

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ЛІНГВІСТИКИ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ДОПУСТИТИ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач випускової кафедри

_____ Л. Доценко

« ____ » _____ 2020 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

(ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА)

ВИПУСКНИКА ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «МАГІСТР»

Галузь знань: 01 «Освіта / Педагогіка»

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма «Інноваційні педагогічні технології в закладах
вищої технічної освіти»

**Тема: «Формування комунікативної компетентності
майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки»**

Виконавець: студентка групи ПП-627 Чубата Тетяна Сергіївна

Керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Смолінчук Лариса Симонівна

Нормоконтролер: _____

Бородінова Л.Ю.

(підпис)

Київ 2020

НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет лінгвістики та соціальних комунікацій
Кафедра педагогіки та психології професійної освіти
Галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка»
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
ОПП «Інноваційні педагогічні технології у закладах вищої технічної освіти»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
Л.Доценко
« » _____ 2020 р.

ЗАВДАННЯ

на виконання кваліфікаційної роботи

ЧУБАТОЇ ТЕТЯНИ СЕРГІЇВНИ

1. Тема кваліфікаційної роботи «**Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки**» затверджена наказом ректора від «15» жовтня 2020 р. № 2005/ст.

2. Термін виконання роботи: з 05 жовтня 2020 до 07 грудня 2020 р.

3. Вихідні дані до роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до першого другого та третього розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків загальним обсягом 123 сторінки, з них обсяг основного тексту 82 сторінки, список джерел нараховує 70 позицій.

4. Зміст пояснювальної записки: Вступ; Розділ 1. *Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки*; Висновки до першого розділу; Розділ 2. *Науково-методичні основи формування комунікативної компетентності у майбутніх педагогів*; Висновки до другого розділу; Розділ 3. *Перевірка ефективності моделі та педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки*; Висновки до третього розділу; Висновки; Список використаних джерел; Додатки.

5. Перелік обов'язкового графічного (ілюстративного матеріалу): 15 таблиць.

Календарний план-графік

№ з/пор.	Завдання	Термін виконання	Відмітка про виконання
1.	Опрацювання, аналіз, реферування літератури з теми дослідження. Визначення об'єкта, предмета, мети, завдань дослідження.	09.10.2020	
2.	Формування змісту кваліфікаційної роботи. Добір методів дослідження. Написання вступу до дипломної роботи.	16.10.2020	
3.	Написання 1, 2 розділів кваліфікаційної роботи. Ознайомлення керівника з їхнім змістом.	12.11.2020	
4.	Робота з опису організації педагогічного експерименту, аналізу отриманих результатів (3 розділ дипломної роботи).	20.11.2020	
5.	Обґрунтування на основі отриманих результатів рекомендацій. Оформлення роботи відповідно до вимог. Подання керівникові для читання.	30.11.2020	
6.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	08.12.2020	
7.	Робота з виправлення недоліків у змісті та оформленні результатів проведеного дослідження.	14.12.2020	
8.	Подання остаточного варіанту кваліфікаційної роботи на кафедру.	15.12.2020	
9.	Захист роботи.	21.12.2020	

Дата видачі завдання: «05» жовтня 2020 р.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ Смолінчук Лариса Симонівна

(підпис керівника)(П.І.Б.)

Завдання прийняв до виконання _____ Чубата Тетяна Сергіївна

(підпис випускника) (П.І.Б.)

РЕФЕРАТ

Пояснювальна записка до кваліфікаційної роботи «Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки»: 123 сторінки, 70 використаних джерел та літератури, 9 додатків.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього педагога.

Предмет – педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні моделі і педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів та експериментальній перевірці їх ефективності.

У кваліфікаційній роботі розкрито теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, зокрема: технології розвитку комунікативної компетентності, показники, педагогічні умови та модель розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Описано експериментальне дослідження розвитку комунікативної компетентності, а саме з'ясовано рівень розвитку комунікативної компетентності у майбутніх педагогів, апробовано тренінг розвитку комунікативної компетентності та визначено його ефективність.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що обґрунтовані педагогічні умови забезпечення ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів; в розробленні та експериментальній перевірці авторського тренінгу.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА, МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	10
1.1. Характеристика базових понять дослідження	10
1.2. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного педагога	15
1.3. Використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів з метою формування у них комунікативної компетентності. .	24
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	31
2.1. Показники розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів	31
2.2. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки	33
2.3. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів.....	37
Висновки до другого розділу	46
РОЗДІЛ3. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	48
3.1. Етапи та методика проведення експериментальної роботи з формування комунікативної компетентності в майбутніх педагогів	48
3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи та рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів	63
Висновки до третього розділу	80
ВИСНОВКИ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	86
ДОДАТКИ	94

ВСТУП

В умовах модернізації освіти в Україні, що нині набирає обертів, випускнику українських вишів недостатньо бути компетентним лише у своїй вузькій професійній сфері, йому необхідно добре орієнтуватися і в суміжних областях, широкому спектрі сучасних технологій і вміти їх використовувати в практичній діяльності. Це в повній мірі відноситься і до майбутніх педагогів. Сучасні фахівці повинні бути здатними розуміти і приймати внутрішній світ дитини, будувати взаємини на основі діалогу з учнем в процесі спільної з ними діяльності з метою максимальної реалізації їх здібностей і забезпечення емоційного благополуччя в навчально-виховному процесі [42, с. 52; 46, с. 545]. Адже професійно-педагогічна компетентність педагога виражається саме в його готовності здійснювати педагогічну діяльність на основі ціннісно-орієнтованого ставлення до особистості учня. І в цьому плані вирішальну роль відіграє комунікативна компетентність педагога, його здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти.

Для ефективної комунікації характерним є досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмета спілкування, що забезпечує досягнення цілей комунікантів. А що стосується професійної діяльності педагога, тут роль комунікативної компетентності особлива — саме вона забезпечує ефективність його професійної діяльності. Однак формування комунікативних компетенцій майбутнього педагога — не просте завдання, оскільки на його вирішення впливає безліч факторів, у тому числі особливості розвитку вищої школи в сучасній Україні, специфіка культурного середовища їх функціонування, а також політика освіти в регіонах, спрямована на збереження національно-культурної спадщини, тобто на виховання особистості, готової і здатної жити та працювати в полікультурному і полілінгвальному комунікативному середовищі. Все це актуалізує зазначену проблему формування у майбутніх педагогів високої комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки.

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

І хоча останніми роками українська система педагогічної освіти зазнає істотних змін, підготовка майбутніх педагогів все ще потребує впровадження нових інноваційних технологій, які затребувані сучасним розвитком українського суспільства.

У зв'язку з вищевикладеним виникає протиріччя між постійно зростаючими вимогами суспільства до педагога, здатного професійно здійснювати педагогічну комунікацію та реальним рівнем комунікативної компетенції випускника вишу. А також між узагальненими підходами до формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності та реальними потребами майбутніх педагогів.

Актуальність проблеми та її недостатня дослідженість зумовили вибір теми магістерського проекту: «Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки».

Об'єкт дослідження — професійна підготовка майбутнього педагога.

Предмет дослідження — педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні моделі і педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів та експериментальній перевірці їх ефективності.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у сучасних дослідженнях;

2. Визначити місце і роль інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

3. Виокремити педагогічні умови та обґрунтувати модель формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки;

4. Розробити та впровадити комунікативний тренінг, експериментально перевірити його ефективність.

5. Розробити рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів.

Для вирішення поставлених завдань ми обрали такі **методи дослідження**:

- теоретичні: вивчення та аналіз літератури з метою визначення сучасних підходів, принципів і технологій розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки; порівняння, узагальнення та систематизація одержаної інформації з метою визначення критеріїв оцінювання рівнів комунікативної компетентності педагогів та їхніх показників;

- емпіричні методи: психодіагностичні (тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова); тест-анкета «Визначення рівнів здатності до саморозвитку й самоосвіти»; анкета самооцінки методологічної культури майбутніх педагогів; методика діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер), анкета «Стиль педагогічного спілкування») з метою визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів;

- експериментальні методи: констатувальний і формувальний етапи педагогічного експерименту; статистично-кількісна і якісна обробка даних експерименту (метод Колмагорова-Смирнова для визначення необхідності використання параметричних та непараметричних критеріїв, критерій Стьюдента для залежних вибірок, критерій Вілкоксона для залежних вибірок з метою дослідження відмінностей результатів комунікативної компетентності до та після участі у тренінгу з формування комунікативної компетентності).

Вибірка. Дослідження проводилось на базі Київського університету імені Бориса Грінченка, в експерименті взяли участь 70 студентів, які навчаються на 4 курсі за спеціалізацією «освітні, педагогічні науки».

Наукова новизна і теоретичне значення полягають в тому, що під час дослідження було уточнено зміст понять «компетентність», «комунікативна компетентність майбутніх педагогів», «формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки», обґрунтовані педагогічні умови забезпечення ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів; в розроблені та експериментальній перевірці авторського тренінгу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Структура та обсяг роботи зумовлені логікою та завданнями дослідження та включає в себе вступ, три розділи, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків загальним обсягом 122 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Характеристика базових понять дослідження

Поняття «комунікація» існує вже дуже давно. Воно походить від латинського «communication» — «повідомлення, передача» і розуміється як «знакове спілкування соціальних суб'єктів» [20], а відомий американський філософ Девід Келлог Льюїс характеризує комунікацію як «.. Процес встановлення і розвитку контактів між живими організмами, що породжується потребами спільної діяльності та включає в себе обмін інформацією, володіє взаємним сприйняттям і спробами впливу один на одного» [6, с. 313].

Питання комунікації вивчають кілька соціогуманітарних наук:

1. Психологія і педагогіка розглядають фактори передачі та сприйняття інформації, процес міжособистісної та масової комунікації.
2. Етнографія вивчає культурологічні та побутові особливості комунікації у представників різних етнічних груп.
3. Лінгвістика розглядає проблеми вербальної комунікації, нормативні та ненормативні форми вживання слів у мові.
4. Паралінгвістика розглядає способи невербальної комунікації (жести, міміку і інші несловесні комунікативні засоби).
5. Соціолінгвістика вивчає соціальну мовну природу і особливості її функціонування в різних спільнотах, механізми взаємодії соціальних і мовних чинників.
6. Соціологія комунікації розглядає спілкування представників різних соціальних груп і аналізує, як впливає їх взаємодія на мовну поведінку людей [22, с. 38].

Отже, комунікацією можна вважати процес встановлення контакту та обміну необхідною інформацією, який відзначається взаємним сприйняттям комунікантів.

Поняття «компетентність» включає в себе систему універсальних знань, умінь, навичок, а також досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності, які названі сучасними ключовими компетенціями [1].

Аналіз багатьох підходів дозволив виявити, на наш погляд, дещо найбільш ємних визначень. Під компетентністю розуміють «загальну здатність і готовність особистості до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, які були придбані завдяки навчанню, та які орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне включення в трудову діяльність» [35, с.89]. Також під компетентністю розуміють сукупність знань та вмінь, які необхідні для ефективної діяльності, інтегральну характеристику особистості, яка є необхідною для реалізації нею професійної діяльності.

Таким чином, компетентність відображає підготовленість людини до виконання певної діяльності і включає не тільки когнітивні (навички, знання), а й некогнітивні (мотивацію, ціннісні орієнтації, етичні установки тощо) компоненти. Також компетентність забезпечує успішність діяльності в сучасних мінливих умовах, так як передбачає оцінку не рівня підготовки, а якостей професіонала, які можуть бути затребувані на ринку праці.

Що ж стосується комунікативної компетентності, то більшість вчених[35; 37; 69] вважають, що комунікативна компетентність передбачає певний рівень розвитку соціальної активності, соціальної спостережливості, пам'яті і мислення (розуміння), уяви, що виявляється найбільш повно в рефлексивності, емоційній чуйності (емпатії) тощо і являє собою певний рівень знань в області комунікативних дисциплін і практичних умінь, які забезпечують успішність комунікацій (наприклад, в професійній діяльності педагога — це володіти соціальною перцепцією, розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість студента, його психічний стан за зовнішніми ознаками: «подавати себе» в спілкуванні з учнями)[50, с. 122].

Комунікативна компетентність — одна з найважливіших якісних характеристик особистості, що дозволяє реалізувати її потреби в соціальному визнанні, повазі, самоактуалізації і допомагає успішному процесу соціалізації.

Вивчення літературних джерел щодо тлумачення комунікативної компетентності дало змогу нам розглядати комунікативну компетентність як складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності. Підґрунтям у розвитку комунікативної компетентності, невід'ємної від будь-якої професійної компетентності, є, за У. Ордоном, «стартові компетентності», до яких відносяться загальні гуманістичні знання, особистісну культуру та інтелектуальні вміння [6, с. 314].

Підсумовуючи відзначимо, що комунікативною компетентністю є інтегративна характеристика особистості, яка є базисною основою її життєвої та професійної компетентності та включає в себе комплекс знань та вмінь, необхідних для здійснення ефективної взаємодії.

Проблема формування комунікативної компетентності майбутнього педагога є важливою частиною широкої і складної проблеми формування його професійно-значущих якостей, що підводить нас до характеристики поняття «професійної підготовки».

У сучасній науці поняття «професійна підготовка» пов'язується з професійним навчанням і відображає процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для самостійної професійної діяльності:

- система професійного навчання, що має на меті прискорене придбання учнями навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [10, с. 223];

- процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності. Має на меті прискорене придбання учнями навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт, і не має на увазі підвищення освітнього рівня учня [8, с.482].

Однак підготовка до професійної діяльності не може обмежуватися лише оволодінням майбутніми фахівцями процесуальною стороною професійної

діяльності. Необхідна також цілеспрямована діяльність по формування і розвитку професійно- та особистісно-значущих якостей, які і забезпечують ефективність обраної діяльності. З огляду на це більш обґрунтованим є розуміння професійної підготовки як «системи організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування у особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності» [11, с. 106].

Опираючись на цю точку зору, ми розглядаємо професійну підготовку майбутніх педагогів як цілісну педагогічну систему, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього педагога на основі оволодіння необхідними для педагогічної діяльності знаннями, вміннями і навичками, розвитку професійно та особистісно-значущих якостей, які б забезпечували ефективність майбутньої професійної діяльності.

При визначенні даного поняття ми виходили з розуміння системи як внутрішньо організованої на основі того чи іншого принципу цілісності, в якій всі елементи настільки тісно пов'язані один з одним, що виступають по відношенню до навколишніх умов і інших систем як щось єдине [16, с.179] і педагогічної системи як безлічі взаємозалежних структурних компонентів, об'єднаних єдиною освітньою метою розвитку особистості і функціонуючих в цілісному педагогічному процесі [14, с.341].

Як складна педагогічна система професійна підготовка майбутніх педагогів має такі властивості: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних спільною метою і єдиним функціонуванням; єдина внутрішня організація на основі зв'язків і залежностей між компонентами системи, взаємодія з навколишнім середовищем.

У педагогічній діяльності комунікативна компетентність розглядається в зв'язку з характеристикою взаємодії педагога і учня; знаннями і вміннями у сфері міжособистісних відносин і як особистісна якість, яка проявляється в відношеннях з ними: і як комунікативні та організаторські вміння (пов'язані із взаємним обміном інформацією і пізнанням педагогом і учнем один одного: з формуванням

міжперсональних взаємовідносин: з управлінням власною поведінкою учителем і поведінкою учнів, організацією спільної діяльності).

Проблему комунікативної компетентності в діяльності педагога виділяють Н. Волкова, Т. Водолазська, О. Гаврилюк, І. Зязюн, В. Ковальчук, І. Когут, О. Корніяка, І. Кравцова, Г. Скок, І. Шиян [13; 16; 18; 31 35; 39; 45; 68; 74]. Ці та інші автори оперують під час характеристики професійної діяльності педагогатакими поняттями, як комунікативна взаємодія, комунікативні вміння, комунікативність, комунікативні якості, властивості особистості, комунікативні процеси. Аналіз досліджень показав, що більшість вчених комунікативну компетентність розглядають у зв'язку з характеристикою взаємодії людей: знаннями і вміннями, як особистісну якість і поведінку, що виявляється у відношеннях з людьми; в зв'язку зі здібностями в спілкуванні. Особливість комунікативної компетентності особистості педагога складають його теоретична підготовка в області міжособистісного пізнання, міжособистісних відносин; законів логіки і аргументації: професійного, в тому числі мовного етикету: комунікативних технологій.

Аналізу розвитку окремих комунікативних здібностей (компетентностей), комунікативних якостей особистості педагога, комунікативних умінь присвятили свої роботи багато вітчизняних і зарубіжних дослідників. У плані наукового підґрунтя для нас представляли інтерес наукові праці особистісно-орієнтованої парадигми освіти, дослідження в області соціальної перцепції, міжособистісних відносин, концептуальні положення про сутність педагогічних комунікацій і педагогічного спілкування[73, с. 313].

Таким чином, виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок:

- комунікативна компетентність є невід'ємною частиною професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога;
- педагогічне спілкування є засобом формування комунікативної компетентності майбутнього педагога;

- спілкування як засіб формування комунікативної компетентності педагога може реалізувати свою функцію, якщо буде здійснюватися на діяльній, мотиваційній, ситуативно-обумовленій основі;

- під комунікативною компетентністю майбутнього педагога слід розуміти комплекс певних особистісних і професійних комунікативних якостей і комунікативних умінь.

Отже, охарактеризувавши такі базові поняття дослідження як: «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна підготовка», ми дійшли висновку, що під «комунікативною компетентністю педагога» слід розуміти інтегративну систему знань та вмінь педагога, які дозволяють організувати свою професійну діяльність на основі прийому, засвоєння, використання і передачі інформації з різних джерел для різнобічного розвитку і виховання учнів.

1.2. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного педагога

Комунікативна компетентність є важливою складовою професійної підготовки сучасного педагога. Тут йде мова не просто про комунікацію між педагогом та учнями, а про навчання спеціальним навичкам та вмінням педагогічного спілкування.

Педагогічна комунікація в сфері освіти має дуже важливе значення, так як її завданням є не просто обмін інформацією, а соціальна взаємодія викладача і учня, всередині якої відбувається обмін навчальними знаннями.

З точки зору Н. Волкової, педагогічне спілкування – це форма навчальної взаємодії, особистісно і соціально орієнтована взаємодія, яка одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, образотворчих, символічних і кінетичних засобів» [14, с. 38].

