

За якого стилю спілкування вчитель зорієнтований на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних завдань, опору на ініціативу класу?

12. Дайте відповіді на питання.

Як називають тип учителя, який є ініціативним в організації спілкування, індивідуалізує свої контакти з вихованцями, знає, чого хоче, розуміє, що в його поведінці сприяє досягненню мети?

Як називають тип учителя, у якого розпливчасті цілі та відкрито пристосувальна поведінка, а вихованці диктують характер його спілкування з класом?

Як називають тип учителя, який схильний до гіпертрофованих оцінок своїх учнів і вибудовування нереальних моделей спілкування?

13. Дайте відповіді на питання.

Як називається стійка схильність людини до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша потреба?

Як називається стиль педагогічного спілкування, що враховує особливості психофізичного апарату педагога, через який здійснюється трансляція його особистості дітям?

Який стиль педагогічного спілкування виявляється у виробленні помилкових, хибних індивідуальних прийомів і способів роботи, що не забезпечують високі результати діяльності і затримують розвиток здібностей дітей?

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ І ТРЕНІНГИ

(за М. Барною)

Тренінг «Правила роботи в групі».

Мета: встановлення принципів роботи в групі; створення відчуття захисту; усвідомлення особливостей спілкування в групі, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку учнів.

Тренер пропонує групі перелік правил – принципів роботи в групі:

1. Спілкування на основі довіри. Важливо, щоб учасники максимально довіряли один одному. Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звертання один до одного на «ти». Це психологічно ставить усіх в рівні позиції, в тому числі і ведучого, незалежно від віку, соціального статусу, життєвого досвіду т. ін.

2. Спілкування за принципом «тут і тепер». Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття і думки. Розвинена рефлексія допомагає людині бути самокритичною, краще пізнавати себе і власні особистісні особливості, а також розуміти стани інших членів тренінгової групи. Тому, під час занять всі говорять лише про те, що турбує їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними у групі.

3. «Я» - висловлювання. Для більш відвертого спілкування під час занять варто відмовитись від безособового мовлення, яке допомагає приховувати власну позицію і таким чином уникати її усвідомлення. Тому ми замінюємо висловлювання типу: «Більшість людей вважає, що...» – на таке: «Я вважаю, що...» тощо. Це передбачає відмову від безадресних суджень про інших.

4. Щирість спілкування. Усі члени групи повинні спробувати відкинути всі ролі і бути самим собою. Слід намагатись говорити лише про те, що відчуваємо і думаємо з приводу того, що відбувається у групі. Якщо немає бажання висловитись щиро і відверто, краще промовчати. Це правило означає відверте висловлювання своїх почуттів стосовно дій інших учасників і самого себе. Той, хто дає оцінку, повинен проявити толерантність до іншого.

5. Конфіденційність. Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується. Ми впевнені в тому, що ніхто не розповість про переживання людини, про те, чим вона поділилась. Це допомагає нам бути щирими, сприяє саморозкриттю. Ми довіряємо один одному і групі в цілому.

6. Активність, відповідальність кожного за результати роботи у групі. Це норма поведінки, у відповідності з якою ми в будь-яку хвилину реально включені в роботу. Активно дивимось, слухаємо, відчуваємо партнера і колектив у цілому. Потрібно пам'ятати, що ефективність роботи тренінгової групи залежить від внеску кожного її члена та необхідності працювати не тільки для себе, на вирішення власних проблем, а й на інших, оскільки допомога іншому є спосіб пізнати себе.

7. Правило «СТОП!». Той член групи, який не бажає відповідати на будь-яке запитання, брати участь у будь-якій грі, процедурі з причини небажання бути щирим або з причини неготовності до відвертості, має право сказати «Стоп» і таким чином виключити себе з участі в процедурі. Проте це правило бажано використовувати по можливості рідко, оскільки воно обмежує людину у пізнанні себе.

8. Повага до того, хто говорить. Коли висловлюється хтось із учасників, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він бажає. Не критикуємо і визнаємо право на висловлення своєї власної думки. Правило передбачає неможливість переривати того, хто говорить.

9. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. Під час обговорення того, що відбувається, ми оцінюємо не учасника, а лише його дії і поведінку. Ми не використовуємо висловлювання типу: «Ти мені не подобаєшся», а говоримо: «Мені не подобається твоя манера спілкування».