Необхідно визначити такі цілі педагогічної комунікації:

1) інформаційна – обмінзнаннями, повідомленнями, відомостями, думками, відповідями на вже запропоновані питання і формулювання нових питань і завдань;

2) контактна – встановлення певних взаємовідносин між учнем і педагогом, контакт, готовність до спілкування, до передачі будь-якого повідомлення або інформації;

3) спонукальна – стимулююча педагогічна функція, яка спрямована на розвиток активності партнерів по спілкуванню (учнів), що змушує їх виконувати ті чи інші комунікаційні дії, наприклад: прочитати текст, відповісти на питання по тексту, виконати післятекстові завдання, скласти діалог;

4) координаційна – педагогічна функція, спрямована на узгодження дій з партнером по комунікації, взаємну орієнтованість один на одного;

5) розуміння – це, по-перше, розуміння партнерами один одного (цілей, намірів, інформації, переживань), а по-друге, сприйняття і розуміння сенсу, інформації, що повідомляється педагогом (лекції викладача у вищому навчальному закладі, пояснення шкільного вчителя, учасника діалогу тощо);

6) амотивна– пробудження в партнері по комунікації необхідних почуттів, емоцій і переживань;

7) встановлення відносин – розуміння, усвідомлення і фіксування свого місця і становища в системі соціальних, рольових, статусних, ділових і міжособистісних зв'язків в суспільстві. Наприклад, учитель за соціальним статусом має провідну, домінуючу роль в порівнянні з учнем;

8) надання впливу – зміна стану, поведінки, почуттів, намірів, установок, бажань, потреб учасників комунікації. Наприклад, після виховної бесіди з учителем школяр розуміє, що підготовка до іспиту – це дуже важлива мета, завдання, яке треба вирішити, щоб успішно скласти іспит. Адже від його результату залежить можливість подальшого навчання і, відповідно, отримання професії. За словами В. Д. Шадрикова: «... педагогічне спілкування має відповідати потребам учня, перш за все, як соціальної істоти. Це потреби приналежності до інших, потреби успіху, досягнення, визнання, захисту, поваги і любові» [13, с. 236].

Специфіка педагогічного спілкування, перш за все, виявляється в його поліоб'єктній спрямованості. Воно спрямоване не лише на взаємодію учнів з метою їх особистісного розвитку, а й, щоденним для самої педагогічної системи, на організацію освоєння навчальних знань і формування на цій основі творчих умінь. В силу цього педагогічне спілкування характеризується, щонайменше, потрійною спрямованістю: на саму навчальну взаємодію, на учнів (їх актуальний стан, перспективні лінії розвитку) і на предмет освоєння.

У той же час педагогічне спілкування визначається і потрійною суб'єктивною орієнтованістю: особистісною, соціальною та предметною. Викладач, працюючи з одним учнем над освоєнням будь-якого навчального матеріалу, завжди орієнтує його результат на всіх присутніх в групі і, навпаки, працюючи з групою, тобто фронтально, впливає на кожного учня. Тому можна вважати, що своєрідність педагогічного спілкування, виявляється всією сукупністю названих характеристик, виражається в органічному поєднанні елементів особистісно-орієнтованого, соціально-орієнтованого і предметно-орієнтованого спілкування. При цьому педагогічне спілкування, яке включає всі перераховані елементи має принципово нову якість [62].

Друга якість педагогічного спілкування обумовлена, перш за все, його навчальною функцією, яка включає в себе виховуючу функцію, оскільки освітній процес, як вже зазначалося, має виховуючий і розвиваючий характер. Навчальна функція спілкування, за Н. Волковою, може бути співвіднесена в загальному плані з трансляційною. Навчальна функція як прояв трансляційної, властива всім формам навчання учня (в навчальній діяльності, в повсякденній побутовій взаємодії з іншими людьми), реалізується в спеціально організованому процесі будь-якого рівня освітньої системи – дошкільній, шкільній, вузівській. Хоча навчальна функція педагогічного спілкування є провідною, вона несамодостатня: це органічна частина багатосторонньої взаємодії викладача – учня, учнів між собою [14, с. 17].

Інтерактивна сторона спілкування – це умовний термін, що позначає характеристику тих компонентів спілкування, які пов'язані із взаємодією учнів і педагогів, з безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності.

Якщо комунікативний процес народжується на основі деякої спільної діяльності, то обмін знаннями та ідеями з приводу цієї діяльності неминуче припускає, що досягнуте порозуміння реалізується в нових спільних спробах розвинути діяльність, організувати її [14, с. 18].

Для учасників надзвичайно важливо не лише обмінятися інформацією, але й організувати «обмін діями», спланувати загальну стратегію. Під час планування можлива така регуляція дій одного індивіда «планами іншого», яка і робить діяльність дійсно спільною, коли носієм її виступатиме вже не окремий індивід, а група. Таким чином, на питання про те, яка ж «інша» сторона спілкування розкривається поняттям «взаємодія», можна тепер відповісти: та сторона, яка фіксує не тільки обмін інформацією, а й організацію спільних дій, що дозволяють партнерам реалізувати деяку загальну для них діяльність. Таке вирішення питання виключає відрив взаємодії від комунікації, але виключає і ототожнення їх: комунікація організується в ході спільної діяльності, «з приводу» її, і саме в цьому процесі учням необхідно обмінюватися і інформацією, і самими діями.

Якість роботи сучасного педагога багато в чому залежить від їхнього вміння спілкуватися зі своїми учнями, тобто від педагогічної компетенції педагога, вміння знаходити спільну мову з учнями і здійснювати цілеспрямовану взаємодію з ними для вирішення завдань освітнього процесу. Ці цілі багато в чому реалізуються за допомогою комунікації.

У навчальній аудиторії опосередкованою ланкою передачі інформації адресату-слухачеві є не тільки навчальні засоби, але і медіатор-педагог, який здійснює пряму інтеракцію, спілкуючись з учнями (ситуація мовної взаємодії) на основі прямого і зворотного зв'язку з адресатом. Спілкування при цьому завжди контактне (обличчям до обличчя). Педагог корегує свої мовні дії відповідно до реакції адресата (учнів). І. Підласий підкреслює, що «управління освітнім процесом відбувається саме завдяки здатності педагога як «носія мови» використовувати потрібні стратегії і тактики для реалізації запланованих дидактичних цілей» [61, с. 218]. Від рівня розвитку комунікативних здібностей педагога і його компетентності в сфері спілкування залежать легкість і простота

встановлення контакту з учнями, а також ефективність цього спілкування з точки зору досягнення педагогічних цілей.

Викладач повинен прагнути до того, щоб педагогічне спілкування було завжди продуктивним, тому що його основною метою є інформаційне та духовне збагачення, розвиток і виховання двох учасників комунікації: і учня, і педагога.

Для досягнення мети спілкування під час педагогічної комунікації педагогу дуже важливо зуміти розташувати учня до себе, створити особистісний контакт з ним. Для цього можна діяти різними способами. Їх вибір залежить від віку учнів, місця навчання, розвитку, соціального стану, ментальності кожного учня. Завжди необхідно проявляти інтерес до учнів, але демонструвати власну прихильність і зацікавленість можна по-різному. Для учнів дуже важливі доброзичливий вираз обличчя педагога, його спокійний погляд, посмішка, рівна мовна інтонація. Декому можуть бути приємні тактильні відчуття: потиск руки, погладжування по голові або плечу. Деяким учням необхідна акцентована увага педагога саме до його особистості: підвищений візуальний контакт, якісь мімічні і пантомімічні рухи, звернення не просто на прізвище або по імені, а використання зменшувально-пестливих суфіксів (Наталія–Наталочка, Сергій–Сергійко, Ольга – Олечка), порівняння з якимись позитивними літературними або історичними персонажами («сміливий, як Кутузов»; «талановитий, як Шевченко») [60, с. 35].

У процесі педагогічного спілкування дуже важливо створити позитивний емоційний настрій, атмосферу радості від комунікації, вселити учням, що все у них вийде, їх чекає успіх, і вони обов'язково досягнуть поставлених перед собою цілей (напишуть без помилок диктант, добре здадуть іспит з літератури). Корисно всіляко схвалювати дії хлопців, надаючи допомогу, іноді навіть приховану, мобілізуючи їх мотивацію до навчання, а спілкування, авансувати майбутні удачі і досягнення.

З точки зору С. Терещук, для того щоб правильно провести урок у школі або заняття в університеті, необхідно ретельно продумати і організувати чотири етапи педагогічного спілкування [70, с. 16]:

1. Прогностичний – підготовка педагога до уроку, осмислення конкретних ситуацій спілкування, продумування алгоритмів поведінки, можливо, навіть рольове програвання, репетиція майбутнього уроку.

2. Початковий – організаційні дії педагога: створення доброзичливої атмосфери в класі, вступна промова, орієнтована на розвиток інтересу до теми даного уроку, управління психологічним настроєм учнів.

Для того щоб учитель був повністю адаптований до освітнього процесу, йому було легко, спокійно і комфортно спілкуватися з учнями, необхідно опанувати засобами позитивного впливу на адресата. Тут потрібно звернутися до самих елементарних способів залучення уваги учнів, причому навіть без словесної комунікації. Можна використовувати спеціальні мімічні і пантомімічні прийоми, жести, виразний погляд, усмішку, рухи рукою. Потім пропонується звертатися до учнів, використовуючи різні інтонації: питання, вигук, наказ, похвалу, проханнятощо. Потім слід звернутися безпосередньо до конкретного учня, використовуючи різноманітні комунікативні прийоми: питання, вимогу, прохання, вигук, побажання, попередження тощо.

Необхідно правильно, з вірною інтонацією вимовляти різноманітні фрази – штампи, які використовуються в педагогічній комунікації досить часто: «Ідіть до дошки!», «Ви зробили домашнє завдання?», «Увага!», «Будьте ласкаві!» та ін. Вимовляти ці фрази треба з різними інтонаційними відтінками в залежності від модельованої ситуації. Наприклад, «Так» як згоду з думкою співрозмовника; як питання, що виражає крайню ступінь здивування; як заперечення; як вираз недовіри[60, с. 37].

Для педагога дуже важливо управляти своєю мімікою і пантомімою, а також необхідно навчитися регулювати власні педагогічні переживання. Колись потрібно зуміти приховати настрій, справжні почуття і емоції (наприклад, стримано і шанобливо розмовляти з учнем, який регулярно не робить домашнє завдання і не підготовлений до іспиту), а в якихось випадках, навпаки, зуміти яскраво зобразити свої почуття і переживання з виховними цілями (наприклад, радість від посередньої роботи у учня, який довго хворів і пропустив багато уроків). Л. Хомич вважає, що

«управління доцільними педагогічними переживаннями близько до акторської роботи. Адже педагог, як артист, повинен спробувати виявити в собі почуття і емоції, які він не відчуває в даний момент: радість, горе, байдужість, обурення, захоплення та ін. А для цього необхідно використовувати спеціальну лексику, міміку і жести» [73, с. 314].

У даній ситуації педагогу важливо зуміти вірно скоординувати відповідне звернення з мовної інтонацією і мімічними прийомами. Педагогу потрібно обов'язково навчитися бути внутрішньо спокійним, відчувати себе в класі або в навчальній аудиторії досить розкуто і вільно. Адже в будь-який момент його можуть підстерігати несподівана поведінка або реакції учнів.

3. Управління спілкуванням – найскладніший і найвідповідальніший етап. У процесі управління спілкуванням йде пояснення нового навчального матеріалу. Педагогу важливо спрямовувати учнів на певну комунікативну тему, ставити перед ними чіткі і конкретні завдання, дотримуючись теми уроку, намагатися, щоб кожен учень зрозумів і осмислив почуте. Тут перед педагогом постає відразу багато завдань. По-перше, потрібно навчитися пояснювати новий матеріал учням. Необхідно так будувати своє повідомлення, щоб воно було чітким, ясним, містило конкретну інформацію. Доцільно використовувати різні наочні матеріали, так як вони в значній мірі допомагають сприйняттю будь-якої нової інформації. Пояснення повинно бути обов'язково вивірено за часом відповідно до обсягу пропонованого матеріалу. Говорити при цьому необхідно спокійно, доброзичливо, без значимого інтонаційного уявлення. Хоча при цьому треба пам'ятати, що на останніх партах зазвичай сидять учні, які не надто цікавляться навчальним предметом, а з великим задоволенням щось читають або дивляться в своєму телефоні. По-друге, під час оволодіння основами педагогічної комунікації на даному етапі доцільно навчитися складати уявний діалог, де один учасник – лідер контакту (учитель), а інший учасник грає пасивну роль учня (слухача). Лідер повинен тримати нитку бесіди в своїх руках, постійно концентруючи і зацікавлюючи партнера інформацією і своїм ставленням до неї. Пасивний учасник тільки слухає, подає якісь малозначні репліки у вигляді вигуків і мімічно демонструє свій інтерес до почутого (кивки головою,

рухи очей). Потім треба спробувати змінити ролі лідера і пасивного слухача, тобто перехопити ініціативу. Це зробити досить важко, так як співрозмовник-лідер буде намагатися утримати своє становище[73, с. 317].

4. Аналіз уроку і підведення підсумків – осмислення форм і змісту спілкування, аналіз результатів спілкування, підведення підсумків і обговорення можливих майбутніх варіантів подальшої комунікації.

У педагогічному спілкуванні велике значення має його стиль, тобто індивідуальні особливості спілкування і взаємодії педагога і учня. Стиль враховує комунікативні можливості і здібності педагога, рівень взаємних відносин педагога і його вихованців, творчу індивідуальність і здатність викладача. Звичайно, стиль спілкування демонструє рівень комунікативної майстерності педагога, його професіоналізм і культуру. З точки зору Т. Шепеленко, «в стилі педагогічного спілкування багато що визначається природженими особливостями людини: темпераментом і нейродинамічними особливостями»[75, с. 9]. За твердженням відомого педагога і психолога В. А. Кан-Каліка: «Робота викладача – це творча, інтелектуальна діяльність, здебільшого сполучена з нервово-емоційним напруженням» [33, с. 13].

Психологічна гнучкість і артистизм педагога допомагають організації живого і цікавого спілкування на уроці, створення комфорту для дітей, довіри і прихильності до них, визнання їх можливостей і здібностей. Цьому сприяють як вербальні, так і невербальні засоби, виразність всього професіоналізму педагога, його почуттів, емоцій і настроїв. Педагог, який використовує в своїй практиці такі мовні засоби позитивного впливу на адресата, як схвалення, похвала, комплімент, дружнє ставлення, турбота, увага та ін., створює найбільш психологічно приємну, зручну, комфортну і продуктивну з точки зору процесу сприйняття атмосферу, а це, безумовно, підвищує результативність процесу навчання, виховання і розвитку учнів.

Отже, комунікативна компетентність є однією з найважливіших складових професійної підготовки сучасного педагога, яка з одного боку виступає засобом формування професійної компетентності майбутнього педагога, а з іншого

допомагає студентам педагогічного напрямку оволодіти необхідними засобами та вміннями ефективного педагогічного спілкування та розвинути комплекс певних особистісних і професійних комунікативних якостей і вмінь

1.3. Використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів з метою формування у них комунікативної компетентності

Розкриття питання використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів неможливе без виокремлення понятійних характеристик термінів «технологія» та «інновація».

Під технологією зазвичай мають на увазі процес (набір і послідовність дій) розв'язання різноманітних, в більшості випадків, інженерних задач, найчастіше технічного виготовлення різних виробів.

В освітньому процесі, під технологією мають на увазі процес ,який має певну мету — отримати хороший результат, а саме — підготувати освіченого й компетентного педагога чи фахівця. В буквальному перекладі з грецької мови слово «технологія» означає «майстерність думки». Тому технологією в освітньому процесі підготовки майбутніх педагогів є грамотно й творчо організований процес, яким ефективно управляє педагог. Тобто, керована система з передбачуваним результатом.

Що ж стосується поняття «інновація», то його автором вважають австрійського вченого І. А. Шумпетера, який у 1930-х роках відокремив поняття «винаходу» (нове технічне знання) від «інновація» (практичне застосування нового знання)[49, с. 355].

На сьогодні не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «інновація». Поширені різні, часто суперечливі точки зору стосовно того, що слід вважати інноваціями – абсолютно нове чи вдосконалене старе, глобальні чи локальні зміни, процес створення нового чи його результат, будь-що нове чи лише те, що є актуальним і значущим, тощо. Основою інтеграції наявних поглядів може бути системний підхід, тобто розгляд інновації як цілеспрямованої зміни, нововведення у певній системі, яке вдосконалює цю систему, призводить до її прогресивного розвитку.

Отже, питання ефективного навчання – це завжди питання не лише змісту та цілей навчання, але і засобів та інноваційних технологій. Саме педагогічні інноваційні технології поєднують у собі весь синтез традиційних методів та новацій, досвіду та пошуку, апробованих методів та експериментальних надбань і стають незамінними в ефективному процесі підготовки майбутніх фахівців в педагогічній галузі.

Зрозуміло, що підготовка майбутніх педагогів у сучасних умовах вимагає технологічного забезпечення навчального процесу, спрямованого насамперед на розвиток педагогічних, інформаційно-комунікативних компетенцій майбутнього педагога і формування у нього досвіду самостійної роботи. Тут, як показує досвід дослідників, незамінна технологія ПІТ — «Пізнання – інтерпретація – творчість», яка забезпечує розвиток професійно-педагогічних та інформаційно-комунікативних компетенцій. Ефективність даної технології визначається цілою низкою показників: здібностями студентів інтерпретувати отримані знання, трансформувати гуманітарні знання і загальнокультурний досвід в педагогічну діяльність, аналізувати педагогічні об'єкти і явища, розуміти і обґрунтовувати педагогічні закономірності і базуватися на них під час проектування педагогічної практики [20, с. 146].

Очевидно, що невід'ємним елементом комунікативної культури сучасного педагога є інформаційно-комунікативна компетентність — здатність самостійно працювати в інформаційно-комунікативному просторі, знаходити і використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації в полілінгвальному освітньому просторі, передавати інформацію в процесі діалогу і взаємодії освітньому середовищі, рефлексувати педагогічну позицію в конкретній ситуації взаємодії «педагог-учень» [26, с. 112].

Ефективна також і технологія (метод) кейсів (Casestudy), що дозволяє студентам осмислити педагогічну ситуацію і знайти оптимальне її рішення. Цей метод забезпечує формування інтересу студентів до своєї діяльності, активізує їх інтелектуальний потенціал.

Однією з умов, без яких неможливо придбання комунікативних умінь в освітньому процесі, є використання активних форм навчання, таких як метод аналізу

конкретних ситуацій і метод рольових та імітаційних ігор. Адже комунікативна компетентність формується в процесі навчання, виховання, вирішення педагогічних завдань і виступає засобом пізнання і реалізації особистості в процесі спілкування і діяльності.

Як вже зрозуміло з попередніх підрозділів роботи, основою комунікативної компетентності є особистісні особливості індивіда в єдності його відчуттів, думок і дій, які розгортаються в конкретному соціальному контексті. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх педагогів полягає в сприянні самоорганізації більш ефективного освоєння комунікативної культури, що є самовдосконаленням засобів організації комунікативної взаємодії [20, с. 148].

Ефективність процесу формування комунікативної компетентності обумовлена рядом психологічних і педагогічних чинників, які можна визначити як істотні обставини, що впливають на успішність розвитку спілкування у майбутніх педагогів. Чинники успішності базуються на структурі навчальної діяльності, яка дозволяє ідентифікувати їх з її структурними елементами: створення умов для розвитку внутрішньої мотивації до спілкування; вдосконалення навчально-виховного процесу за рахунок залучення студентів у процес активного обговорення конкретних ситуацій з практики педагогічної діяльності; залучення студентів до пошуку, відбору та формування банку навчальних ситуацій, які передбачають вибір стилів спілкування в повсякденній професійно-педагогічній діяльності і екстремальних (конфліктних) ситуаціях; активізацію самооцінки якості комунікативної діяльності через порівняльний аналіз зростання власних досягнень.

Важливою технологією формування комунікативності майбутніх педагогів є організація в учбовому процесі організації вищої освіти ефективної педагогічної комунікації між викладачами та студентами. Високий рівень комунікативної компетентності викладача безпосередньо впливає на формування комунікативності студентів, оскільки комунікація – це процес двостороннього обміну інформацією, результатом якого є взаєморозуміння. В загальному вигляді можна визначити як змістовний аспект соціальної взаємодії. Процес комунікації складається з окремих актів, за посередництва яких реалізуються основні її функції: управлінська —

пов'язана з успішністю функціонування певної організації і є генетично і структурно вихідної; інформативна — пов'язана з обміном інформацією і науковим аналізом змісту інформаційних повідомлень; емотивна — пов'язана з емоційними переживаннями; фатична — пов'язана з встановленням контактів [34, с. 94].

Одними з технологій успішного формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів є використання в процесі навчання таких форм, методів і прийомів підготовки студентів, як соціально-психологічний тренінг, рольові тренінги, групові соціально-психологічні тренінги, практичні заняття по формуванню комунікативності і навичок професійного спілкування [37].

Як правило, під час проведення тренінгу особливу роль відіграє викладач, рівень його підготовки до проведення такого методу навчання, наявність звання «тренер по комунікації» тощо.

Тренінги є одними з найбільш ефективних методів навчання та засвоєння практичних умінь тому, що під час участі в тренінгу працює кожен студент, практично все побудовано на тренуванні тих чи інших навичок, умінь, компетенцій за допомогою системи спеціальних вправ, вбудованих в загальну логіку тренінгу.

Тренінг (англ. — training спеціальний тренувальний режим, тренування) — такий вид навчання, в якому частина змісту навчального матеріалу мінімізована. Основна увага приділяється відпрацюванню практичних умінь і навичок, компетенцій.

У тренінгу моделюються і реалізуються спеціально задані ситуації. Учасники тренінгу отримують можливість розвинути і закріпити необхідні їм для робіт практичні навички, освоїти моделі поведінки, змінити ставлення до власного досвіду.

Педагог-тренер підтримує зовнішній рівень активності учасників тренінгу за допомогою:

- включення в зміст тренінгу елементів самостійності;
- широкого використання ділових ігор, дискусій тощо.

Також, ефективними засобами формування комунікативної компетентності також є технології інтерактивного навчання і метод проектів. Використання

проектної діяльності в процесі підготовки майбутніх педагогів сприяє формуванню умінь і навичок роботи у співпраці (колективне планування; взаємодія з будь-яким партнером; взаємодопомога в групі у вирішенні спільних завдань; діловеспілкування); освітнього менеджменту (проектування процесу, планування діяльності, часу, ресурсів; прийняття рішень і прогнозування їх наслідків, аналіз власної діяльності); комунікативної діяльності (ведення діалогу, дискусії; постановка питань; відстоювання власної зору, пошук компромісу); презентаційної роботи (навички монологічного мовлення, вміння впевнено тримати себе під час виступу, відповідати на незаплановані питання) [38, с. 146].

Метод проектів органічно поєднується з технологіями інтерактивного навчання, дає можливість майбутнім педагогам опанувати істотними компонентами співробітництва, а саме: позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія, стимулює застосовувати кооперативне навчання; навички міжособистісного спілкування в невеликих групах; обробляти дані про роботу групи.

Завдяки використанню технологій інтерактивного навчання майбутні педагоги отримують теоретичні знання: міжособистісногопізнання і міжособистісних відносин; законів логіки і аргументації; професійного, в тому числі, мовного етикету; культури вербальної і невербальної взаємодії. Застосування методу проектів і технологій інтерактивного навчання на практичних заняттях сприяють формуванню таких комунікативних умінь студентів як вміння висловлювати свою точку зору, вступати в діалог, відповідати на незаплановані питання, виступати перед великою кількістю слухачів; працюючи в групі, вирішувати конфлікти, допомагати один одному, встановлювати емоційні контакти; працювати в команді [40, с. 316].

Таким чином, зрозуміло, що для розвитку комунікативної компетентності під час професійної підготовки необхідно використовувати найбільш ефективні методи та форми роботи, до яких ми віднесли інноваційні технології. Основними ж інноваційними технологіями, які необхідно використовувати під час професійної підготовки майбутніх педагогів ми визначили: тренінгові технології, як такі, що

можуть поєднувати в собі технології та засоби та у формі активної взаємодії сприятимуть закріпленню комунікативних умінь та навичок.

Висновки до першого розділу

Підсумовуючи викладене у першому розділі нашої роботи необхідно виокремити такі висновки.

Під комунікативною компетентністю педагога розуміють певний рівень розвитку соціальної активності, соціальної спостережливості, пам'яті і мислення (розуміння), уяви, що виявляється найбільш повно в рефлексивності, емоційній чуйності (емпатії) тощо і являє собою певний рівень знань в області комунікативних дисциплін і практичних умінь, які забезпечують успішність педагогічної комунікації, а також інтегративну систему знань та вмінь педагога, які дозволяють організувати свою професійну діяльність на основі прийому, засвоєння, використання і передачі інформації з різних джерел для різнобічного розвитку і виховання учнів. Наприклад, в професійній діяльності педагога — це володіти соціальною перцепцією, розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість студента, його психічний стан за зовнішніми ознаками: «подавати себе» в спілкуванні з учнями, колегами, адміністрацією закладу.

Комунікативна компетентність є важливою складовою професійної підготовки сучасного педагога. Від рівня розвитку комунікативних здібностей педагога і його компетентності в сфері спілкування залежать легкість і простота встановлення контакту з учнями, а також ефективність цього спілкування з точки зору досягнення педагогічних цілей.

Незамінними у процесі підготовки майбутніх педагогів є педагогічні інноваційні технології. Під інноваційними технологіями ми маємо на увазі процес, який грамотно і творчо організований та ефективно зкерований педагогом. Педагогічні інноваційні технології поєднують у собі весь синтез традиційних

методів та новацій, досвіду та пошуку, апробованих методів та експериментальних надбань і стають незамінними в ефективному процесі підготовки майбутніх фахівців в педагогічній галузі. Серед основних ми вкотре згадали тренінгові технології, технологію ПТТ, технологію кейсів (Casestudy) та інші.

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

2.1. Показники розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів

Основним завданням вищої школи є підготовка компетентних фахівців відповідно до сучасних вимог ринку праці. В даному аспекті важливим питанням, яке потребує уваги є питання критеріїв та показників комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Серед основних критеріїв та показників комунікативної компетентності майбутніх педагогів ми визначили:

– когнітивний компонент (знання, необхідні для ефективної комунікації: лінгвістичні знання; знання з психології комунікації; педагогічний аспект комунікації);

– діяльнісний компонент (уміння використовувати лінгвістичні, психологічні, педагогічні знання у практичній діяльності: використання на практиці лінгвістичних знань у чотирьох видах комунікативної діяльності – мовленні, письмі, слуханні, читанні; використання психологічних знань на практиці; використання знань з педагогіки);

– мотиваційно-ціннісний компонент (спрямованість особистості на професійно-значущий образ педагога, а також особистісні якості, що зумовлюють професійний розвиток: схильності до комунікації; загальний рівень комунікабельності; мотивація в комунікації; самоконтроль у спілкуванні; володіння механізмами зворотного зв'язку; типологічна приналежність особистості; стиль взаємодії; організованість та ін.) [69, с. 98].

Рівні комунікативної компетентності майбутнього педагога [46, с. 549]:

- високий: наявність потреби до взаємодії з оточуючими, висока мотивації у спілкуванні, бажання вислухати і допомогти співбесіднику; усвідомлення значення

професійно-педагогічної комунікації; усвідомлення значення професійно-педагогічної комунікативної компетентності у професійній діяльності; розуміє важливість сформованості необхідних професійних компетентностей та має належний рівень сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, наявність інтересу, прагнення досягти високих результатів в комунікативній взаємодії; має високо розвинені мотиви та потреби у розвитку власних професійно-педагогічних комунікативних умінь; володіє знаннями про структуру комунікативного акту; володіє знаннями про засоби, методи і прийоми організації комунікативної взаємодії; володіє глибокими знаннями про норми і правила професійного спілкування; володіє знаннями про стилі педагогічного спілкування; вільно володіє професійно-педагогічною лексикою і використовує її відповідно до конкретної ситуації; володіє вмінням встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування;

- середній: наявність не стійкої потреби до здійснення комунікації, занижена мотивація у спілкуванні, бажання виражати лише власні емоції та переживання; частково розуміє значення сформованості необхідних професійних компетентностей та має не зовсім належний рівень сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, бажання реалізувати свій професійний потенціал та здобути нові вміння і навички – незначні; має окремі, але розвинуті мотиви та потреби у розвитку власних комунікативних умінь; частково володіє знаннями про структуру комунікативного акту; частково володіє знаннями про засоби, методи і прийоми організації комунікативної взаємодії; лише частково володіє знаннями про норми і правила професійного спілкування; частково володіє знаннями про стилі педагогічного спілкування; поверхово володіє професійно-педагогічною лексикою і частково використовує її відповідно до конкретної ситуації; має недостатній рівень сформованості умінь встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування;

- низький: відсутня потреба у спілкуванні, замкнутість та не щирість у спілкуванні; лише частково розуміє про важливість сформованості необхідних професійних компетентностей та не має рефлексивних умінь до професійної діяльності, не прагне здобувати професійні вміння і навички в комунікативній взаємодії; не вбачає потреби у спеціальному розвитку власних професійно-комунікативних умінь; фрагментарно володіє знаннями про структуру комунікативного акту; не володіє знаннями про засоби, методи і прийоми організації комунікативної взаємодії; практично не володіє знаннями про норми і правила професійного спілкування; не володіє знаннями про стилі педагогічного спілкування; відсутні знання професійно-педагогічної лексики і не використовує її відповідно до конкретної ситуації; має фрагментарні вміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища (учнями, їх батьками і колегами), а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування.

Отже, в структурі комунікативної компетентності ми виокремили такі структурні компоненти та показники: мотиваційно-ціннісний (здатність до саморозвитку, рівень потреби у спілкуванні), когнітивний (знання та методологічна культура), діяльнісний (здатність до комунікативного контролю, індивідуальний стиль педагогічної діяльності тощо).

2.2. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки

Умови, за яких здійснюється формування комунікативної компетентності досліджувалися багатьма науковцями (О. Краєвська, Симоненко та ін.). Дослідниця Симоненко серед педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності визначає такі:

1. Насичення змісту освітніх програм та навчально-методичних комплексів вправами, текстами та шаблонами ефективного професійного спілкування;

2. Застосування інтерактивних форм навчання обраних фахових дисциплін, які б враховували специфіку професійної діяльності;

3. Використання засобів синхронного та асинхронного спілкування, спеціальних Інтернет-ресурсів, соціальних онлайн мереж та віртуальних спільнот.

Науковець І. Чірва [54] вважає важливим створення сприятливих умов для оволодіння кожним студентом навчальним матеріалом відповідно до рівня своїх навчальних досягнень і здібностей, з використанням рівневої диференціації навичок і вмінь.

Аналіз критеріїв та показників комунікативної компетентності, а також поставлені мета й завдання формування комунікативної компетентності в майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки дозволили нам виокремити такі педагогічні умови:

1) зорієнтованість викладача на процес формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Отже, викладач має дотримуватися принципів особистісно-діяльнісного підходу з метою цілеспрямованого формування позитивно-діяльнісного та ціннісного ставлення студентів до комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки;

2) забезпечення єдності та взаємовідповідності загальнопедагогічної, предметної та комунікативної підготовки майбутніх педагогів. Отже, зміст підготовки повинен бути направлений на міждисциплінарну інтеграцію психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін з метою;

3) забезпечення системності та неперервності професійної підготовки студентів в оволодінні комунікативною компетентністю. Тож, мають бути використані такі форми, методи, прийоми навчання (тренінгові технології у поєднанні з іншими), які спрямовані на формування готовності до здійснення комунікативної діяльності у різних умовах професійної діяльності.

Варто зазначити, що системність, неперервність і поетапність професійної підготовки в педагогічному університеті вимагає передусім зміни позиції студента як суб'єкта навчання, здатного не лише бути активним учасником педагогічної діяльності, але й трансформувати себе відповідно до нової освітньої парадигми.

Розглянемо першу педагогічну умову — зорієнтованість викладача на процес формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Дана умова направлена на формування позитивно-діяльнісного та ціннісного ставлення студентів до комунікативної діяльності у процесі професійної підготовки. Тут ми погоджуємось з думкою І. Когут, що формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього педагога має бути націлене не лише на озброєння їх глибокими науковими комунікативними знаннями, прищеплення комунікативних умінь і навичок, але й на формування їхнього ціннісного ставлення до професійної комунікації, здатності передбачати і враховувати 96 близькі й віддалені її наслідки. Ціннісне ставлення – це значимість того чи іншого предмета, явища для суб'єкта, обумовлена його усвідомленими або неусвідомленими потребами, вираженими у вигляді інтересу або мети[34, с. 94].

Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Мотиви, як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини, виконують специфічну для особистості спонукальну функцію.

Для формування в студентів ціннісного ставлення до професійнопедагогічної комунікації використовуємо методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни в навчанні, заохочення, які сприяють збудженню й стимулюванню внутрішньої енергії студентів.

Особлива роль у формуванні ціннісного ставлення студентів до професійно-педагогічної комунікації як засобу педагогічної праці належить соціально-психологічному тренінгу, у ході якого відбувається ціннісносмісловий аналіз відносин, вчинків, дій інших людей в певних професійнопедагогічних комунікативних ситуаціях, що дозволяють оцінити себе як майбутнього фахівця на основі зіставлення з іншими; моделювання майбутнім учителем своїх дій у певних комунікативних ситуаціях на основі ціннісних орієнтацій; розвиток рефлексивних здібностей.

Друга педагогічна умова полягає у тому, що зміст підготовки повинен бути направлений на міждисциплінарну інтеграцію психолого-педагогічних і спеціальних

дисциплін з метою забезпечення єдності та взаємовідповідності загальнопедагогічної, предметної та комунікативної підготовки майбутніх педагогів.

Відзначимо важливість міждисциплінарної інтеграції психолого-педагогічних, предметних і спеціальних дисциплін у процесі професійної підготовки. Адже, як визначила В. Ковальчук, внутрішньодисциплінарне і міждисциплінарне інтегративне поле складають базові знання, які здобувають студенти у процесі вивчення нормативних курсів з циклу психолого-педагогічних дисциплін[38, с. 143].

Міждисциплінарна інтеграція знань має всебічний характер: в одному випадку – дає можливість використовувати інформацію для деталізації, більш точного описання педагогічних процесів і явищ; в іншому – це спосіб генералізації психолого-педагогічних знань, підвищення рівня їх абстракції, узагальнення.

Третя педагогічна умова полягає у використанні при вивченні психолого-педагогічних дисциплін тренінгових технологій, які поєднували б у собі діалогічні форми та методи роботи, систему комунікативних ситуаційних задач, які сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього педагога.

Тренінгові технології у поєднанні з діалогічними формами і методами роботи формують професійно значущі якості, необхідні суб'єкту для ефективної професійно-педагогічної комунікації, що виявляють себе у взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання з метою спонукання студентів до участі в постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять та способів дії [38, с. 147].

Використання системи комунікативних ситуаційних задач під час тренінгу сприяє виробленню навичок аналізу ситуації, розвитку навичок емоційної і поведінкової саморегуляції в складних ситуаціях професійної діяльності, оволодінню професійно значущими комунікативними вміннями та формами поведінки, такими як – експресивність, вміння управляти контактом, вільне володіння необхідним репертуаром соціально-психологічних ролей, виробленню

вмінь орієнтування в соціально-психологічних процесах у групі з метою управління цими процесами, розвитку навичок емпатії та адекватної соціальної перцепції.

Таким чином, основними умовами формування комунікативної компетентності в майбутніх педагогів в динаміці навчання у виші визначено: зорієнтованість викладача на процес формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів; забезпечення єдності та взаємовідповідності загальнопедагогічної, предметної та комунікативної підготовки майбутніх педагогів; забезпечення системності та неперервності професійної підготовки; розвиток навичок самоорганізації та саморозвитку у студентів під час навчання професійної діяльності.

2.3. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів

Метою є розвиток комунікативної компетентності майбутніх педагогів під час професійної підготовки.

Поставлена мета потребує вирішення таких завдань, як з'ясування стану розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів та створення організаційно-педагогічних умов для подальшого розвитку.

На роль загальнонаукової основи і теоретико-методологічної стратегії дослідження ми обрали системно-синергетичний та інформаційний підходи. Використання даних підходів дозволяє загальнонауковій основі характеризуватися такими положеннями, що визначають постановку проблеми, генеральних і локальних цілей, ідентифікацію протиріч і позицій, які відображають логіку наукового пошуку, а теоретико-методологічна стратегія виявляє напрям теоретичного дослідження, фіксує його загальний план.

Як практико-орієнтовану тактику дослідження ми обирали підходи, складові конкретно-наукової методології. Для цих цілей ми використаємо спеціально розроблені для вирішення проблем в освітній галузі, наприклад, компетентнісний, диференційований, особистісно-орієнтований, кваліметричний та інші. Їхне

призначення полягає в розкритті особливостей практичного використання досліджуваного феномена, визначення механізмів і процедур досягнення наукової мети.

Розглянемо розроблену модель розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів представлену у табл. 2.3.1.

Таблиця 2.3.1.

Модель розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів

Мета	Розвиток комунікативної компетентності майбутніх педагогів	
Завдання	З'ясувати стан розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів, створити організаційно-педагогічні умови для подальшого розвитку	
Теоретично-методологічний блок	Наукові підходи	системно-синергетичний, інформаційний, акмеологічний, компетентнісний, диференційований, особистісно-орієнтований, кваліметричний
	Наукові принципи	науковості, системності, інтегративності, єдності навчання та виховання, студентоцентрованості, самоорганізації
Змістовний блок	Структурні компоненти	когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний
Організаційно-діяльнісний блок	Педагогічні умови	<ul style="list-style-type: none"> - зорієнтованість викладача на процес формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів; - забезпечення єдності та взаємовідповідності загальнопедагогічної, предметної та комунікативної підготовки майбутніх педагогів; - забезпечення системності та неперервності професійної підготовки; - розвиток навичок самоорганізації та саморозвитку
	Форми та методи навчання	тренінги та системи комунікативних ситуаційних задач, діалогічні форми роботи, методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни
Результативно-оцінний блок	Критерії розвитку	когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний
	Показники розвитку комунікативної компетентності	методологічна культура спілкування, здатність до комунікативного контролю та самоорганізації поведінки, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, рівень потреби у спілкуванні, здатність до саморозвитку
	Рівні розвитку комунікативної	високий, середній, низький
	Результат	позитивна динаміка розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів

Розглянемо деякі обрані загальнонаукові підходи.

Системно-синергетичний підхід. Фундаментальною методичною основою ми вважаємо системно-синергетичний підхід, який є інтеграцією двох підходів: системного та синергетичного. Дослідженню системно-синергетичного підходу присвячені праці В. Віненко, С. Вітвицької, С. Гончаренко, А. Євдотюка, О. Іонової, М. Кагана, О. Князева, С. Курдюмова, В. Лутая, М. Таланчука та інших. На думку О. Іонової, «необхідність системно-синергетичного підходу до вивчення питань виховання й розвитку людини, широкого використання в педагогічних дослідженнях досягнень суспільних і природничих наук, загальнонаукових підходів як справді теоретичної системи знань зумовлюють актуальність методологічних проблем педагогіки»[74, с. 206].