Цей перелік правил може бути доповнений тими, які визначили самі учасники тренінгової групи.

Вправа «Відзеркалення емоційного стану»

Мета: розвиток вміння спостерігати за людиною, щоб підвищити точність розуміння її стану.

Позиція учасників: Учасники сидять у колі. Час виконання: 5 хвилин.

Усім учасникам дається завдання: протягом трьох хвилин вдивляться в обличчя членів групи, намагаючись зрозуміти їх психоемоційний стан. Після цього кожен член групи описує ту людину, яка сидить навпроти, і навпаки.

«Зворотний зв'язок»: учасники висловлюють свою думку стосовно того аналізу, який дали попередньо їх одноклубники, зазначають, що було вказано правильно, а що – ні.

Вправа «Клієнт говорить – консультант слухає»

Мета: налагодження довірливих взаємостосунків у групі, формування навичок емпатійного слухання та вчування у внутрішній стан іншої особи (клієнта), розвиток здатності розуміти невербальну мову людини.

Позиція учасників: учасники сидять у колі по двоє.

Час виконання: 20 хвилин.

Учасники розбиваються по парах із врахуванням однієї умови: кожен обирає партнера, якого найменше знає. У парах визначають, хто буде виконувати роль клієнта і консультанта. Вправа передбачає виконання завдання в два етапи. Учасники сідають обличчям один до одного. Спочатку протягом трьох хвилин «клієнт» із закритими очима розповідає «консультанту» про свій стан на даний момент і про проблеми, труднощі, які його турбують (неуспіхи, конфлікт з близькими, незадоволеність собою тощо). «Консультант» мовчки вислуховує розповідь, спостерігаючи за усіма невербальними проявами «клієнта» і фіксуючи їх у пам'яті (насуплювання брів, зміна виразу обличчя, рухи очей тощо). Наступним завданням для «консультанта» буде дати повну характеристику і психологічний аналіз почутого й зафіксованого під час розповіді. Після обговорення учасники міняються ролями і програють цю ситуацію ще раз.

«Зворотний зв'язок»: учасники відповідають на запитання: «Що цікавого ви спостерігали під час виконання вправи? З якими труднощами ви стикались?».

Вправа «Казкові герої»

Мета: розвиток здатності до діалогічного розуміння іншої людини, розвиток рефлексивного потенціалу учасників.

Позиція учасників: учасники працюють в парах. Час виконання: 20 хвилин.

Кожному учаснику пропонується вибрати для себе найбільш близького партнера і в парі визначити того казкового героя чи літературного персонажа, який найбільше і найповніше відображав би індивідуальні риси та особливості кожного. Ім'я цього персонажа записується на окрему картку і віддається ведучому. Таким чином, інформація про обраних казкових героїв, які відображають особистості учасників, є невідомою для всіх.

Потім імена казкових героїв у випадковому порядку отримують всі учасники групи, по черзі називають їх і спільно з групою виділяють

найхарактерніші риси, властиві якості цих героїв, за якими група вгадує учасника, якому присвоїли це «амплуа».

«Зворотний зв'язок»: відповідь на питання: «Чи погоджуєтесь ви із названим персонажем? Чим допомогла робота в парі? Які враження від вправи?».

Дискусія «Емпатія в конфлікті»

Мета: активізація учасників, виявлення різних точок зору на роль емпатії в конфлікті, актуалізація знань учасників про можливості застосування емпатійних вмій та навичок у процесі взаємодії з партнером (клієнтом).

Позиція учасників: учасники сидять у колі. Час виконання: 15 хвилин.

Ведучий пропонує для обговорення низку запитань:

- ◆ З яких причин виникає конфлікт? Які його основні ознаки?
- ◆ Що сприяє ефективній взаємодії у конфлікті?
- ◆ Що забезпечує конструктивне вирішення конфлікту?
- ◆ Як повинен діяти вчитель у конфлікті?
- ◆ Яке значення відіграє емпатія у конфлікті?

Зворотний зв'язок: Після дискусії ведучий підводить підсумки та акцентує увагу на ключових моментах.