Знання про закономірності самоорганізації, що отримані на основі системно-синергетичного підходу, дозволяють моделювати стан досліджуваної проблеми, прогнозувати можливі шляхи їхнього розвитку, обирати оптимальний варіант і реалізовувати його на практиці. Цей підхід дає можливість вибудовувати моделі системи минулого, сьогодення та майбутнього.

Ми вважаємо, що системно-синергетичний підхід займає центральне місце під час дослідження комунікативних навичок майбутніх педагога. С. Доценко відзначає, що «..особливо важливими, на наш погляд, є складові системно-синергетичного підходу: логіка та координація внутрішніх системних зв'язків елементів вищих та нижчих рівнів, установа між ними не тільки прямих (впливу вищих на характеристики нижчих), але і зворотних (підпорядкування взаємовпливу нижчого і вищого порядку елементів) зв'язків».

Системно-синергетичний підхід є ключовим у розв'язанні проблеми дослідження комунікативної компетентності майбутніх педагогів-психологів та ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку освітніх систем і дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку особистості, розглядаючи передусім їх із позиції відкритості, співтворчості й орієнтації особистості на саморозвиток.

Діяльнісний підхід — це методологічний напрям дослідження, що передбачає опис, пояснення та проектування різних предметів, які підлягають науковому розгляду з позиції категорії діяльності [74, с. 208].

У найзагальнішому вигляді методологічне трактування діяльнісного підходу зводиться до вивчення будь-якого соціокультурного феномена як діяльнісного за своєю суттю, за аналізом його структури та генезису. Психологічне визначення пов'язане з вивченням психологічних процесів у системі теоретичної чи практичної діяльності суб'єкта. У педагогіці діяльнісний підхід набув поширення через таке положення: особистість формується і виявляється в діяльності, що, у свою чергу, вимагає спеціальної роботи з відбору та організації діяльності вихованця відносно активізації та перекладу його в позию суб'єкта пізнання, праці та спілкування.

Інформаційний підхід — це спосіб абстрактно-узагальненого опису та вивчення інформаційного аспекту функціонування та структуростворення складних систем інформаційних зв'язків і відношень на мові теорії інформації. Його засади були закладені Р. Абдєєвим, В. Афанасьєвим, Б. Ахлибинським, Ю. Горським, В. Гухманом, И. Мелик-Гайказяном, А. Сухановим, А. Урсулом, В. Штанько та іншими [74, с. 209].

Цей підхід дозволяє вивчити ті аспекти природних і соціальних об'єктів, для яких істотним є процес інформаційного обміну. При цьому він вимагає абстрагування від біологічної, соціальної, фізичної сутності об'єкта, виявлення і вивчення його інформаційної природи, тобто має на увазі дослідження об'єкта як системи, що здатна сприймати, зберігати, переробляти та передавати інформацію.

Інформаційний підхід до дослідження педагогічних проблем дозволяє розглянути особливості циркуляції інформації в педагогічних системах та описати їх мовою теорії інформації, оцінити ступінь інформаційної насиченості педагогічного процесу, охарактеризувати механізми отримання, передачі, розпізнавання, перетворення та зберігання інформації, яка має значення для досягнення запланованих результатів. Реалізація інформаційного підходу вимагає характеристики особливостей педагогічної інформації, що циркулює в рамках педагогічного процесу, через побудову інформаційної моделі.

Кваліметричний підхід — це методологічний напрям дослідження, що забезпечує вивчення об'єкта з використанням ідей кваліметрії. При цьому кваліметрія трактується в найбільш широкому розумінні — як галузь наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розробки комплексних, кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів, явищ або процесів. Ключові ідеї сучасної кваліметрії закладені в роботах таких учених, як С. Архангельський, Р. Аткинсон, Г. Бауер, Дж. Гласс, Е. Кротгерс, Н. Розенберг, А. Сохор, Дж. Стенлі та інших [18, с. 6].

Кваліметрія як наукова дисципліна має дві гілки: теоретичну та прикладну. У прикладній кваліметрії сформувалися різні розділи: географічна кваліметрія, будівельна кваліметрія, кваліметрія механізмів тощо. Як самостійний напрям виділилася і педагогічна кваліметрія, під якою розуміють галузь наукового знання щодо застосування методів кваліметрії до оцінки психолого-педагогічних об'єктів.

Педагогічна кваліметрія має безпосереднє відношення до таких наук, як педагогіка, психологія, соціологія, математика і кібернетика. Зокрема, вона залучає з математики методи багатовимірної статистичного, факторного і кореляційного аналізу.

Акмеологічний підхід. У контексті вивчення проблеми комунікативної компетентності набувають актуальності ідеї багатьох сучасних дослідників про те, що педагогічна наука сьогодні все ще зорієнтована на середнього учня без урахування його індивідуальних відмінностей. Однак складний контингент учнів уже вимагає підготовки не стільки педагога-предметника, скільки фахівця з розвитку учня. Останнє неможливо без інтеграції знань педагогіки і психології в нових концептуальних моделях навчання і виховання. А така модель освіти може бути розроблена тільки на основі нової інтегративної філософсько-психолого-педагогічної галузі наукових знань — акмеології освіти [74, с. 212].

Акмеологічний підхід, сутність якого полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагнення високих результатів,

життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створення необхідних умов для самореалізації її потенціалу.

Також слід відзначити застосування компетентнісного підходу, який сприяє здійсненню навчального процесу в логіці діяльності, що має особистісний сенс для студента, що створює умови підвищення комунікативної активності. Розвиток комунікативної компетентності визначається низкою умов: педагогічною підтримкою, яка передбачає вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії в процесі діяльності; варіативністю змісту навчання, що забезпечує індивідуальний характер розвитку студентів; організацією групової роботи, що сприяє формуванню досвіду управління власною навчальною діяльністю[20, с. 146].

Характеризуючи принципи на яких будуватиметься дослідження комунікативної компетентності майбутніх педагогів-психологів, як головні ми визначили:

- принцип науковості: повноцінне планування структури проходження курсу, жорсткий контроль результатів, виняток фальсифікацій;
- принцип системності, який забезпечує спеціальну стратегію дослідження, яка дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого та виконує функцію засобу організації дослідження. При навчанні набагато важливіше не накопичення правильних правил і знань, а розвиток здатності «схоплення», розуміння значень, сутності явищ. У результаті навчання в учня мають сформуватися системні уявлення про досліджувану дисципліну як частину наукової картини світу, в якій конкретні знання посідають певне місце;
- принцип інтегративності: відбувається взаємне збагачення і розвиток різних наук унаслідок перенесення знань однієї наукової дисципліни в іншу (міжпредметна інтеграція, внутрішньо предметна інтеграція, міжособистісна інтеграція, внутрішньо особистісна інтеграція);
- єдності навчання і виховання, як орієнтація принципів і змісту навчального процесу на культурний досвід студентів;

- принцип студентоцентрованості. Цей принцип передбачає, що в процесі викладання будь-якого навчального предмета максимально враховуються національні, статеві, індивідуально-психологічні, статусні особливості;

- принцип самоорганізації: вибудовування оптимального освітнього процесу за рахунок особливої організації зворотних зв'язків усередині освітньої системи. Функція зворотного зв'язку — своєчасна корекція відхилень від планованого ходу вивчення матеріалу[39, с. 206].

Змістовний блок моделі розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів представлений такими структурними компонентами:

– когнітивний компонент (знання, необхідні для ефективною комунікації: лінгвістичні знання; знання з психології комунікації; педагогічний аспект комунікації);

– діяльнісний компонент (уміння використовувати лінгвістичні, психологічні, педагогічні знання у практичній діяльності: використання на практиці лінгвістичних знань у чотирьох видах комунікативної діяльності – мовленні, письмі, слуханні, читанні; використання психологічних знань на практиці; використання знань з педагогіки);

– мотиваційно-ціннісний компонент (спрямованість особистості на професійно-значущий образ педагога, а також особистісні якості, що зумовлюють професійний розвиток: схильності до комунікації; загальний рівень комунікабельності; мотивація в комунікації; самоконтроль у спілкуванні; володіння механізмами зворотного зв'язку; типологічна приналежність особистості; стиль взаємодії; організованість та ін.)[39, с. 208].

Організаційно-діяльнісний блок моделі розвитку комунікативної компетентності представлений педагогічними умовами та виокремленими формами і методами навчання.

Серед основних педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів ми визначили наступні:

1) зорієнтованість викладача на процес формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, що проявляється у особистісно-діяльнісному

підході до цілеспрямованого формування позитивно-діяльнісного та ціннісного ставлення студентів до комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки;

2) зміст підготовки повинен бути направлений на міждисциплінарну інтеграцію психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін з метою забезпечення єдності та взаємовідповідності загальнопедагогічної, предметної та комунікативної підготовки майбутніх педагогів;

3) форми, методи, прийоми навчання повинні забезпечувати системність та неперервність професійної підготовки студентів в оволодінні комунікативною компетентністю, формування готовності до її здійснення у різних умовах професійної діяльності;

Більш розкриті педагогічні умови представлені у підрозділі 2.2.

Основою формою навчання ми визначили тренінгові технології у поєднанні з системою комунікативних ситуаційних задач, діалогічними формами роботи, методами емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни.

Після визначення основних методологічних особливостей моделі розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів був розроблений результативно-оцінний блок: критерії розвитку комунікативної компетентності, показники розвитку комунікативної компетентності, рівні розвитку комунікативної компетентності та визначений результат, на який спрямована розроблена модель розвитку комунікативної компетентності.

Оціночно-критеріальний інструментарій діагностики відібраний таким чином, що дозволив оцінити рівень сформованості за кожним критерієм та показником комунікативної компетентності. Оціночно-критеріальний інструментарій діагностики представлений у таблиці 2.3.2.

Даний діагностичний інструментарій дозволить виявити рівень комунікативної компетентності кожного майбутнього педагога, визначити слабкі показники комунікативної компетентності і спроектувати подальшу роботу по формуванню комунікативної компетентності.

**Оціночно-критеріальний інструментарій діагностики комунікативної
компетентності майбутніх педагогів**

Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно- ціннісний	Здатність до саморозвитку	Анкета по визначенню здібностей до саморозвитку
	Рівень потреби у спілкуванні	Тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова)
Когнітивний	Методологічна культура	Анкета самооцінки методологічної культури майбутніх педагогів
Діяльнісний	Здатність до комунікативного контролю	Методика діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер)
	Індивідуальний стиль педагогічної діяльності	Методика «Стиль педагогічного спілкування» (І. М. Юсупов)

Отже, розроблена модель розвитку комунікативної компетентності спрямована на з'ясування актуального розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів та створення таких організаційно-педагогічних умов, які сприяли б позитивній динаміці розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів під час професійного навчання.

Висновки до другого розділу

Метою експериментального дослідження є перевірка ефективності моделі, відібраних методів і прийомів щодо формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Структурними компонентами комунікативної компетентності ми визначили: когнітивний, діяльнісний та мотиваційно-ціннісний.

Теоретично-методологічний блок моделі розвитку комунікативної компетентності включив у себе наукові підходи та принципи. На роль

загальнонаукової основи ми обрали системно-синергетичний та інформаційний підходи. А як практико-орієнтовану тактику дослідження ми обирали підходи спеціально розроблені для вирішення проблем в освітній галузі, наприклад, компетентнісний, диференційований, особистісно-орієнтований, кваліметричний та інші. Серед основних принципів дослідження можна назвати такі як: науковості, системності, інтегративності, єдності навчання та виховання, студентоцентрованості, самоорганізації.

Організаційно-діяльнісний блок дозволив виокремити основні умови формування комунікативної компетентності в майбутніх педагогів в динаміці навчання у виші: зорієнтованість викладача на процес формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів; міждисциплінарна інтеграція змісту підготовки; форми, методи, прийоми навчання повинні забезпечувати системність та неперервність професійної підготовки студентів в оволодінні комунікативною компетентністю. А основною формою навчання: тренінг та системи комунікативних ситуаційних задач, діалогічні форми роботи, методи емоційно-морального стимулювання тощо.

У відповідності з результативно-оцінним блоком моделі розвитку комунікативної компетентності були визначені критеріальні компоненти (когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний) та підібрані методики дослідження комунікативної компетентності серед майбутніх педагогів.

РОЗДІЛ 3

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Етапи та методика проведення експериментальної роботи з формування комунікативної компетентності в майбутніх педагогів

Метою експериментального дослідження є перевірка ефективності моделі, відібраних методів і прийомів щодо формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження — студенти, які навчаються за спеціалізацією «освітні, педагогічні науки».

Предмет дослідження — комунікативна компетенція.

Мета дослідної експериментальної роботи конкретизується в наступних завданнях.

1) Здійснити діагностику стану сформованості комунікативних навичок майбутніх педагогів, які складають основу їх комунікативної компетенції.

2) Апробувати методи і прийоми тренінгу з формування комунікативних компетенцій майбутніх педагогів.

3) Перевірити ефективність впровадженого тренінгу з формування мовленнєво-комунікативної компетенції майбутніх педагогів.

Опис вибірки. Під час експерименту було охоплено роботою 75 студентів, які навчаються на 4 курсі Київського університету імені Бориса Грінченка за спеціалізацією освітніх, педагогічних наук.

Дослідження було проведено з 7.09.20 р. по 29.10.20 р.

Індивідуальні дані представлені у додатку А.

Дане дослідження проходило в 3 етапи: констатуючого, формуючого і контрольного, цілі кожного з яких відображена в таблиці 3.1.1

Цілі етапів дослідження

Етап	Ціль
Констатувальний	Виявлення рівнів сформованості комунікативних навичок у майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки
Формувальний	Впровадження педагогічних методів, які сприяють формуванню комунікативної компетентності у майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки (апробація розробленого тренінгу формування комунікативної компетентності)
Контрольний	Визначення ефективності розробленого тренінгу формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів

Для досягнення мети була проведена діагностика сформованості показників комунікативної компетентності. Вивчення комунікативної компетентності майбутніх педагогів відбувалося за допомогою наступних методів та методик (див. табл. 3.1.2).

Показники комунікативної компетентності	Діагностичний інструментарій
Здатність до саморозвитку	Анкета по визначенню здібностей до саморозвитку
Рівень потреби у спілкуванні	Тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова)
Методологічна культура	Анкета самооцінки методологічної культури майбутніх педагогів
Здатність до комунікативного контролю	Методика діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер)
Індивідуальний стиль педагогічної діяльності	Методика «Стиль педагогічного спілкування» (І. М. Юсупов)

Отже, даний діагностичний інструментарій дозволив виявити рівень комунікативної компетентності кожного майбутнього педагога, визначити слабкі

показники комунікативної компетентності і спроектувати подальшу роботу по формуванню комунікативної компетентності.

Розглянемо детальніше методики, використані у дослідженні.

1. Тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова) направлений на виявлення рівня потреби особистості у спілкуванні.

Тест містить твердження, які корелюють з ознаками двох протилежних груп: з високим і низьким рівнем потреби у спілкуванні. А сума балів свідчить про рівень потреби у спілкуванні: до 22 балів — низький; 23-25 — нижчий від середнього; 26-27 — середній; 28-29 — вищий від середнього; 30-33 — високий[58].

2. Тест-анкета «Визначення рівнів здатності до саморозвитку й самоосвіти» дозволяє визначити сім рівнів здатності до саморозвитку: низький, нижчий за середній, дещо нижчий за середній, середній рівень, дещо вищий за середній, вищий за середній та високий рівень [71].

Дана методика є важливою адже саме здатність до саморозвитку та самоосвіти відповідає за схильність до придбання, самостійного оновлення та розвитку знань, вмінь, адаптації до змін у оточуючому середовищі, що особливо важливо у професійно-педагогічній діяльності.

3. Анкета самооцінки методологічної культури майбутніх педагогів дозволяє визначити рівень критичного та реалістичного бачення своїх умінь. Дана анкета нам сподобалася тим, що окрім оцінок, якими самі студенти оцінюють свої знання та комунікативні вміння, також оцінки виставляють їх викладачі. Такий підхід дозволяє уникнути небажаного спотворення студентами інформації про свої вміння та методологічну культуру спілкування [58].

Анкета дозволяє оцінити такі складові методологічної культури як методологічну грамотність, постійне оновлення знань, самостійну роботу над проблемними зонами, застосування власних розробок за трьома рівнями розвитку (високий, середній, низький).

4. Методика діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер) призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Методика складається з

10 тверджень, які відображають реакції на деякі ситуації. Комунікативний контроль оцінюється трьома рівнями: низьким, середнім та високим.

Згідно М. Шнайдеру, люди з високим комунікативним контролем постійно стежать за собою, добре інформовані, де і як поводитися. Керують своїми емоційними проявами. Разом з тим вони зазнають значних труднощів у спонтанності самовираження, не люблять непрогнозованих ситуацій.

Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні й відкриті, але можуть сприйматися навколишніми як зайво прямолінійні й нав'язливі.

Проведення методики можливе за досить короткий проміжок часу, підходить як для індивідуального так і для групового діагностування.

5. Методика «Стиль педагогічного спілкування» (І. М. Юсупов) дозволяє з'ясувати стиль лекційного спілкування. Для цього необхідно відповісти на 25 питань «так», якщо згодні, і «ні», якщо не згодні [56].

Результати обробляються за ключем. Якщо загальна кількість збігів складає не менше 80 % від усіх пунктів за одною з моделей спілкування, то виявлена схильність вважається стійкою.

За допомогою даної методики можливо визначити такі моделі та стилі спілкування як: диктаторська («Монблан»), неконтактна («Китайська стіна»), модель диференційованої уваги («Локатор»), гіпорексивний стиль («Тетерук»), гіперрефлексивний стиль («Гамлет»), стиль негнучкого реагування («Робот»), авторитарний стиль («Я — сам»), стиль активної взаємодії («Союз»).

Розглянемо отримані під час констатувального етапу результати.

Експериментальна робота відбувалася на базі Київського університету ім. Б. Грінченка. Першим ми провели опитування за допомогою тесту для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова). Індивідуальні дані представлені у додатку Б, а групові у таблиці 3.1.3.

Розподіл студентів за рівнем потреби у спілкуванні

Рівень потреби у спілкуванні	Студенти	
	К-сть респондентів	К-сть респон. у %
Високий	18	24
Вищий від середнього	16	21
Середній	19	26
Нижчий від середнього	16	21
Низький	6	8

Представлені у табл. 3.1.3 дані, свідчать про те, що:

- високий рівень потреби у спілкуванні виявлено у 24 % досліджуваних (18 студентів);
- вищий від середнього рівень потреби у спілкуванні виявлено у 21 % досліджуваних (16 студентів);
- середній рівень потреби у спілкуванні виявлено у 26 % досліджуваних (19 студентів);
- нижчий від середнього рівень потреби у спілкуванні виявлено у 21 % досліджуваних (16 студентів);
- низький рівень потреби у спілкуванні виявлено у 8 % досліджуваних (6 студентів).

Підсумовуючи отримані дані можна зробити висновок, що у більшості досліджуваних майбутніх педагогів рівень потреби у спілкуванні середній та більш високі рівні (71% студентів), що говорить про те, що вони люблять спілкуватися, цінують позитивно налаштоване спілкування та приділяють йому велике значення у своєму житті. Більш низькі рівні потреби у спілкуванні виявлено у 29 % досліджуваних студентів (рівні низький та нижчий від середнього), що говорить про те, що у даних студентів немає мотиваційного ресурсу до спілкування. В більшості їм притаманне спілкування за потребою, без власної ініціативи. Тож, з даними

студентами слід проводити цілеспрямовану роботу по активізації їх комунікативних здібностей.