Рольова гра «Знайди вихід»

Мета: закріплення навичок емпатії, вміння поставити себе на місце іншої особи, збагнути її стан та внутрішні переживання, пошук та освоєння нових моделей ефективного безконфліктного спілкування.

Позиція учасників: учасники працюють у мікрогрупах. Час виконання: 20 хвилин.

Учасники діляться на мікрогрупи. Кожній дається на вибір певна конфліктна ситуація або ж учасники обирають свій варіант.

Завдання: за допомогою пантоміміки члени групи повинні зобразити два варіанти виходу із конфлікту:

- ◆ деструктивний (за схемою «Я і конфлікт»);
- ◆ конструктивний (за схемою «Ми і конфлікт» із застосуванням навичок емпатійної взаємодії).

Після презентації кожної пантоміми – обговорення в групі.

Зворотний зв'язок: відповідь на питання «З якими труднощами зіткнулись при виконанні вправи? Які відчуття та переживання виникали? Який досвід ви здобули?».

Додаток М

Робота студентської проблемної групи

Назва проблемної групи: «Формування комунікативних умінь молодших школярів»

Період роботи проблемної групи: 2014-15 н.р.

Мета роботи проблемної групи: поглиблене вивчення проблеми формування комунікативних умінь учнів початкових класів; проведення наукових мікродосліджень у початковій школі; аналіз отриманих експериментальних даних; участь у студентських наукових конференціях; підготовка до друку статей за темами виступів на конференціях; підготовка випускної роботи.

План роботи проблемної групи на 2014-15 н.р.:

1. Організація дослідницької діяльності студентів проблемної групи.
2. Виступи на кафедральному науково-методичному семінарі.
3. Виступи на студентських наукових конференціях.
4. Підготовка наукових публікації за результатами досліджень проблемної групи.

Кількість студентів: 11

Зв'язок з науково-дослідними темами: наукова тема кафедри теорії та методики початкової освіти «Розвиток особистості молодшого школяра в умовах гірської школи»

Матеріальне забезпечення. Бібліотека Педагогічного інституту та університету (літературні джерела), обладнання наукової лабораторії кафедри.

Теми наукових досліджень студентів

1. Ольга Б. Роль групових форм роботи в розвитку комунікативної культури молодших школярів.
2. Соломія В.. Розвиток культури спілкування молодших школярів з допомогою системи сюжетно-рольових вправ.
3. Вікторія Г. Навчальне співробітництво вчителів учнів у процесі розвивального навчання.
4. Любов Г. Особливості спілкування молодших школярів у традиційній системі навчання.
5. Ірина З. Конструктивні і деконструктивні ознаки спілкування молодших школярів.
6. Надія З. Формування комунікативних умінь першокласників у процесі проектної діяльності.

7. Зоряна К. Вміння слухати як складник культури спілкування молодшого школяра.
8. Інна К. Культура спілкування молодшого школяра як основа успішної адаптації в шкільному колективі.
9. Оксана П. Формування соціально-комунікативної активності молодших школярів.
10. Марія Р. Формування готовності молодших школярів до спілкування.
11. Наталія Д. Технології формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Випускні роботи:

1. Надія З. Формування комунікативних умінь першокласників у процесі проектної діяльності.

Участь у наукових конференціях:

1. Участь членів наукової проблемної групи у звітній студентській конференції ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
2. Участь у студентській науково-практичній Інтернет-конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи» (2015 р.).

Студентами проблемної групи підготовлені 3 наукові публікації:

1. Зварич Н. Формування комунікативних умінь першокласників у процесі проектної діяльності / Н.Зварич // Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи. Матеріали студентської науково-практичної Інтернет-конференції. 6-7 травня 2015 р. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 35-37.
2. Рубель М. Формування готовності молодших школярів до спілкування / М.Рубель // Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи. Матеріали студентської науково-практичної Інтернет-конференції. 6-7 травня 2015 р. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 78-80.
3. Бойчук О. Роль групових форм роботи в розвитку комунікативної культури молодших школярів / О.Бойчук // Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи. Матеріали студентської науково-практичної Інтернет-конференції. 6-7 травня 2015 р. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 153-154.

Додаток Н

**Навчальний спецкурс
«Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів
початкових класів»**

Для студентів спеціальності 7.010102 «Початкова освіта»
(ОКР «Спеціаліст»)

№ п/ п	Теми курсу	Усього годин	Аудиторні заняття		Само- стійна робота
			Лекції	Практич- ні заняття	
Модуль 1. Теоретико-методологічні засади комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів					
1.	Генеza та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	8	2	2	4
2.	Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	6	2	2	2
3.	Комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів	8	2	2	4
Модуль 2. Методико-технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів					
4.	Методичні підходи до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	10	2	2	6
5.	Технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	12	2	4	6

6.	Діагностика сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	10	2	2	6
	Всього годин	54	12	14	28

ПРОГРАМА

навчального спецкурсу «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів»

Змістовий модуль 1.

Теоретико-методологічні засади комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Тема 1. Генеза та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Етапи становлення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Теоретико-педагогічні аспекти проблеми. Основні наукові підходи до проблеми. Комунікативно-діяльнісний підхід як методологічна основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Структурна модель комунікативно-стратегічної компетентності як діяльнісного явища. Структура комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Особистісно-прагматичний підхід як основа самореалізації майбутнього педагога в комунікативно-стратегічній діяльності. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього педагога до професійної діяльності. Умови реалізації компетентнісного підходу в процесі лінгвістичної освіти майбутніх учителів початкових класів. Культурологічний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності студентів педагогічних ВНЗ. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх педагогів як складова їх педагогічної культури. Лінгвістичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності.

Ключові поняття: комунікативно-стратегічна компетентність, комунікативно-діяльнісний підхід, особистісно-прагматичний

підхід, особистісно-прагматичний підхід, компетентнісний підхід, культурологічний підхід.

Тема 2. Зміст, структура та функції комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Комунікативна компетентність як системне утворення. Моделі комунікативної компетентності. Стратегічність змісту комунікативної компетентності. Місце стратегічної компетентності в структурі комунікативної компетентності. Наукові підходи до визначення поняття «стратегічна компетентність». Зміст комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до Галузевого стандарту вищої школи. Зміст поняття «комунікативно-стратегічна компетентність». Структура комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Система компетенцій в складі комунікативно-стратегічної компетентності. Функції комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкової школи.

Ключові поняття: комунікативна компетентність, стратегічна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, структура комунікативно-стратегічної компетентності, комунікативно-стратегічні компетенції, функції комунікативно-стратегічної компетентності.

Тема 3. Комунікативна особистість майбутнього вчителя початкових класів

Загальнодержавні підходи до комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Галузевий стандарт вищої школи, Концепція педагогічної освіти, Концепція початкового навчання рідної мови). Специфіка професійної комунікативної діяльності учителя початкових класів. Наукові аспекти дослідження мовної (комунікативної) особистості. Чинники формування мовної (комунікативної) особистості. Типи мовних (комунікативних) особистостей. Характеристика комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів. Комунікабельність майбутнього вчителя початкових класів. Толерантність як визначальна риса комунікативної особистості майбутнього педагога. Індивідуальний стиль спілкування майбутнього вчителя.

Ключові поняття: мовна особистість, комунікативна особистість, тип мовної (комунікативної) особистості, комунікабельність, толерантність, індивідуальний стиль спілкування.

Змістовий модуль 2.

Методико-технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Тема 4. Методичні підходи до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Закономірності та принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Форми організації комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Групова (кооперативна) форма роботи як модель організації навчальної діяльності студентів. Методи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Активні соціально спрямовані (інтерактивні) методи формування комунікативно-стратегічних умінь студентів. Кейс-метод (метод ситуаційних вправ). Засоби формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів педагогічних ВНЗ.

Ключові поняття: закономірності, принципи, форми, методи, засоби організації навчальної діяльності, групова форма роботи, інтерактивні методи.