Розглянемо результати методологічної культури, отримані за анкетною самооцінкою методологічної культури. Групові результати представлені у таблиці 3.1.4 та у додатку В.

Таблиця 3.1.4

Розподіл студентів за рівнем самооцінки складових методологічної комунікативної компетентності

Складові методологічної комунікативної компетентності	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	К-сть респон.	К-сть респон. у %	К-сть респон.	К-сть респон. у %	К-сть респон.	К-сть респон. у %
Методологічна грамотність	9	12	45	60	21	28
Постійне поповнення знань	12	16	60	80	3	4
Робота над проблемними темами	9	12	60	80	6	8
Застосування власних ініціатив	3	4	36	48	36	48

Представлені у табл. 3.1.4 дані показали, що:

- за шкалою «методологічної грамотності» високий рівень самооцінки виявлено у 9 респондентів (12 % студентів), середній рівень виявлено у 45 досліджуваних (60 % студентів) та низький – у 21 респондента (28 % студентів);

- за шкалою «постійне поповнення знань» високий рівень самооцінки виявлено у 12 респондентів (16 % студентів), середній рівень виявлено у 60 досліджуваних (80 % студентів) та низький – у 3 респондентів (4 % студентів);

- за шкалою «робота над проблемними темами» високий рівень самооцінки виявлено у 9 респондентів (12 % студентів), середній рівень виявлено у 60 досліджуваних (80 % студентів) та низький – у 6 респондентів (8 % студентів);

- за шкалою «застосування власних ініціатив» високий рівень самооцінки виявлено у 3 респондентів (4 % студентів), середній рівень виявлено у 36 досліджуваних (48 % студентів) та низький – у 36 респондентів (48 % студентів).

Підсумовуючи отримані дані відзначимо, що у більшості студентів бал самооцінки співпадає з балом оцінювання їх знань викладачем (див. додаток В), що говорить про досить реалістичне бачення своїх досягнень та вмінь досліджуваними студентами. Можна сказати, що досліджувані студенти впевнені в постійному оновленні своїх знань, такі результати можливо викликані освітнім процесом, адже досліджувані навчаються, тож дійсно отримують нові знання майже щоденно, а також досить впевнено працюють над проблемними темами, в яких вони відчують недостатність знань чи навичок. Що ж стосується питання методологічної грамотності, то тут студенти більш невпевнені у своїх знаннях. Такий результат стосується і застосування власних ініціатив, методичних розробок. І хоча досліджувані студенти вже навчаються на четвертому курсі та неодноразово розробляли проекти та методичні розробки, їх впевненість у доцільності таких розробок знаходиться ще на досить низькому рівні (48 % студентів групи мають низькі результати).

Отже, саме у формуванні готовності студентів до комунікативної діяльності головна робота повинна спрямовуватись саме на підвищення та збільшення впевненості у доцільності застосування власних ініціатив, методичних розробок, навчання навичкам вільного спілкування.

З метою виявлення рівня здатності до саморозвитку ми провели дослід за допомогою теста-анкети «Визначення рівнів здатності до саморозвитку й самоосвіти». Групові результати представлені у таблиці 3.1.5 та у додатку Г.

Розподіл студентів за рівнями розвитку здатності до саморозвитку

Рівень розвитку	Студенти	
	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %
Низький	6	8
Нижче середнього	9	12
Трохи нижче середнього	12	16
Середній	12	16
Трохи вищий за середній	9	12
Вищий за середній	15	20
Високий	12	16

Представлені у табл. 3.1.5 дані показали, що:

- низький рівень розвитку здатності до саморозвитку виявлено у 6 студентів (8 % досліджуваних);
- нижчий за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку виявлено у 9 студентів (12 % досліджуваних);
- трохи нижчий за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку виявлено у 12 студентів (16 % досліджуваних);
- середній рівень розвитку здатності до саморозвитку виявлено у 12 студентів (16 % досліджуваних);
- трохи вищий за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку виявлено у 9 студентів (12 % досліджуваних);
- вищий за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку виявлено у 15 студентів (20 % досліджуваних);
- високий рівень розвитку здатності до саморозвитку виявлено у 12 студентів (16 % досліджуваних).

Підсумовуючи отримані дані, можна сказати, що для більшості студентів характерні середні та вищі за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку та самоосвіти. Дані студенти схильні до придбання, оновлення та розвитку знань,

вмінь, адаптації до змін в оточуючому середовищі. У невеликої частини студентів (20 % досліджуваних) виявлено більш низькі рівні здатності до саморозвитку, що говорить не недостатній розвиток здатності до самовдосконалення на даному етапі.

Далі розглянемо результати дослідження важливої складової комунікативної компетенції досліджуваних майбутніх педагогів, а саме їх рівень комунікативного контролю. Результати отримані за допомогою методики діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер) представлені у таблиці 3.1.6, індивідуальні у додатку Д.

Таблиця 3.1.6

Розподіл досліджуваних студентів-педагогів за рівнем комунікативного контролю

Рівень розвитку	Студенти	
	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %
Низький	3	4
Середній	54	72
Високий	18	24

Як можна побачити з результатів, представлених у таблиці 3.1.6, 72 % досліджуваних (54 студента) мають середній рівень комунікативного контролю, що характеризує даних студентів як здебільшого безпосередніх у спілкуванні особистостей, вони щиро ставляться до інших. Але також про них можна сказати, що вони намагаються бути стриманими в емоційних проявах, співвідносять свої реакції з поведінкою оточуючих людей.

24 % студентів (18 досліджуваних) мають високий рівень комунікативного контролю. Можна сказати, що вони схильні до високого контролю над своїми комунікаціями, вони постійно слідкують за собою та керують вираженням своїх емоцій.

І лише у 4 % студентів (3 досліджуваних) виявлено низький рівень комунікативного контролю. Дані студенти не схильні стримувати свої комунікативні та емоційні реакції в будь-якій ситуації. Тож, вони потребують посиленої уваги з боку викладачів з метою корекції та пом'якшення своїх мимовільних комунікативних реакцій.

Підсумовуючи, слід відзначити, що у більшості студентів рівень комунікативного контролю знаходиться на середньому рівні, тож необхідно спрямовувати корекційно-розвивальну роботу саме на посилення контролю над комунікативними реакціями у майже всієї групи досліджуваних студентів.

Останньою ми провели діагностику за методикою «Стиль педагогічного спілкування» (І. М. Юсупова). Отримані результати представлені у табл. 3.1.7 та у додатку Ж.

Таблиця 3.1.7

Розподіл студентів за стилем у спілкуванні

Стиль спілкування	Студенти	
	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %
Диктаторський («Монблан»)	6	8
Неконтактний («Китайська стіна»)	6	8
Диференційованої уваги («Локатор»)	10	13
Гіпореклексивний («Тетерук»)	9	12
Гіперрефлексивний («Гамлет»)	12	16
Негнучкого реагування («Робот»)	15	20
Авторитарний («Я –сам»)	12	16
Активної взаємодії («Союз»)	5	7

Представлені у табл. 3.1.7 дані показали, що:

- диктаторський стиль («Монблан») характерний для 8 % студентів (6 досліджуваних). Даний стиль характеризується відокремленістю від учнів, студенти наче літають у «царстві знань» без взаємодії з учнями. Педагогічні функції зведені

до інформаційного повідомлення. Даний стиль може призвести до відсутності психологічного контакту, безініціативності, пасивності учнів;

- неконтактний стиль («Китайська стіна») характерний для 8 % студентів (6 досліджуваних). Даний стиль характеризується також відокремленістю від учнів, а інформація подається в суто інформаційному стилі. Але існує деякий зворотній зв'язок з учнями у вигляді довільного бар'єра спілкування (відсутність бажання до співпраці, мимовільне підкреслювання педагогом свого ставлення, поблажливе ставлення до учнів);

- стиль диференційованої уваги («Локатор») характерний для 13 % студентів (10 досліджуваних). Даний стиль характеризується вибірковими стосунками з учнями. Педагог з таким стилем спілкування орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину (наприклад, талановитих чи слабких учнях). У спілкуванні він фокусує на них увагу і саме за ними орієнтується у настрої колективу. Однією з причин такого спілкування на заняттях може бути невміння поєднати індивідуалізацію навчання з фронтальним підходом. Як наслідок, можуть порушуватись цілісність акту взаємодії, що призведе до фрагментарних ситуаційних контактів;

- гіпорексивний стиль («Тетерук») характерний для 12 % студентів (9 досліджуваних). Даний стиль характеризується тим, що педагог нібито замкнений у собі, а його мовлення здебільшого монологічне. При цьому він також чує лише себе і ніяк не реагує на слухачів. Наслідками даного стилю може бути відсутність взаємодії між педагогом та учнями, навколо педагога створюється поле психологічного вакууму. Сторони процесу спілкування існують ізольовані одна від одної, а навчально-виховний вплив формальний;

- гіперрефлексивний стиль («Гамлет») характерний для 16 % студентів (12 досліджуваних). Даний стиль характеризується тим, що педагог в більшості занепокоєний не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточуючими. Міжособистісні стосунки педагог вважає абсолютними, домінуючими надбаннями. Він постійно вагається щодо правильності своїх вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери, беручи провину на себе.

Наслідками такого стилю спілкування можуть бути: загострена соціально-психологічна чутливість педагога, яка призведе до неадекватних реакцій на репліки та дії аудиторії;

- стиль негнучкого реагування («Робот») характерний для 20 % студентів (15 досліджуваних). Даний стиль характеризується жорсткою схемою стосунків, де чітко визначені мета і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце безперечна логіка викладання, відшліфовані міміка та жести, але педагог не відчуває ситуації спілкування, яка постійно змінюється. Педагог не спрямований на педагогічну дійсність, склад і психічний стан учнів, їхні вікові та етнічні особливості, тож ідеально сплановане заняття розбивається на рифах соціально-психологічної дійсності, не досягнувши мети. Наслідком такого стилю є низький ефект педагогічної взаємодії;

- авторитарний стиль («Я – сам») характерний для 16 % студентів (12 досліджуваних). Даний стиль характеризується тим, що педагог фокусує увагу на собі, саме від нього йдуть запитання та відповіді, судження та аргументи. У такому стилі відсутня творча ініціатива та взаємодія з аудиторією. Одностороння активність пригнічує особисту активність учнів, і ті себе усвідомлюють лише виконавцями, чекають на інструкцію до дії. За такого стилю до мінімуму зводиться їхня пізнавальна активність, що у наслідку може призвести до виховання ініціативності, втрати творчого характеру навчання, викривлення мотиваційної сфери пізнавальної активності;

- стиль активної взаємодії («Союз») характерний для 7 % студентів (5 досліджуваних). Даний стиль характеризується тим, що педагог знаходиться у постійному діалозі з учнями, тримає їх у мажорному настрої, спонукає до вияву ініціативи, легко засвоює зміни в психологічному кліматі колективу і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Навчальні, організаційні та етичні проблеми, що виникають, творчо вирішуються спільними зусиллями. Даний стиль найбільш продуктивний.

Отже, як можна побачити, продуктивний стиль спілкування виявлено лише у 7 % студентів, тоді як інші розподіли між собою непродуктивні стилі педагогічного

спілкування, що призводитиме до непродуктивної взаємодії та низьких навчально-виховних впливів. Такі результати говорять про те, що головна увага під час корекційно-розвивальної роботи повинна спрямовуватися саме на освоєння найбільш продуктивних стилів педагогічного спілкування. Хоча звісно дані результати є дещо спірними, адже індивідуальні стилі педагогічного спілкування у досліджуваних ще не вироблені, а отже можуть змінюватися.

Підсумовуючи отримані результати відзначимо, що у більшості студентів наявні реалістичні уявлення про свої навички та вміння, студенти схильні до самоосвіти та в більшості мають розвинуті навички контролю у спілкуванні. Найбільш проблемною областю виявилася відсутність продуктивних стилів педагогічного спілкування.

Після констатувального етапу експерименту нами був розроблений тренінг розвитку комунікативної компетентності для майбутніх педагогів.

Розроблений та впроваджений тренінг розвитку комунікативної компетентності під час формульовального етапу експерименту. Тренінг реалізується з урахуванням цілей розвитку інтегральної індивідуальності майбутнього педагога, а саме:

- розвиток комунікативної компетентності через вміння висловлювати свою думку в чітко визначені проміжки часу, вміння знаходити підходи до вирішення різних завдань, вміння презентувати свої виступи тощо (діяльнісний компонент);
- розвиток гнучкості мислення, здатності схоплювати далеку перспективу, передбачення, прогнозування, креативності (когнітивний компонент);
- розвиток цілепокладання самостійної діяльності, прагнень до досягнення успіхів, віри в свої можливості, впевненості в собі, незалежності і самостійності (мотиваційно-ціннісний компонент);
- розвиток умінь управляти собою; винахідливості; стресостійкості (емоційний компонент).

Тренінг розрахований на 1,5-2 години часу (див. додаток І) та був апробований на формульовальному етапі експерименту.

До змісту впровадженотренінга розвитку комунікативної компетентності в майбутніх педагогів увійшли такі форми навчання та організації діяльності, які направлені на:

- можливість залучення суб'єктивного досвіду студентів;
- спрямованість навчальних завдань на перетворення суб'єктивного досвіду в ситуації особистісно-професійного зростання;
- обов'язкове погодження соціально встановлених норм із суб'єктивним досвідом;
- розкриття цінності комунікативної компетентності для успішного професійного розвитку;
- можливість для рефлексії, оцінки своїх знань як суб'єктивної діяльності;
- виховання прагнення до подальшого самовдосконалення.

Розроблений тренінг розвитку комунікативної компетентності та корекції індивідуального стилю діяльності майбутніх педагогів (див. додаток І) розрахований на актуалізацію та розвиток розвитку комунікативної компетентності через вміння висловлювати свою думку в чітко визначені проміжки часу, вміння знаходити підходи до вирішення різних завдань, вміння презентувати свої виступи тощо (діяльнісний компонент); розвиток гнучкості мислення, здатності схоплювати далеку перспективу, передбачення, прогнозування, креативності (когнітивний компонент); розвиток цілепокладання самостійної діяльності, прагнень до досягнення успіхів, віри в свої можливості, впевненості в собі, незалежності і самостійності (мотиваційно-ціннісний компонент); розвиток умінь управляти собою; винахідливості; стресостійкості (емоційний компонент).

На контрольному етапі експерименту з метою отримання висновків про ефективність розробленотренінгу розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів ми провели повторне дослідження показників комунікативної компетентності та обробили їх з використанням таких **методів математичної статистики**:

- метод Колмогорова – Смірнова;
- критерій Ст'юдента для парних вибірок;

- критерій Вілкоксона.

Для того, щоб дізнатися якими саме критеріями необхідно користуватися, спочатку визначаємо розподіл ознаки. Розподілом ознаки називається закономірність зустрічаємості різних його значень.

Визначення розподілу потрібно для того, щоб на наступному етапі дослідження можливо було обрати необхідні критерії математичної обробки, оскільки від розподілу норми ознаки залежить, яким критерієм необхідно користуватись. В залежності від типу розподілу, обираються параметричні, або непараметричні критерії:

- при нормальному розподілі даних для виявлення розбіжностей використовується критерій Ст'юдента;

- при відхиленні від нормального розподілу – критерій Вілкоксона [28, с. 69].

За допомогою критерію t-Ст'юдента для залежних вибірок можливо оцінити різницю між показниками вибірки респондентів за переважанням у них більш високих або більш низьких рангів або підрахувати коефіцієнт рангової кореляції між сталою та перемінною (до та після тренінгу) [28, с. 232].

W критерій Вілкоксона – це непараметричний аналог парного критерію Ст'юдента (t-критерій для залежних вибірок) для порівняння показників до і після участі в програмі, тренінгу чи лікування. Цей непараметричний критерій заснований на рангах [28, с. 239].

На нашу думку, використання саме цих методів математичної обробки дозволить швидко, зручно та ефективно провести аналіз отриманих даних.

Отже, експериментальна перевірка розробленої моделі та виокремлених методів розвитку комунікативної компетентності відбувалося у три етапи: на констатувальному етапі ми визначили розвиток комунікативних компетенцій у майбутніх педагогів; на формуальному етапі був розроблений та апробований тренінг розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів під час професійної підготовки; на контрольному етапі повторно було проведено діагностику комунікативних компетенцій, а отримані результати були порівняні з попередніми з використанням методів математичної обробки даних.

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи та рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів

Контрольний етап експериментального дослідження відбувався на базі Київського університету ім. Б. Грінченка. Першим повторно ми провели опитування за допомогою тесту для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова). Індивідуальні дані до та після участі в корекційно-розвивальній роботі представлені у додатку Б, а групові у таблиці 3.2.1.

Таблиці 3.2.1

Розподіл студентів за рівнем потреби у спілкуванні до та після участі в комунікативному тренінгу

Рівень потреби у спілкуванні	Студенти			
	До участі		Після участі	
	К-сть респондентів	К-сть респон. у %	К-сть респондентів	К-сть респон. у %
Високий	18	24	19	25
Вищий від середнього	16	21,5	18	24
Середній	19	25	20	27
Нижчий від середнього	16	21,5	15	20
Низький	6	8	3	4

Представлені у табл. 3.2.1 дані, свідчать про те, що:

- високий рівень потреби у спілкуванні до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 24 % досліджуваних (18 студентів), а після участі – у 25 % досліджуваних (19 студентів);
- вищий від середнього рівень потреби у спілкуванні до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 21,5 % досліджуваних (16 студентів), а після участі – у 24 % досліджуваних (18 студентів);

- середній рівень потреби у спілкуванні до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 25 % досліджуваних (19 студентів), а після участі – у 27 % досліджуваних (20 студентів);

- нижчий від середнього рівень потреби у спілкуванні до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 21,5 % досліджуваних (16 студентів), а після участі – у 20 % досліджуваних (15 студентів);

- низький рівень потреби у спілкуванні до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 8 % досліджуваних (6 студентів), а після участі – у 4 % досліджуваних (3 студентів).

Підсумовуючи отримані дані можна зробити висновок, що у більшості досліджуваних майбутніх педагогів рівень потреби у спілкуванні після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності залишився на середньому та більш високих рівнях (71% студентів до участі та 76 % студентів після участі в дослідженні, що на 5 % більше), що говорить про те, що в загальному у студентів збільшився рівень бажання спілкуватися, цінування позитивно налаштованого спілкування. Більш низькі рівні потреби у спілкуванні виявлено у 29 % досліджуваних студентів (рівні низький та нижчий від середнього) до участі в тренінгу та у 24 % студентів після участі, що говорить про те, що відсоток студентів у яких немає мотиваційного ресурсу до спілкування зменшився на 5 %. Тож, з даними студентами слід проводити подальшу цілеспрямовану роботу по активізації їх комунікативних здібностей.

Далі розглянемо результати методологічної культури, отримані за анкетною самооцінкою методологічної культури до та після участі в корекційно-розвивальній роботі. Групові результати представлені у таблиці 3.2.2 та у додатку В.