Тема 5. Технологічне забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Середовище спрямування діяльності ВНЗ як інтегрована умова ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, її особливості. Основні характеристики

навчального дискурсу. Особливості організації дискурсивного заняття. Ідея трансдисциплінарності в умовах запровадження компетентнісного підходу в освіті. Трансдисциплінарність як сучасний принцип організації наукового знання. Трансдисциплінарність як специфічна особливість педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Реалізація принципу трансдисциплінарності в процесі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Система комунікативних понять «навігаційного» характеру. Використання технологій проблемного, розвивального, дослідницького навчання, розвитку критичного мислення у процесі формування комунікативно-стратегічної компетентності. Дискурсивно-гіпертекстова технологія формування когнітивного компонента комунікативно-стратегічної компетентності. Фасилітативно-дискурсивна технологія організації комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові поняття: розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище, трансдисциплінарність, дискурсивно-трансдисциплінарна організація навчання, дискурсивне заняття, комунікативні поняття «навігаційного» характеру, технології формування комунікативно-стратегічної компетентності.

Тема 6. Діагностика сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Сформованість комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, її критерії та показники. Рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності. Уміння рефлексії та самодіагностування студентами власної комунікативно-стратегічної компетентності. Методів контролю, самоконтролю та взаємоконтролю комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Метод педагогічного консиліуму. Методики експертної оцінки вербальної та невербальної комунікації. Технологія педагогічного портфоліо.

Ключові поняття: сформованість комунікативно-стратегічної компетентності; критерії, показники, рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності; рефлексія, само

діагностування, самоконтроль, взаємоконтроль, діагностичні методики і технології.

ПЛАНИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Практичне заняття № 1

Тема: Теоретичні аспекти проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

План

1. Становлення та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.
2. Методологічні підходи до вирішення проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів.
3. Лінгвістичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Взаємозв'язок комунікативно-діяльнісного та особистісного підходів у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Феномен комунікації у сфері професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проблема педагогічного спілкування вчителя початкових класів з молодшими школярами.

Практичне завдання

Розробити і презентувати власну модель комунікативної компетентності вчителя початкових класів.

Практичне заняття № 2

Тема: Сутність феномена «комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів»

План

1. Зміст поняття «комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів».

2. Структурні компоненти комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього педагога.
3. Компетенції у складі комунікативно-стратегічної компетентності.
4. Функції комунікативно-стратегічної компетентності.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Кроскультурна компетенція вчителя початкових класів.

Гуманістична спрямованість комунікації вчителя початкових класів з учнями.

Комунікативна культура вчителя як ознака професіоналізму і педагогічної майстерності.

Практичне завдання

Розробити і презентувати «Комунікативний кодекс учителя початкових класів».

Практичне заняття № 3

Тема: Специфіка комунікативної особистості вчителя початкових класів

План

1. Нормативно-правова база комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.
2. Поняття мовної (комунікативної) особистості в лінгводидактиці.
3. Типи мовних (комунікативних) особистостей.
4. Професійно значущі якості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.
5. Чинники формування комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.
6. Індивідуальний стиль комунікативної взаємодії вчителя початкових класів з учнями.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Проблема конфліктів у спілкуванні педагога з учнями.

Толерантність як провідна риса комунікативної особистості вчителя початкових класів.

Комунікабельність вчителя початкових класів як запорука успішної професійної діяльності.

Комунікативні вміння як чинник розвитку особистості майбутнього педагога.

Практичне завдання

Скласти та презентувати програму самовдосконалення комунікативних якостей.

Практичне заняття № 4

Тема: Методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

План

1. Закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.
2. Принципи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів початкової школи.
3. Форми організації комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.
4. Методи формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів.
5. Засоби формування комунікативних умінь студентів.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Лінгводидактичні принципи навчання мови, їх характеристика.
Комунікативне спрямування навчання мови як провідний лінгводидактичний принцип.
Реалізація принципу демократизації спілкування в початковій школі.
Діалогізація навчання як принцип ефективного формування комунікативних умінь молодших школярів.

Практичне завдання

Скласти таблицю «Взаємозв'язок закономірностей та принципів формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів».

Практичне заняття № 5-6

Тема: Технології формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

План

1. Середовищний підхід у професійній комунікативній підготовці майбутнього вчителя.
2. Технологія розвивального навчання у підготовці студентів до професійного спілкування.
3. Використання кейс-методу як елемента технології проблемного навчання.
4. Значення дослідницького навчання у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів.
5. Розвиток критичного мислення студентів у процесі комунікативної підготовки.
6. Діалогова та дискурсивна технології у фаховій комунікативній підготовці майбутніх педагогів.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Гуманістична спрямованість сучасних освітніх технологій
Особистісно-розвивальне навчання як основа формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів
Технологія організації групової комунікативної діяльності студентів
Комунікативна підготовка майбутніх педагогів у процесі реалізації навчальних проектів
Інформаційна культура майбутнього вчителя початкових класів

Практичне завдання

1. Розробити та презентувати у рольовій грі бесіду з молодшими школярами навчального чи виховного спрямування із застосуванням технології розвивального навчання.
2. У процесі власних спостережень у початковій школі зафіксувати зміст 2-3 комунікативних ситуацій проблемного характеру.

Практичне заняття № 7

Тема: Діагностування рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів

План

1. Критерії та показники рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.
2. Методи самоконтролю та взаємоконтролю комунікативно-стратегічної діяльності.

3. Методики мікродослідження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Аналіз отриманих даних.
4. Рефлексія студентами власної комунікативно-стратегічної компетентності.

Самостійна робота студентів

Теми рефератів

Використання педагогічних методів дослідження з метою виявлення динаміки комунікативних умінь майбутніх педагогів

Роль самоконтролю та самооцінки в професійній підготовці майбутнього вчителя

Рефлексивна культура майбутнього педагога як чинник розвитку його комунікативної компетентності

Практичне завдання

Здійснити самодіагностику комунікативних умінь за однією з діагностичних методик на вибір (В. Синявського та Б. Федоришина; Ч. Спілбергера; В. Ряховського; М. Снайдера та ін.).

ТЕМАТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОЕКТІВ

1. Еволюція ідей комунікативного підходу в професійній освіті майбутніх педагогів.
2. Комунікативні стратегії і тактики вчителя як основа ефективної професійної комунікації.
3. Типи комунікативних ситуацій у початковій школі.
4. Шляхи подолання міжособистісних конфліктів у початковій школі.
5. Морально-етичні аспекти комунікативної взаємодії педагога початкової школи з учнями
6. Культура міжособистісних стосунків як основа ефективної комунікативної взаємодії вчителя з молодшими школярами
7. Групова форма організації навчання як ефективний спосіб формування комунікативних якостей майбутніх педагогів.
8. Активні методи формування комунікативних умінь майбутніх педагогів.
9. Особливості комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання

10. Індивідуальний комунікативний стиль учителя і педагогічні технології
11. Вербальні і невербальні аспекти комунікативної культури майбутнього педагога
12. Гумор як складова культури спілкування вчителя початкових класів
13. Стилі комунікативної поведінки вчителя початкових класів
14. Антикультура спілкування педагога в початковій школі
15. Педагогічний такт учителя у процесі педагогічної комунікації
16. Норми вербального спілкування вчителя початкових класів
17. Дискусія як форма навчального спілкування майбутніх учителів початкових класів
18. Мистецтво диспуту як ознака комунікативної культури майбутнього педагога
19. Психотип майбутнього вчителя початкових класів як співрозмовника
20. Особливості спілкування вчителя початкових класів з батьками учнів.

Додаток П

ТЕМАТИКА

індивідуальних науково-дослідних завдань для студентів з проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності

1. Культура спілкування учителя початкових класів як цінність і творчість.
2. Наслідування кращих зразків використання комунікативних стратегій і тактик як шлях самовдосконалення комунікативних умінь.
3. Самоосвіта та самовиховання - шлях до підвищення рівня комунікативної культури майбутнього вчителя.
4. Від діагностики і корекції комунікативних умінь педагога до гармонії у спілкуванні.
5. Конфліктні ситуації у процесі спілкування вчителя початкових класів з молодшими школярами.
6. Стратегії і тактики виходу з конфліктної ситуації.
7. Стратегії і тактики впливу вчителя початкових класів на аудиторію під час публічного виступу.
8. Підготовка вчителя початкових класів до публічного виступу.
9. Особистісний вплив учителя початкових класів на характер спілкування з молодшими школярами.
10. Стратегії і тактики колективного обговорення проблеми з молодшими школярами.
11. Стратегії і тактики переконання молодшого школяра.
12. Стратегії і тактики прийняття колективного рішення під час батьківських зборів.
13. Комунікативні стратегії і тактики вчителя початкових класів під час проведення індивідуальної бесіди з учнем.
14. Підготовка до бесіди з молодшим школярем як умова її результативності.
15. Стратегії і тактики встановлення контакту з молодшим школярем.