Розподіл студентів за рівнем самооцінки складових методологічної комунікативної компетентності до та після участі в тренінгу

Складові методологічної комунікативної компетентності		Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		К-сть респон.	К-сть респон. у %	К-сть респон.	К-сть респон. у %	К-сть респон.	К-сть респон. у %
Методологічна грамотність	До	9	12	45	60	21	28
	Після	9	12	46	61	20	27
Постійне поповнення знань	До	12	16	60	80	3	4
	Після	14	18,5	61	81,5	0	0
Робота над проблемними темами	До	9	12	60	80	6	8
	Після	11	14,5	63	84	1	1,5
Застосування власних ініціатив	До	3	4	36	48	36	48
	Після	6	8	42	56	27	36

Представлені у табл. 3.2.2 дані показали, що:

- за шкалою «методологічної грамотності» високий рівень самооцінки до та після участі в тренінгу виявлено у 9 респондентів (12 % студентів), середній рівень до участі виявлено у 45 досліджуваних (60 % студентів), а після участі – у 46 студентів (61 % досліджуваної групи) та низький – у 21 респондента (28 % студентів) та 20 респондентів (27 % досліджуваних) відповідно;

- за шкалою «постійне поповнення знань» високий рівень самооцінки до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 12 респондентів (16 % студентів), а після участі у 14 студентів (18,5 %), середній рівень до участі виявлено у 60 досліджуваних (80 % студентів), а після участі – у 61 студента (81,5 %) та низький рівень до участі виявлено у 3 респондентів (4 % студентів), а після участі низького рівня не виявлено;

- за шкалою «робота над проблемними темами» високий рівень самооцінки до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 9 респондентів (12 % студентів), а після участі у 11 студентів (14,5 %), середній рівень до участі виявлено у 60 досліджуваних (80 % студентів), а після участі – у 63 студента (84 %) та низький рівень до участі виявлено у 6 респондентів (8 % студентів), а після участі у 1 студента (1,5 %);

- за шкалою «застосування власних ініціатив» високий рівень самооцінки до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 3 респондентів (4 % студентів), а після участі у 6 студентів (8 %), середній рівень до участі виявлено у 36 досліджуваних (48 % студентів), а після участі – у 42 студента (56 %) та низький рівень до участі виявлено у 36 респондентів (48 % студентів), а після участі у 27 студентів (36 %).

Підсумовуючи отримані дані відзначимо, що як до участі, так і після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності у більшості студентів бал самооцінки співпадає з балом оцінювання їх знань викладачем (див. додаток В), що говорить про досить реалістичне бачення своїх досягнень та вмінь досліджуваними студентами. Також викладачі відзначили більш критичне ставлення студентів до вирішення професійних завдань, підвищення ініціативності. Методологічна грамотність залишилася на такому ж рівні. Такий результат дійсно реалістичний, адже в розробленому тренінгу не було нахилу на методологічну грамотність. Ми вважаємо, що розвиваючи ініціативність та здібності до самоосвітньої діяльності підвищення методологічної основи буде також збільшуватися. Студенти також досить впевнено працюють над проблемними темами, в яких вони відчують недостатність знань чи навичок, під час роботи було багато питань та доповнень до основного змісту тренінгу. Що ж стосується питання застосування власних ініціатив, методичних розробок то їх впевненість у доцільності таких розробок збільшилася (48 % студентів групи до участі мали низькі результати, а після участі даний показник зменшився до 27 %, що на 21 % менше).

З метою виявлення рівня здатності до саморозвитку ми повторно провели дослід за допомогою теста-анкети «Визначення рівнів здатності до саморозвитку й

самоосвіти». Групові результати до та після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності представлені у таблиці 3.2.3 та у додатку Г.

Таблиця 3.2.3

Розподіл студентів за рівнями розвитку здатності до саморозвитку до та після участі в комунікативному тренінгу

Рівень розвитку	Студенти			
	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %
Низький	6	8	3	4
Нижче середнього	9	12	7	9,5
Трохи нижче середнього	12	16	10	13,5
Середній	12	16	14	18,5
Трохи вищий за середній	9	12	11	14,5
Вищий за середній	15	20	18	24
Високий	12	16	12	16

Представлені у табл. 3.2.3 дані показали, що:

- низький рівень розвитку здатності до саморозвитку до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 6 студентів (8 % досліджуваних), а після участі – у 3 студентів (4 % досліджуваних);

- нижчий за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 9 студентів (12 % досліджуваних), а після участі – у 7 студентів (9,5 % досліджуваних);

- трохи нижчий за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 12 студентів (16 % досліджуваних), а після участі – у 10 студентів (13,5 % досліджуваних);

- середній рівень розвитку здатності до саморозвитку до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 12 студентів (16 % досліджуваних), а після участі – у 14 студентів (18,5 % досліджуваних);

- трохи вищий за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 9 студентів (12 % досліджуваних), а після участі – у 11 студентів (14,5 % досліджуваних);

- вищий за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 15 студентів (20 % досліджуваних), а після участі – у 18 студентів (24 % досліджуваних);

- високий рівень розвитку здатності до саморозвитку до та після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлено у 12 студентів (16 % досліджуваних).

Підсумовуючи отримані дані, можна сказати, що після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності деякій мірі збільшилися рівні здібностей до саморозвитку та самоосвіти (в середньому результати збільшилися на 2,5-4 %). Студенти стали більш схильними до придбання, оновлення та розвитку знань, вмінь, адаптації до змін в оточуючому середовищі. У частини студентів (20 % досліджуваних) у яких на початковому рівні були виявлені більш низькі рівні здатності до саморозвитку дані рівні збільшилися (до участі було 20 % досліджуваних з низькими рівнями, а після участі цей показник зменшився до 13,5 %).

Далі розглянемо результати повторного дослідження важливої складової комунікативної компетенції досліджуваних майбутніх педагогів, а саме їх рівень комунікативного контролю. Результати отримані за допомогою методики діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер) представлені у таблиці 3.2.4, індивідуальні у додатку Д.

Розподіл досліджуваних студентів-педагогів за рівнем комунікативного контролю до та після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності

Рівень розвитку	Студенти			
	До участі		Після участі	
	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %
Низький	3	4	2	2,5
Середній	54	72	50	67
Високий	18	24	23	30,5

Як можна побачити з результатів, представлених у таблиці 3.2.4, до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності 72 % досліджуваних (54 студента) мали середній рівень комунікативного контролю, а після участі цей показник зменшився до 67 % студентів (50 досліджуваних). Даний результат пояснюється збільшенням кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку комунікативного контролю.

24 % студентів (18 досліджуваних) до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності мали високий рівень комунікативного контролю, а після участі даний показник збільшився до 30,5 % досліджуваних, що на 6,5 % більше. Тож можна сказати, що кількість студентів, які схильні до високого контролю над своїми комунікаціями та керують вираженням своїх емоцій збільшилася.

Низький рівень комунікативного контролю зменшився на 1,5 % (до участі виявлено у 4 % студентів (3 досліджуваних), а після у 2,5 % (2 досліджуваних). Дані студенти не схильні стримувати свої комунікативні та емоційні реакції в будь-якій ситуації. Тож, вони потребують посиленої уваги з боку викладачів з метою корекції та пом'якшення своїх мимовільних комунікативних реакцій.

Підсумовуючи, слід відзначити, що у більшості студентів рівень комунікативного контролю залишився на середньому рівні, тож необхідно в подальшому також спрямовувати роботу на посилення контролю над комунікативними реакціями в даній групі досліджуваних студентів.

Далі ми провели повторно діагностику за методикою «Стиль педагогічного спілкування» (І. М. Юсупова). Отримані результати представлені у табл. 3.2.5 та у додатку Ж.

Таблиця 3.2.5

Розподіл студентів за стилем у спілкуванні до та після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності

Стиль спілкування	Студенти			
	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %	К-сть респондентів	К-сть респондентів у %
Диктаторський («Монблан»)	6	8	5	6,5
Неконтактний («Китайська стіна»)	6	8	4	5,5
Диференційованої уваги («Локатор»)	10	13	10	13
Гіпореклексивний («Тетерук»)	9	12	8	10,5
Гіперрефлексивний («Гамлет»)	12	16	12	16
Негнучкого реагування («Робот»)	15	20	12	16
Авторитарний («Я –сам»)	12	16	11	14,5
Активної взаємодії («Союз»)	5	7	13	18

Представлені у табл. 3.2.5 дані показали, що:

- диктаторський стиль («Монблан») до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності був характерний для 8 % студентів (6 досліджуваних), а після участі для 6,5 % студентів (5 досліджуваних). Даний стиль характеризується відокремленістю від учнів, студенти наче літають у «царстві знань» без взаємодії з учнями. Педагогічні функції зведені до інформаційного

повідомлення. Даний стиль може призвести до відсутності психологічного контакту, безініціативності, пасивності учнів;

- неконтактний стиль («Китайська стіна») до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності був характерний для 8 % студентів (6 досліджуваних), а після участі – для 5,5 % студентів (4 досліджуваних). Даний стиль характеризується також відокремленістю від учнів, а інформація подається в суто інформаційному стилі. Але існує деякий зворотній зв'язок з учнями у вигляді довільного бар'єра спілкування (відсутність бажання до співпраці, мимовільне підкреслювання педагогом свого ставлення, поблажливе ставлення до учнів);

- стиль диференційованої уваги («Локатор») до та після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності характерний для 13 % студентів (10 досліджуваних). Даний стиль характеризується вибірковими стосунками з учнями. Педагог з таким стилем спілкування орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину (наприклад, талановитих чи слабких учнях). У спілкуванні він фокусує на них увагу і саме за ними орієнтується у настрої колективу. Однією з причин такого спілкування на заняттях може бути невміння поєднати індивідуалізацію навчання з фронтальним підходом. Як наслідок, можуть порушуватись цілісність акту взаємодії, що призведе до фрагментарних ситуаційних контактів;

- гіпорексивний стиль («Тетерук») до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності був характерний для 12 % студентів (9 досліджуваних), а після участі – для 10,5 % досліджуваних (8 студентів). Даний стиль характеризується тим, що педагог нібито замкнений у собі, а його мовлення здебільшого монологічне. При цьому він також чує лише себе і ніяк не реагує на слухачів. Наслідками даного стилю може бути відсутність взаємодії між педагогом та учнями, навколо педагога створюється поле психологічного вакууму. Сторони процесу спілкування існують ізольовані одна від одної, а навчально-виховний вплив формальний;

- гіперрефлексивний стиль («Гамлет») до та після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності був характерний для 16 % студентів (12

досліджуваних). Даний стиль характеризується тим, що педагог в більшості занепокоєний не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточуючими. Міжособистісні стосунки педагог вважає абсолютними, домінуючими надбаннями. Він постійно вагається щодо правильності своїх вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери, беручи провину на себе. Наслідками такого стилю спілкування можуть бути: загострена соціально-психологічна чутливість педагога, яка призведе до неадекватних реакцій на репліки та дії аудиторії;

- стиль негнучкого реагування («Робот») до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності був характерний для 20 % студентів (15 досліджуваних), а після участі – для 16 % студентів (12 досліджуваних). Даний стиль характеризується жорсткою схемою стосунків, де чітко визначені мета і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце безперечна логіка викладання, відшліфовані міміка та жести, але педагог не відчуває ситуації спілкування, яка постійно змінюється. Педагог не спрямований на педагогічну дійсність, склад і психічний стан учнів, їхні вікові та етнічні особливості, тож ідеально сплановане заняття розбивається на рифах соціально-психологічної дійсності, не досягнувши мети. Наслідком такого стилю є низький ефект педагогічної взаємодії;

- авторитарний стиль («Я – сам») до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності був характерний для 16 % студентів (12 досліджуваних), а після участі для 14,5 % студентів (11 досліджуваних). Даний стиль характеризується тим, що педагог фокусує увагу на собі, саме від нього йдуть запитання та відповіді, судження та аргументи. У такому стилі відсутня творча ініціатива та взаємодія з аудиторією. Одностороння активність пригнічує особисту активність учнів, і ті себе усвідомлюють лише виконавцями, чекають на інструкцію до дії. За такого стилю до мінімуму зводиться їхня пізнавальна активність, що у наслідку може призвести до виховання ініціативності, втрати творчого характеру навчання, викривлення мотиваційної сфери пізнавальної активності;

- стиль активної взаємодії («Союз») до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності був характерний для 7 % студентів (5 досліджуваних), а після участі – для 18 % досліджуваних (13 студентів). Даний стиль характеризується тим, що педагог знаходиться у постійному діалозі з учнями, тримає їх у мажорному настрої, спонукає до вияву ініціативи, легко засвоює зміни в психологічному кліматі колективу і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Навчальні, організаційні та етичні проблеми, що виникають, творчо вирішуються спільними зусиллями. Даний стиль найбільш продуктивний.

Отже, як можна побачити, найбільш продуктивний стиль спілкування збільшився на 11 % (до участі виявлено у 7 % студентів, а після участі – у 18 % студентів), що говорить про збільшення даного стилю спілкування в загальному по групі.

Наступним кроком стало визначення ефективності розробленого тренінгу розвитку комунікативної компетентності. Тож, отримані результати (на контрольному етапі експерименту, а саме після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності) були порівняні з результатами, отриманими раніше (на констатувальному етапі експерименту, а саме до участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності) за допомогою методів математичної статистики: критерію Ст'юдента для парних вибірок, критерію Вілкоксона, які дозволили виявити між ними значимі розбіжності.

Встановивши тип розподілу даних (Додаток І) за допомогою непараметричного критерію Колмагорова-Смірнова, в результаті отримали підтвердження того, що розподіл є нормальним для шкал: «індекс потреби у спілкуванні (ПС)», «методологічна грамотність (МГ)», «постійне поповнення знань (ППЗ)», «здатність саморозвитку (ЗС)», «Тетерук», «Гамлет», «Робот», «Союз».

Розподіл не є нормальним для шкал: «робота над проблемними зонами (РПЗ)», «застосування власних розробок (ЗВР)», «комунікативний контроль (КК)», «Монблан», «Китайська стіна», «Локатор», «Я – сам».

Далі для встановлення значимої різниці було проведено порівняння особливостей комунікативної компетентності до і після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності, використовуючи t-критерій Ст'юдента для шкал з нормальним розподілом та критерій Вілкоксона для шкал з розподілом з відхиленнями.

В результаті проведення якісного аналізу порівняння особливостей комунікативної компетентності студентів за допомогою критерію t-Ст'юдента (Додаток К), ми отримали такі результати:

1. Виявлена розбіжність між середніми показниками індексу потреби у спілкуванні (ПС);
2. Виявлена розбіжність між середніми показниками здатності до саморозвитку (ЗС);
3. Виявлена розбіжність між середніми показниками таких стилів педагогічного спілкування як «Робот», «Союз».

Дані цих показників представлені у табл. 3.2.6.

4. Розбіжностей між показниками самооцінки методологічної основи для комунікативної компетентності, а саме «методологічної грамотності (МГ)», «постійного поповнення знань (ППЗ)» та такими стилями педагогічного спілкування як «Тетерук» та «Гамлет» не виявлено.

Таблиця 3.2.6

Показники найбільш виражених відмінностей показників комунікативної компетентності студентів до та після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності

Показники	Значення t-критерію		
	До участі в тренінгу	Після участі в тренінгу	Значимість (2-стороння)
Індекс потреби у спілкування (ПС)	25,8	29,1	,039
Здатність до саморозвитку (ЗС)	42,56	48,54	,027
Стиль педагогічного спілкування «Робот»	9,81	11,56	,034
Стиль педагогічного спілкування «Союз»	14,2	18,6	,017

Дані, представлені в таблиці 3.2.6, показали, що після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності виявлені значимі статистичні розбіжності у рівні вираження таких особливостей комунікативної компетентності як: індекс потреби у спілкуванні (ПС) ($p \leq 0,039$), здатність до саморозвитку (ЗС) ($p \leq 0,027$), стилями педагогічного спілкування «Робот» ($p \leq 0,034$) та «Союз» ($p \leq 0,017$).

Враховуючи те, що значення t-критерію має негативний показник за такими шкалами: «індекс потреби у спілкуванні (ПС)» (значення t-критерію = -2,214), «здатність до саморозвитку (ЗС)» (значення t-критерію = -1,912), стиль педагогічного спілкування «Союз» (значення t-критерію = -2,262), можна говорити про статистично значиме зростання даних показників комунікативної компетентності після участі студентів в тренінгу розвитку комунікативної компетентності.

Значення t-критерію має додатне значення за шкалою такого стилю педагогічного спілкування як «Робот» (значення t-критерію = 1,254), що говорить про статистично значиме зменшення даного стилю педагогічного спілкування після участі студентів в тренінгу розвитку комунікативної компетентності.

В результаті проведення якісного аналізу за показниками проведеного дослідження студентів до і після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності за допомогою критерію W-Вілкоксона були виявлені наступні розбіжності (Додаток Л):

1. розбіжність між показниками методологічної основи комунікативної компетентності, а саме за шкалами: «робота над проблемними зонами (РПЗ)», «застосування власних розробок (ЗВР)»;

2. розбіжність між показниками комунікативного контролю (КК) до і після участі в корекційно-розвивальній роботі;

3. Виявлена розбіжність між середніми показниками такого стилю педагогічного спілкування як «Китайська стіна».

Дані цих показників представлені у табл. 3.2.7.

4. Розбіжностей між показниками таких стилів педагогічного спілкування як «Монблан», «Локатор» та «Я – сам» не виявлено.

Таблиця 3.2.7

Показники найбільш виражених відмінностей комунікативної компетентності до та після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності за W -критерієм

Показники	Значення W-критерію		
	До участі в тренінгу	Після участі в тренінгу	Значення p
Робота над проблемними зонами (РПЗ)	1,50	2,00	,028
Застосування власних розробок (ЗВР)	1,25	1,75	,039
Комунікативний контроль (КК)	5,64	6,56	,022
Стиль педагогічного спілкування «Китайська стіна»	8,36	5,38	,017

З огляду на таблицю 3.2.7 можна зробити висновок, що виявлено значимі статистичні розбіжності між показниками студентів до і після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності, а саме: «роботою над проблемними зонами (РПЗ)» ($p \leq 0,028$), «застосуванням власних розробок (ЗВР)» ($p \leq 0,039$), «комунікативним контролем (КК)» ($p \leq 0,022$) та таким стилем педагогічного спілкування як «Китайська стіна» ($p \leq 0,017$).

Визначення напрямлення показало, що рівень стилю педагогічного спілкування «Китайська стіна» ($p \leq 0,017$) після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності став нижче ніж до участі. Так як p -рівень W-критерія $\leq 0,05$ (див. додаток Л) можна говорити про статистично значиме зменшення означеного показника після участі в тренінгу.

Визначення напрямлення показало, що рівень роботи над проблемними зонами (ЗВР) після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності став вищим ніж до участі (середній ранг до участі = 21,60, а після участі = 30,20). Так як p -рівень W-критерія $\leq 0,05$ ($p \leq 0,028$) можна говорити про статистично значиме збільшення роботи над своїми слабкими місцями в комунікативних вміннях після участі в тренінгу в студентів.

Визначення направлення показало, що рівень комунікативного контролю (КК) після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності став вищим ніж до участі (середній ранг до участі =18,23, а після участі =24,45). Так як p -рівень W -критерія $\leq 0,05$ ($p \leq 0,022$) можна говорити про статистично значиме збільшення комунікативного контролю після участі в тренінгу в студентів.