Додаток Р

Діагностичні методики для виявлення сформованості комунікативних якостей майбутніх учителів початкових класів

Методика «Комунікативний контроль»

(за В.Семиченко, В.Заслуженюк)

Для оточення досить важливим є такий показник, як ваша здатність керувати зовнішніми проявами своїх емоцій. Спробуйте визначити це. Дайте відповідь «так» («+»), якщо ви згодні з твердженням, і «ні» («-»), якщо не згодні. Зверніть увагу: відповідей «не знаю» тут не передбачено.

1. «Мені важко наслідувати інших людей».
2. «Я б, мабуть, зміг при нагоді «клеїти дурня», щоб привернути до себе увагу або розважити інших».
3. «З мене міг би вийти непоганий актор».
4. «Іншим людям інколи здається, що я переживаю щось глибше, ніж це є насправді».
5. «У товаристві я рідко опиняюсь у центрі уваги».
6. «У різних ситуаціях спілкування з різними людьми я поведжуся по-різному».
7. «Я можу наполягати тільки на тому, в чому щиро переконаний».
8. «Щоб мати успіх у справах і в стосунках з людьми, я намагаюсь бути таким, яким мене сподіваються бачити люди».
9. «Я можу бути доброзичливим з людьми, яких не люблю».
10. «Я завжди такий, яким видаюсь».

Нарахуйте собі по 1 балу за кожну відповідь «-» на твердження 1, 5 і 7 і за відповідь «+» на решту. Підрахуйте суму балів. Якщо ви відповідали щиро, вам можна дати таку характеристику:

0-3 бали. У вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка одноманітна, і ви не вважаєте за потрібне її змінювати залежно від ситуації. Ви здатні до щирого «саморозкриття» у спілкуванні і зовсім не можете приховувати своїх почуттів. Дехто вас вважає «незручним» у спілкуванні саме через безкомпромісність.

4-6 балів. У вас середній комунікативний контроль, ви щирі, але часто не стримуєтесь в емоційних проявах. Ваша саморегуляція нестабільна, нестійка.

7-10 балів. У вас високий комунікативний контроль, ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуацій і навіть у змозі передбачати враження, яке справляєте на навколишніх. Судити за вашим зовнішнім виглядом про ваш внутрішній стан не можна — ви вельми майстерно приховуєте свої почуття. Однак вам слід проконтролювати, чи не занадто ви захоплюєтеся грою, імпровізацією, чи не починаєте маніпулювати співрозмовником, чи не підпорядковуєте живі людські стосунки придуманому вами сценарію?

Тест «Оцінка комунікативності майбутнього вчителя»

Інструкція. Вашій увазі пропонується кілька простих запитань. Відповідайте швидко, однозначно: «так», «ні», «іноді».

1. У вас призначена звичайна зустріч. Чи вибиває вас очікування на неї з колії?
2. Чи викликає у вас сум'яття й незадоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на якій-небудь нараді, зборах чи подібному заході?
3. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря до останнього моменту?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження до міста, де ви ніколи не бували. Чи докладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з кимось?
6. Чи дратуєтесь ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання)?
7. Чи вірите ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи посоромитесь ви нагадати знайомому, що він забув вам повернути гроші, які позичив кілька місяців тому?
9. У ресторані чи в їдальні вам подали недоброякісне блюдо. Чи промовчите ви, лише роздратовано відсунувши тарілку?
10. Опинившись один на один із незнайомою людиною, ви не вступите з нею в бесіду й будете дратуватись, якщо першим заговорить вона. Чи це так?
11. У вас викликає жах будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи відмовитесь ви від свого наміру, чи станете у «хвіст» черги і будете нудитись у чеканні?

12. Чи боїтесь ви брати участь у якій-небудь комісії з розгляду конфліктних ситуацій?

13. У вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки здобутків літератури, мистецтва, культури, і ніяких чужих думок на цей рахунок ви не сприймаєте. Це так?

14. Почувши де-небудь помилкову точку зору з добре відомого вам питання, чи ви промовчите й не вступите в суперечку?

15. Чи викликає у вас незадоволення прохання допомогти розібратись у тому чи іншому питанні чи навчальній темі?

16. Чи охочіше ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Оцінка відповідей: «Так» - 2 бали, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 балів.

Отримані бали сумуються, і за класифікатором визначається, до якої категорії людей відноситься тестований.

КЛАСИФІКАЦІЯ ДО ТЕСТУ

30-32 бали. Ви некоммунікбельні, і в цьому ваша біда, тому що страждаєте від цього найбільше ви самі. Але і близьким вам людям нелегко. На вас важко покластися у справі, що вимагає групових зусиль. Намагайтесь бути більш коммунікбельним, контролюйте себе.

25-29 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, тому у вас мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не викликають у вас паніку, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтесь тільки таким незадоволенням – ви можете змінити ці особливості характеру.

19-24 бали. У вас нормальна коммунікбельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою точку зору без запалу. Без неприємних переживань ідете на зустріч із новими людьми. Водночас не любите гучних компаній; екстравагантні витівки та багатослівність викликають у вас роздратування.

9-13 балів. Ви досить товариські (часом, можливо, навіть занадто), цікаві, говіркі, любите висловлюватися з різних питань, що викликає роздратування оточуючих. Охоче знайомитесь з новими людьми. Любите бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте у проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, розлютитесь, але швидко відходите. Чого вам не вистачає, так це посидючості, терпіння й

відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви можете себе примусити не відступати.

4-8 бали. Ви, здається, «свій хлопець». Товариськість зашкалює, ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у нудьгу. Охоче берете слово з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Усюди почуваетесь у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. Із цієї причини керівники та колеги ставляться до вас із деяким побоюванням і сумнівами. Замисліться над цими фактами.

3 бали й менше. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь у справи, що не мають до вас ніякого відношення. Беретеся обговорювати проблеми, в яких зовсім не компетентні. Часто спричиняєте різного роду конфлікти у вашому оточенні. Запальні, вразливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для вас. Людям - і на роботі, і вдома, і взагалі всюди - важко з вами. Так, вам треба попрацювати над собою та своїм характером! Насамперед, виховуйте в собі терплячість і стриманість, шанобливо ставтесь до людей, нарешті, подумайте про своє здоров'я: такий стиль життя не минає без наслідків.

Додаток С

Підсумкова частина портфоліо студентки Наталії М.

№ п/п	Види виконаних робіт	Одержані бали	Підсумковий бал
<i>Навчальна робота</i>			
1.	Уроки української мови	5, 4, 5, 5,	4,75
2.	Уроки читання	5, 5, 5, 5	5
3.	Уроки математики	5, 4, 4, 4	4,25
4.
<i>Виховна робота</i>			
1.	Обговорення з учнями 4 класу книги О.Волкова «Чарівник смарагдового міста».	5	5
2.	Проведення фронтальної бесіди на тему «Красиве і потворне в поведінці людей»	4	4
<i>Матеріали самоаналізу та самооцінки студентом власної комунікативної діяльності</i>			
1.	Конспекти наукових статей з питань організації комунікативної взаємодії з молодшими школярами	4, 5, 4	4,3
2.	Спостереження за комунікативною діяльністю вчителя під час педагогічної практики та її аналіз	4	4
3.	Участь у педагогічних консилиумах	4, 3, 4	3,7
4.	Самоаналіз власної комунікативної діяльності у щоденнику педагогічної практики	+	+
5.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

МАРІЯ ПЕТРІВНА ОЛІЯР

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Монографія

Технічний редактор – **Йосип КАРПІВ**
Літературний редактор – **Надія ВЕБЕР**
Комп'ютерний дизайн – **Ігоря САВЧУКА**

Підписано до друку 07.08.2015 р., Формат видання 60x84x1/8
Умовн.друк.арк. 31,25. Наклад 500 прим. Зам. 516

Видавництво «СІМІК»

76000, м. Івано-Франківськ, вул. Т. Цьоклера, 9а
тел. (0342) 78-91-26, 78-91-29

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої
справи
серія ІФ № 11 від 27.03.2001 року.

Віддруковано в друкарні видавництва ПП «СІМІК»
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Т. Цьоклера, 9а,
тел. (0342) 78-91-29