Підсумовуючи дані порівняння середніх показників результатів дослідження, в нашій роботі це показники комунікативної компетентності майбутніх педагогів до і після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності, отримані за допомогою статистичного аналізу даних, а саме критерію Ст'юдента та критерію Вілкоксона зроблено наступні висновки:

1. Після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності статистично значимо збільшився показник індексу потреби у спілкуванні у майбутніх педагогів, що підтверджує ефективність впровадженого тренінга;

2. Після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності статистично значимо збільшилися такі показники методологічної основи комунікативної компетентності як «робота на проблемними зонами» та «застосування власних розробок» у майбутніх педагогів, що підтверджує ефективність впровадженого тренінга з розвитку комунікативної компетентності;

3. Після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності статистично значимо збільшився показник комунікативного контролю у майбутніх педагогів, що підтверджує ефективність впровадженого тренінга;

4. Після участі в тренінгу розвитку комунікативної компетентності статистично значимо збільшився такий продуктивний стиль педагогічного спілкування як «Союз» та зменшилися такі непродуктивні стилі як «Китайська стіна» і «Робот» у майбутніх педагогів, що підтверджує ефективність впровадженого тренінга.

Проведене дослідження з використанням методів математичної статистики щодо впровадженого тренінга розвитку комунікативної компетентності у майбутніх педагогів (у формі тренінгу) підтвердило його ефективність.

Звісно, впроваджений тренінг розвитку комунікативної компетентності не вичерпує всіх проблемних питань (збільшення методологічної грамотності, збільшення практичних навичок взаємодії у навчальній діяльності, формування оптимальної самооцінки та збільшення впевненості в собі, вміння вести конструктивний діалог з навчальних та життєвих питань, збільшення ціннісного ставлення до своєї комунікативної компетентності тощо), тож в подальшому ми вбачаємо доцільним удосконалення та розширення апробованого тренінга з розвитку комунікативної компетентності.

Проведене дослідження дало змогу конкретизувати основні рекомендації щодо розвитку комунікативної компетентності у майбутніх педагогів під час професійної підготовки.

1. Під час професійної підготовки майбутніх педагогів доцільно спрямовувати роботу на актуалізацію глибинних механізмів соціально-культурної орієнтації. Наприклад, практичні та семінарські заняття доцільно проводити у формі навчальних лекцій, дискусій, диспутів, евристичних бесід, дебрифінгу, наукових повідомлень, обговорень, тренінгів, під час яких у студентів формується та удосконалюється велика група професійних умінь – комунікативних, дослідницьких, аналітичних, конструктивних, проектувальних, прогностичних і діагностичних.

2. Забезпечувати задоволення потреби у самоствердженні, рефлексії. Ефективними методами організації рефлексивної діяльності є, наприклад, самостійна робота, проектно-пошукові роботи, наукові проекти, індивідуальні та групові консультації, «мозкова атака», ділові та рольові ігри, розв'язання педагогічних, моделювальних-проектувальних задач комунікативного спрямування, а також прийоми педагогічних абсурдів і казусів тощо [40, с. 320].;

3. Сприяти оволодінню індивідуальним стилем педагогічної діяльності та виробленню таких якостей як емпатія, толерантність, захоплення професійною діяльністю. Ефективними формами роботи в даному сенсі будуть також тренінги, дискусії, наукові повідомлення, а також збільшення відповідальності студентів шляхом проведення ними деяких навчальних занять з більш молодшими курсами,

підготовка та представлення нового матеріалу (за допомогою та під керівництвом педагога) у своїй групі;

З точки зору компетентнісного підходу професійна діяльність здійснюється в процесі вирішення практичних завдань у професійній області. Діяльність педагога передбачає постійне рішення стандартних і нестандартних педагогічних завдань. Саме вони є одиницями педагогічного процесу, які оформлюються в ньому як педагогічні ситуації, в яких і здійснюється комунікативна взаємодія педагогів і вихованців. Тому актуальна педагогічна ситуація в свою чергу постає як комунікативне завдання. Специфіка ж педагогічних завдань полягає в тому, що вони можуть бути вирішені і вирішуються тільки за допомогою діяльності самих учнів, якою керує педагог.

4. Орієнтувати майбутніх педагогів на розвиток діалогічних форм спілкування в різних життєвих та навчальних ситуаціях, а також на їх саморозвиток. Саме розвиток діалогічних форм спілкування дозволяє студентам розвинути ряд умінь, пов'язаних з необхідністю сучасної людини вступати в контакт з будь-яким співрозмовником не залежно від його віку, статусу, ступеня близькості або знайомства, враховувати при цьому його особливості; підтримувати встановлений у спілкуванні контакт, вільно володіти як монологічною так і діалогічною промовою, щоб виконувати всі необхідні норми і правила тощо.

Спираючись на аналіз публікацій з даної теми (див. Розділ I) і власний практичний досвід (див. Розділ III), ми прийшли до висновку про те, що для ефективного формування та розвитку комунікативної компетентності студентів в процесі навчання необхідно комплексне застосування сучасних технологій, яким належать такі:

- когнітивні, засновані на способах і прийомах роботи з текстом;
- інформаційно-комунікаційні технології, зокрема, інтернет-платформи, що забезпечують дистанційний формат, що доповнює аудиторну роботу студентів;
- педагогічні технології: «перевернуте навчання», проектне навчання, мікрОВикладання, ігрове моделювання, кейс-стаді;

- тренінгові технології як форма активної взаємодії та закріплення комунікативних умінь та навичок тощо.

Висновки до третього розділу

Метою експериментального дослідження є перевірка ефективності моделі, відібраних методів і прийомів щодо формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Під час експерименту було охоплено роботою 75 студентів, які навчаються на 4 курсі Київського університету імені Бориса Грінченка за спеціалізацією освітніх, педагогічних наук.

У відповідності з критеріальними компонентами (когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний) були підібрані методики та на констатувальному етапі експерименту проведено дослідження комунікативної компетентності серед студентів. Виявлено, що:

- у більшості досліджуваних майбутніх педагогів рівень потреби у спілкуванні середній та більш високі рівні (71% студентів), що говорить про те, що вони люблять спілкуватися, цінують позитивно налаштоване спілкування та приділяють йому велике значення у своєму житті;

- у більшості студентів бал самооцінки співпадає з балом оцінювання їх знань викладачем (див. додаток В), що говорить про досить реалістичне бачення своїх досягнень та вмінь досліджуваними студентами. Можна сказати, що досліджувані студенти впевнені в постійному оновленні своїх знань. Що ж стосується питання методологічної грамотності, то тут студенти більш невпевнені у своїх знаннях;

- для більшості студентів характерні середні та вищі за середній рівень розвитку здатності до саморозвитку та самоосвіти. Дані студенти схильні до придбання, оновлення та розвитку знань, вмінь, адаптації до змін в оточуючому

середовищі. У невеликої частини студентів (20 % досліджуваних) виявлено більш низькі рівні здатності до саморозвитку, що говорить не недостатній розвиток здатності до самовдосконалення на даному етапі;

- у більшості студентів рівень комунікативного контролю знаходиться на середньому рівні, тож необхідно спрямовувати корекційно-розвивальну роботу саме на посилення контролю над комунікативними реакціями у майже всієї групи досліджуваних студентів;

- продуктивний стиль спілкування виявлено лише у 7 % студентів, тоді як інші розподіли між собою непродуктивні стилі педагогічного спілкування, що призводитиме до непродуктивної взаємодії та низьких навчально-виховних впливів.

Проведене дослідження комунікативної компетентності показало, що основну увагу під час формувального етапу експерименту необхідно звернути на розвиток власної ініціативи студентів, підвищення комунікативного контролю у спілкуванні та сприянню освоєнню студентами продуктивного стилю педагогічного спілкування. Враховуючи, що найбільш ефективно комунікативна компетентність розвивається і формується в процесі виконання зі студентами комунікативних вправ, ділових ігор, застосування активних форм навчання нами був розроблений тренінг розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Ми вважаємо, що саме ці активні форми навчання допомагають майбутнім фахівцям усвідомлювати свої комунікативні дії, оцінювати їх конструктивність і вплив на оточуючих, розвивають адекватну самооцінку, вміння слухати і чути співрозмовника.

Повторне дослідження, проведене на контрольному етапі експерименту показало, що:

- у більшості досліджуваних майбутніх педагогів рівень потреби у спілкуванні після участі тренінгу залишився на середньому та більш високих рівнях (71% студентів до участі та 76 % студентів після участі в дослідженні, що на 5 % більше), що говорить про те, що в загальному у студентів збільшився рівень бажання спілкуватися, цінування позитивно налаштованого спілкування;

- у студентів збільшилася рівень самооцінки за такими методологічними показниками комунікативної компетентності як застосування власних ініціатив

(низький рівень до участі виявлено у 36 респондентів (48 % студентів), а після участі у 27 студентів (36 %)) та робота над проблемними зонами (низький рівень до участі виявлено у 6 респондентів (8 % студентів), а після участі у 1 студента (1,5 %));

- у студентів в деякій мірі збільшилися рівні здібностей до саморозвитку та самоосвіти (в середньому результати збільшилися на 2,5-4 %);

- у більшості студентів рівень комунікативного контролю залишився на середньому рівні. А високий рівень збільшився з 24 % до 30,5 % досліджуваних;

- у студентів продуктивний стиль спілкування збільшився на 11 % (до участі виявлено у 7 % студентів, а після участі – у 18 % студентів), що говорить про збільшення даного стилю спілкування в загальному по групі.

Проведений аналіз даних з використанням методів математичної статистики даних підтвердив ефективність тренінгу, але ми вважаємо обґрунтованим зазначити, що дана ефективність є частковою.

Експеримент дозволив конкретизувати основні рекомендації щодо розвитку комунікативної компетентності у майбутніх педагогів під час професійної підготовки: спрямовувати роботу на актуалізацію глибинних механізмів соціально-культурної орієнтації; забезпечувати задоволення потреби у самоствердженні, рефлексії; сприяти оволодінню індивідуальним стилем педагогічної діяльності та виробленню таких якостей як емпатія, толерантність, захоплення професійною діяльністю; розвивати діалогічних форм спілкування в різних життєвих та навчальних ситуаціях, а також на їх саморозвиток.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз стану дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у сучасних дослідженнях дозволив визначити, що особливу роль у розвитку комунікативної компетентності особистості майбутнього педагога складають його теоретична підготовка в області міжособистісного пізнання, міжособистісних відносин; законів логіки і аргументації: професійного, в тому числі мовного етикету: комунікативних технологій. Таким чином, ми зробили висновок, що комунікативна компетентність є невід'ємною частиною професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога; педагогічне спілкування є одним із найважливіших засобів формування комунікативної компетентності майбутнього педагога; спілкування як засіб формування комунікативної компетентності майбутнього педагога може реалізувати свою функцію, якщо буде здійснюватися на діяльній, мотиваційній, ситуативно-обумовленій основі. А під комунікативною компетентністю майбутнього педагога слід розуміти комплекс певних особистісних і професійних комунікативних якостей і комунікативних умінь.

2. Визначивши місце і роль інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів ми дійшли висновків, що необхідно застосовувати комплексно інноваційні технології, а саме: когнітивні, засновані на способах і прийомах роботи з текстом; інформаційно-комунікаційні технології, зокрема, інтернет-платформи, що забезпечують дистанційний формат, що доповнює аудиторну роботу студентів; педагогічні технології: «перевернуте навчання», проектне навчання, мікровикладання, ігрове моделювання, кейс-стаді; тренінгові технології як форму активної взаємодії та закріплення комунікативних умінь та навичок тощо.

3. Обґрунтування методологічної основи для нашого дослідження дозволило нам виокремити педагогічні умови формування комунікативної компетентності в майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: зорієнтованість викладача на процес формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, що проявляється у особистісно-діяльньому підході до цілеспрямованого формування

позитивно-діяльнісного та ціннісного ставлення студентів до комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки; зміст підготовки повинен бути направлений на міждисциплінарну інтеграцію психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін з метою забезпечення єдності та взаємовідповідності загальнопедагогічної, предметної та комунікативної підготовки майбутніх педагогів; форми, методи, прийоми навчання повинні забезпечувати системність та неперервність професійної підготовки студентів в оволодінні комунікативною компетентністю, формування готовності до її здійснення у різних умовах професійної діяльності. Визначені умови дозволили нам обґрунтувати також модель розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, яка складається з: теоретично-методологічного блоку (наукові підходи та принципи), змістовного блоку (структурні компоненти), організаційно-діяльнісного блоку (педагогічні умови, форми та методи навчання), результативно-оцінного блоку (критерії, показники та рівні розвитку, результат).

4. Розроблений тренінг корекції розвитку комунікативної компетентності заснований на студентоцентрованому та особистісному підході. Тренінг реалізується з урахуванням цілей розвитку інтегральної індивідуальності майбутнього педагога, а саме: розвиток комунікативної компетентності через вміння висловлювати свою думку в чітко визначені проміжки часу, вміння знаходити підходи до вирішення різних завдань, вміння презентувати свої виступи тощо (діяльнісний компонент); розвиток гнучкості мислення, здатності схоплювати далеку перспективу, передбачення, прогнозування, креативності (когнітивний компонент); розвиток цілепокладання самостійної діяльності, прагнень до досягнення успіхів, віри в свої можливості, впевненості в собі, незалежності і самостійності (мотиваційно-ціннісний компонент); розвиток умінь управляти собою; винахідливості; стресостійкості (емоційний компонент).

Експериментальна перевірка ефективності впровадженої корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної компетентності в майбутніх педагогів показала, що після участі в корекційно-розвивальній роботі статистично значимо збільшився показник індексу потреби у спілкуванні, такі показники

методологічної основи комунікативної компетентності як «робота на проблемними зонами» та «застосування власних розробок», збільшився показник комунікативного контролю у майбутніх педагогів, статистично значимо збільшився такий продуктивний стиль педагогічного спілкування як «Союз» та зменшилися такі непродуктивні стилі як «Китайська стіна» і «Робот» у майбутніх педагогів, що підтверджує ефективність впровадженої роботи.

5. Проведена експериментальна робота дозволила розробити рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів: 1) спрямовувати роботу на актуалізацію глибинних механізмів соціально-культурної орієнтації; 2) забезпечувати задоволення потреби у самоствердженні, рефлексії; 3) сприяти оволодінню індивідуальним стилем педагогічної діяльності та виробленню таких якостей як емпатія, толерантність, захоплення професійною діяльністю; 4) розвивати діалогічних форм спілкування в різних життєвих та навчальних ситуаціях, а також на їх саморозвиток.

Звісно, проведена експериментальна робота не вичерпує всіх проблемних питань (збільшення методологічної грамотності, збільшення практичних навичок взаємодії у навчальній діяльності, формування оптимальної самооцінки та збільшення впевненості в собі, вміння вести конструктивний діалог з навчальних та життєвих питань, збільшення ціннісного ставлення до своєї комунікативної компетентності тощо), тож в подальшому ми вбачаємо доцільним удосконалення та розширення експериментальної роботи з розвитку комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амеліна С.М. Тренінги з розвитку вмінь та навичок діалогічного спілкування / С.М. Амеліна. – Д.: Пороги, 2005. 74 с.
2. Андрєєва І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навч. посіб. / Андрєєва І.М., Мельникова І.М. – К.: Професіонал, 2007. 304 с
3. Антонюк Л., Сацик В. Організація та зміст аудиторної роботи в дослідницьких університетах / Лариса Антонюк, Володимир Сацик // Університетська освіта : стратегічний розвиток університетів. – №2. – 2012. – С.32-43.
4. Афанасьєва Л. Праксеологічні виміри особистісного зростання майбутнього вчителя / Л. Афанасьєва, А. Орлов // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 42–44.
5. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 134-157.
6. Бахов І.С. Педагогічні умови формування професійнокомунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти / І.С. Бахов // Вісн. Київ. нац. ун. ім. Т. Шевченка. Сер. “Соціологія. Психологія. Педагогіка”. Дод. 4, том II (14). – 2009. – Тем. вип. № 3. – “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 313 – 323.
7. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / І.Д. Бех // Почат. шк. – 2000. – №5. – С. 1-5.
8. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

9. Вашека Т.В., Гічан І.С. Психологія спілкування. – К.: Книжкове вид-во НАУ, 2006. – 186 с.
10. Вітюк В.В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» / Наукові публікації «Педагогічний пошук» № 2 (94), 2017. С. 3–7.
11. Вітюк В.В. Професійний розвиток педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти регіону / Пед.пошук. – 2016. № 1 (89). – С. 3–6.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови онлайн. Баз. на 2-ому виданні ВТС СУМ / Голов. ред. В.Т. Бусел, редакторилексикографи: В.Т. Бусел, М.Д.Василега-Дерибас, О.В. Дмитрієв, Г.В. Латник, Г.В. Степенко. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с. <http://www.slovnyk.net/>
13. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. – 4-е вид., стер. – К.: Академвидав, 2012. – 616с. – (Серія «Альма-матер»)
14. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / Н.П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 44 с
15. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск.: Удм.ун-т., 2001. – 303 с.
16. Водолазська Т.В. Освітнє середовище як «третьій вчитель» // Точка зору. Імідж сучасного педагога. - № 4 (81). – 2019. – С. 9 – 14. URL: <file:///C:/Users/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D1%8F/135715-299063-1-PB.pdf>. (дата звернення 11.09.2019).
17. Габрилевич О. Розвиток мотивації досягнення у слухачів МАН засобами тренінгових методик / О. Габрилевич – Луцьк, 2013 – С. 8-10.
18. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / О.О. Гаврилюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.

19. Галацин К. Діагностування стану сформованості комунікативної культури студентів ВТУЗ // Молодь і ринок: щомісячний науковопедагогічний журнал. – Дрогобич: РВВ “Коло”, № 10 (129), 2015. С. 32–36.
20. Галацин К.О. Умови формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів / К.О. Галацин // Молодь і ринок: щомісячний науковопедагогічний журнал. – Дрогобич: РВВ “Коло”, 2012. – № 7 (90). – С. 144 – 148.
21. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен– М. : Школа-Пресе, 1995. 448 с.
22. Глейліх О.О. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача вищого навчального закладу // Психолінгвістика. 2012. - Вип. 9. - С. 38-42. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling>
23. Даніленко Л. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи / Л. Даніленко // Освіта і управління. – 2002. – Т. 2, № 1. – С. 48–54.
24. Деловая (управленческая) игра как метод подготовки и повышения квалификации директоров средних школ: метод. реком. / сост. Н.И. Мицкевич. – Минск: Народна просвета, 1985. 58 с.
25. Джонсон Д.В. Соціальна психологія: тренінг між особистісного спілкування / [пер. з англ. В. Хомика]. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 288 с.
26. Заболотська О. О. Методика формування комунікативної культури студентів на практичних заняттях з іноземних мов // Актуальні проблеми психології. 2017. Т.7. С. 112–116.
27. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. 192 с.
28. Євтух, М.Б. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях: Підручник / М.Б.Євтух, М.С.Кулік, Е.В.Лузік, Т.В.Ільїна. – К.: ТОВ „Інформаційні системи”, 2012. 428с. (гриф МОН України)

29. Жорова І. Я. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. / І. Я. Жорова, Т. О. Кузьмич, Л. М. Назаренко. – Херсон: РПО, 2012. 48 с.
30. Заброцький М.М. Топографія комунікативної компетентності педагога // Актуальні проблеми психології. – 2001. – Т.7. С. 272- 276.
31. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос [та ін.] ; [за ред. І.А. Зязюна]. – [3-тє вид., допов. і переробл.]. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с
32. Калініна Л. Управління Новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін // Директор школи. 2017. Січень. С. 12–21.
33. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоритического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
34. Кириченко Р.В. Комунікативний потенціал особистості студентів вищих технічних навчальних закладів // Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Психологія. Том 17. Випуск 8(20).- Одеса, 2012 р. – С.91-97.
35. Ковальчук В.І. Феномен креативності у діяльності керівника навчального закладу // Креативність і творчість. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка ». Тематичний вісник №1. Київ: Гнозис, 2009. С. 89-93.
36. Ковальчук В.І. Ключові компетенції сучасного керівника. Профтехосвіта. 2009. №9, С.12-18.
37. Ковальчук В.І. Комунікативні компетенції керівника. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. №3 (171) 2009. С.14-17.
38. Ковальчук В.І., Огороднік В.Р. Психолого-педагогічні засади розвитку комунікативної компетентності керівника ЗНЗ. Науковий вісник національного університету біоресурсів и природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 259. С. 141-147.

39. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2015. С. 91–122.

40. Когут І. В. Обґрунтування методики формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя / І. В. Когут // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університету імені Григорія Сковороди». – Додаток 2 до Вип. 35. Том IV (16). Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психологопедагогічні читання» . – К. : Гнозис, 2015. – С.315-323.

41. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.16 року URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 05.01.2020).

42. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М. : Знание, 1974. 96 с.

43. Корніяка О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів //Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький: ПП“СКД”, 2009. – Вип. 3. – С.60 – 69.

44. Корніяка О.М. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у період їх професійної адаптації // Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький: ПП “СКД”, 2010. – Вип. 7. – С.31 – 40.

45. Корніяка О.М. Психологія розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України/ За ред. акад. С.Д. Максименка. – К., 2012. – Вип.39. – С. 211–223.

46. Корніяка О.М. Комунікативна компетентність сучасного фахівця – педагога і психолога / О.М. Корніяка // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2013. – Вип. 30. – С. 544 – 551.

47. Костюк Г. С. Исследования по проблеме обучения и развития / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1964. – № 5. – С. 148-151.

48. Коць М. Комуникативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С. 52–55.

49. Кравцова І. А. Особливості формування комуникативної компетенції майбутніх учителів початкових класів. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2015. Вип. 67. С. 354-361.

50. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. 578 с.

51. Лісіна Л. Підготовка майбутніх учителів до конструювання навчальних технологій: теоретичний аспект // Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. – Бердянськ, 2018. С. 23–27.

52. Левченко С.В. Творчо-комуникативна позиція майбутнього вчителя як педагогічна проблема / С.В. Левченко // Scientific Journal «ScienceRise». – 2015. – №7/1(12). С. 54-59.

53. Лукаш Ю. М. Основні аспекти формування професійно-комуникативної компетентності студентів-медиків у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін // Вісник Університету А. Нобеля. Педагогічні науки. 2018. № 1 (15). С. 150–155.

54. Люріна Т. Формування комуникативної культури майбутніх педагогів. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. № 2 (2). 2015. С. 50–56.

55. Малик Н. Самоосвіта педагогів як професійна компетентність / Н. Малик // Відкр. урок: розробки, технології, досвід. – 2011. – № 1. – С. 66-67.

56. Методика «Стиль педагогічного спілкування» (І. М. Юсупов) // Портал «Всеосвіта». URL: <https://vseosvita.ua/library/anketi-i-testi-dla-vciteliv-61578.html> (дата звернення 09.09.2020).
57. Омельченко Л.М. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування як один із чинників продуктивної взаємодії викладача и студентів. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. № 25. С. 223-225.
58. Педагогічна діагностика: методичні рекомендації / [укл. В. Уруський]. URL: <http://refdb.ru/look/2107229.html> (дата звернення 13.11.2019).
59. Педагогічна майстерність: підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища школа, 2004. 422 с.
60. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої діяльності / Л. Петриченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Випуск LI. – 2010. С. 33-40.
61. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології [інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти]. – К. : Вид. Дім «Слово», 2006. С. 218–244.
62. Професійна підготовка сучасного учителя: проблеми і орієнтири [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientir>.
63. Путляева Л.В. Психологические особенности педагогического общения <http://www.bogoslov.ru/persons/231536/index.html> / Путляева Л.В. // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. С. 84 – 89.
64. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. С. 72–89.
65. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації : навчальний посібник / Г. М. Сагач. – К. : Київ. ін-т. банкірів банку "Україна", 1996. 180 с.
66. Сгадова В. В. Комунікативна культура викладача як умова гуманізації педагогічної взаємодії у навчальному процесі // Психолого-педагогічні науки. 2015. № 3. С. 65–69.

67. Сергеєнко О. М. Формування культури самоосвітньої діяльності студентів у процесі професійної підготовки // Вісн. Маріупол. держ. ун-ту. Серія: Філософія. Культурологія. Соціологія: зб. наук. пр. / Маріупол. держ. ун-т. Маріуполь, 2014. Вип. 7. С. 136–139.

68. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность / Г.Б. Скок. – М.: Прогресс, 2009. 216 с.

69. Симоненко С. В. Формування комунікативної компетентності фахівців з програмної інженерії у закладах вищої освіти: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. Запоріжжя, 2019. 240 с.

70. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2001. 21 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Індивідуальні дані студентів, які взяли участь у експериментальному дослідженні

№ п/п	Респонденти	Вік	Стать	Освіта
1	Респондент 1	21	жіноча	4 курс КУБГ
2	Респондент 2	21	жіноча	4 курс КУБГ
3	Респондент 3	22	жіноча	4 курс КУБГ
4	Респондент 4	22	жіноча	4 курс КУБГ
5	Респондент 5	22	жіноча	4 курс КУБГ
6	Респондент 6	22	чоловіча	4 курс КУБГ
7	Респондент 7	21	жіноча	4 курс КУБГ
8	Респондент 8	22	жіноча	4 курс КУБГ
9	Респондент 9	21	жіноча	4 курс КУБГ
10	Респондент 10	21	жіноча	4 курс КУБГ
11	Респондент 11	22	жіноча	4 курс КУБГ
12	Респондент 12	21	жіноча	4 курс КУБГ
13	Респондент 13	21	жіноча	4 курс КУБГ
14	Респондент 14	22	чоловіча	4 курс КУБГ
15	Респондент 15	22	жіноча	4 курс КУБГ
16	Респондент 16	22	жіноча	4 курс КУБГ
17	Респондент 17	21	жіноча	4 курс КУБГ
18	Респондент 18	22	жіноча	4 курс КУБГ
19	Респондент 19	21	жіноча	4 курс КУБГ
20	Респондент 20	22	чоловіча	4 курс КУБГ
21	Респондент 21	21	жіноча	4 курс КУБГ
22	Респондент 22	21	жіноча	4 курс КУБГ
23	Респондент 23	22	жіноча	4 курс КУБГ
24	Респондент 24	22	жіноча	4 курс КУБГ
25	Респондент 25	22	чоловіча	4 курс КУБГ
26	Респондент 26	22	чоловіча	4 курс КУБГ
27	Респондент 27	22	жіноча	4 курс КУБГ
28	Респондент 28	22	жіноча	4 курс КУБГ
29	Респондент 29	21	жіноча	4 курс КУБГ
30	Респондент 30	22	жіноча	4 курс КУБГ
31	Респондент 31	22	жіноча	4 курс КУБГ
32	Респондент 32	21	жіноча	4 курс КУБГ
33	Респондент 33	21	чоловіча	4 курс КУБГ
34	Респондент 34	22	жіноча	4 курс КУБГ
35	Респондент 35	21	жіноча	4 курс КУБГ
36	Респондент 36	21	жіноча	4 курс КУБГ

37	Респондент 37	21	жіноча	4 курс КУБГ
38	Респондент 38	22	жіноча	4 курс КУБГ
39	Респондент 39	22	жіноча	4 курс КУБГ
40	Респондент 40	22	жіноча	4 курс КУБГ
41	Респондент 41	21	жіноча	4 курс КУБГ
42	Респондент 42	22	жіноча	4 курс КУБГ
43	Респондент 43	22	жіноча	4 курс КУБГ
44	Респондент 44	22	чоловіча	4 курс КУБГ
45	Респондент 45	21	жіноча	4 курс КУБГ
46	Респондент 46	21	жіноча	4 курс КУБГ
47	Респондент 47	21	жіноча	4 курс КУБГ
48	Респондент 48	21	чоловіча	4 курс КУБГ
49	Респондент 49	21	чоловіча	4 курс КУБГ
50	Респондент 50	21	жіноча	4 курс КУБГ
51	Респондент 51	20	чоловіча	4 курс КУБГ
52	Респондент 52	21	чоловіча	4 курс КУБГ
53	Респондент 53	21	чоловіча	4 курс КУБГ
54	Респондент 54	21	чоловіча	4 курс КУБГ
55	Респондент 55	22	чоловіча	4 курс КУБГ
56	Респондент 56	20	жіноча	4 курс КУБГ
57	Респондент 57	20	чоловіча	4 курс КУБГ
58	Респондент 58	21	жіноча	4 курс КУБГ
59	Респондент 59	21	жіноча	4 курс КУБГ
60	Респондент 60	20	жіноча	4 курс КУБГ
61	Респондент 61	22	чоловіча	4 курс КУБГ
62	Респондент 62	20	жіноча	4 курс КУБГ
63	Респондент 63	20	жіноча	4 курс КУБГ
64	Респондент 64	20	чоловіча	4 курс КУБГ
65	Респондент 65	21	жіноча	4 курс КУБГ
66	Респондент 66	20	жіноча	4 курс КУБГ
67	Респондент 67	20	жіноча	4 курс КУБГ
68	Респондент 68	21	жіноча	4 курс КУБГ
69	Респондент 69	22	жіноча	4 курс КУБГ
70	Респондент 70	21	жіноча	4 курс КУБГ
71	Респондент 71	20	чоловіча	4 курс КУБГ
72	Респондент 72	22	жіноча	4 курс КУБГ
73	Респондент 73	21	чоловіча	4 курс КУБГ
74	Респондент 74	21	чоловіча	4 курс КУБГ
75	Респондент 75	21	жіноча	4 курс КУБГ

Індивідуальні результати респондентів, отримані за допомогою тесту для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова) до та після участі в розвивально-корекційній роботі

№ п/п	Респонденти	Індекс до	Індекс після
1	Респондент 1	23	24
2	Респондент 2	26	28
3	Респондент 3	17	17
4	Респондент 4	31	32
5	Респондент 5	23	24
6	Респондент 6	29	29
7	Респондент 7	26	27
8	Респондент 8	29	29
9	Респондент 9	26	26
10	Респондент 10	23	25
11	Респондент 11	28	29
12	Респондент 12	24	25
13	Респондент 13	29	30
14	Респондент 14	32	32
15	Респондент 15	29	30
16	Респондент 16	28	28
17	Респондент 17	26	26
18	Респондент 18	16	18
19	Респондент 19	27	27
20	Респондент 20	30	30
21	Респондент 21	31	32
22	Респондент 22	32	32
23	Респондент 23	21	23
24	Респондент 24	27	27

25	Респондент 25	26	27
26	Респондент 26	26	27
27	Респондент 27	31	31
28	Респондент 28	24	25
29	Респондент 29	28	29
30	Респондент 30	23	25
31	Респондент 31	29	30
32	Респондент 32	31	31
33	Респондент 33	26	26
34	Респондент 34	26	27
35	Респондент 35	33	33
36	Респондент 36	31	31
37	Респондент 37	31	32
38	Респондент 38	24	26
39	Респондент 39	25	27
40	Респондент 40	31	31
41	Респондент 41	27	29
42	Респондент 42	26	26
43	Респондент 43	30	30
44	Респондент 44	24	26
45	Респондент 45	21	22
46	Респондент 46	29	29
47	Респондент 47	26	27
48	Респондент 48	26	26
49	Респондент 49	26	27
50	Респондент 50	20	24
51	Респондент 51	31	31
52	Респондент 52	24	26

53	Респондент 53	24	25
54	Респондент 54	25	27
55	Респондент 55	25	26
56	Респондент 56	26	26
57	Респондент 57	24	24
58	Респондент 58	28	28
59	Респондент 59	20	22
60	Респондент 60	31	31
61	Респондент 61	31	31
62	Респондент 62	32	32
63	Респондент 63	25	26
64	Респондент 64	24	26
65	Респондент 65	16	22
66	Респондент 66	28	28
67	Респондент 67	30	30
68	Респондент 68	29	30
69	Респондент 69	27	28
70	Респондент 70	28	29
71	Респондент 71	29	30
72	Респондент 72	26	28
73	Респондент 73	28	30
74	Респондент 74	28	29
75	Респондент 75	26	27

Педагогічний моніторинг за рівнем професійної комунікативної компетентності

Анкета експертної оцінки складових професійної комунікативної компетентності

Складові компетентності	Критерії	Показник самооцінки	Показник оцінки викладача
Складові методологічної грамотності та роботи над самовдосконаленням	Методологічна грамотність		
	Постійне поповнення знань		
	Робота над індивідуальною проблемною темою		
	Застосування власних ініціатив і методичних розробок		

Ступінь оцінювання: 1 бал – низький рівень; 2 бали – достатній рівень; 3 бали – високий рівень.

Індивідуальні показники самооцінки методологічної грамотності комунікативної діяльності студентів до участі в тренінгу

№ п/п	Методологічна грамотність		Постійне поповнення знань		Робота над проблемами		Застосування власних розробок	
	Самооцінка	Викладач	Самооцінка	Викладач	Самооцінка	Викладач	Самооцінка	Викладач
1	2	2	2	2	2	2	1	1
2	2	2	2	2	1	1	2	1
3	1	1	2	2	2	2	1	1

4	2	2	2	2	2	2	1	1
5	2	3	2	2	2	2	1	1
6	1	1	2	2	1	1	2	1
7	1	2	2	2	2	2	1	1
8	3	2	3	3	3	2	1	2
9	2	2	2	2	2	2	2	2
10	1	1	2	2	2	2	1	1
11	2	2	2	2	2	2	2	2
12	2	2	2	2	2	2	2	2
13	2	2	2	2	2	2	2	2
14	1	1	2	2	2	2	1	1
15	3	2	3	3	2	2	2	2
16	1	1	2	2	2	2	2	1
17	2	2	2	2	2	1	1	1
18	2	2	2	2	2	2	2	2
19	2	2	2	2	2	2	2	2
20	2	2	2	2	2	2	1	1
21	1	2	1	2	2	2	1	1
22	2	2	2	2	2	2	1	1
23	2	2	2	2	2	2	2	1
24	2	2	3	2	3	3	2	2
25	3	3	3	3	3	3	3	2
26	2	2	2	2	2	2	1	1
27	2	2	2	2	1	1	2	1
28	1	1	2	2	2	2	1	1
29	2	2	2	2	2	2	1	1
30	2	3	2	2	2	2	1	1
31	1	1	2	2	1	1	2	1
32	1	2	2	2	2	2	1	1
33	3	2	3	3	3	2	1	2
34	2	2	2	2	2	2	2	2
35	1	1	2	2	2	2	1	1
36	2	2	2	2	2	2	2	2
37	2	2	2	2	2	2	2	2
38	2	2	2	2	2	2	2	2

39	1	1	2	2	2	2	1	1
40	3	2	3	3	2	2	2	2
41	1	1	2	2	2	2	2	1
42	2	2	2	2	2	1	1	1
43	2	2	2	2	2	2	2	2
44	2	2	2	2	2	2	2	2
45	2	2	2	2	2	2	1	1
46	1	2	1	2	2	2	1	1
47	2	2	2	2	2	2	1	1
48	2	2	2	2	2	2	2	1
49	2	2	3	2	3	3	2	2
50	3	3	3	3	3	3	3	2
51	2	2	2	2	2	2	1	1
52	2	2	2	2	1	1	2	1
53	1	1	2	2	2	2	1	1
54	2	2	2	2	2	2	1	1
55	2	3	2	2	2	2	1	1
56	1	1	2	2	1	1	2	1
57	1	2	2	2	2	2	1	1
58	3	2	3	3	3	2	1	2
59	2	2	2	2	2	2	2	2
60	1	1	2	2	2	2	1	1
61	2	2	2	2	2	2	2	2
62	2	2	2	2	2	2	2	2
63	2	2	2	2	2	2	2	2
64	1	1	2	2	2	2	1	1
65	3	2	3	3	2	2	2	2
66	1	1	2	2	2	2	2	1
67	2	2	2	2	2	1	1	1
68	2	2	2	2	2	2	2	2
69	2	2	2	2	2	2	2	2
70	2	2	2	2	2	2	1	1
71	1	2	1	2	2	2	1	1
72	2	2	2	2	2	2	1	1
73	2	2	2	2	2	2	2	1
74	2	2	3	2	3	3	2	2
75	3	3	3	3	3	3	3	2

Індивідуальні показники самооцінки методологічної грамотності комунікативної діяльності студентів після участі в корекційно-розвивальній програмі

№ п/п	Методологічна грамотність		Постійне поповнення знань		Робота над проблемами		Застосування власних розробок	
	Самооцінка	Викладач	Самооцінка	Викладач	Самооцінка	Викладач	Самооцінка	Викладач
1	2	2	2	2	2	2	1	1
2	2	2	2	2	2	1	2	2
3	1	1	2	2	2	2	1	2
4	2	2	2	2	2	2	1	1
5	2	3	2	2	2	2	1	2
6	1	1	2	2	2	2	2	2
7	1	2	2	2	2	2	1	1
8	3	2	3	3	3	2	1	2
9	2	2	2	2	2	2	2	2
10	1	1	2	2	2	2	1	1
11	2	2	2	2	2	2	3	3
12	2	2	2	2	3	3	2	2
13	2	2	2	2	2	2	3	3
14	2	2	2	2	2	2	2	2
15	3	2	3	3	2	2	2	2
16	1	1	2	2	2	2	2	2
17	2	2	2	2	2	2	1	1
18	2	2	2	2	2	2	2	2
19	2	2	2	2	2	2	2	2
20	2	2	2	2	2	2	1	2
21	1	2	2	2	2	2	1	1
22	2	2	2	2	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	2	2	2
24	2	2	3	2	3	3	2	2
25	3	3	3	3	3	3	3	2
26	2	2	2	2	3	2	1	2

27	2	2	2	2	1	1	2	2
28	1	1	2	2	2	2	1	1
29	2	2	2	2	2	2	1	1
30	2	3	2	2	2	2	2	2
31	1	1	2	2	2	2	2	2
32	1	2	2	2	2	2	1	2
33	3	2	3	3	3	2	1	2
34	2	2	2	2	2	2	2	2
35	1	1	3	3	2	2	1	1
36	2	2	2	2	2	2	2	2
37	2	2	2	2	2	2	2	2
38	2	2	2	2	2	2	2	2
39	1	1	2	2	2	2	1	1
40	3	2	3	3	2	2	2	2
41	1	1	2	2	2	2	2	1
42	2	2	2	2	2	2	1	1
43	2	2	3	2	2	2	2	2
44	2	2	2	2	2	2	2	2
45	2	2	2	2	2	2	1	1
46	1	2	2	2	2	2	2	2
47	2	2	2	2	2	2	2	2
48	2	2	2	2	2	2	2	1
49	2	2	3	2	3	3	2	2
50	3	3	3	3	3	3	3	2
51	2	2	2	2	2	2	2	2
52	2	2	2	2	2	2	2	2
53	1	1	2	2	2	2	1	1
54	2	2	2	2	2	2	1	1
55	2	3	2	2	2	2	1	1
56	1	1	2	2	2	2	2	1
57	1	2	2	2	2	2	1	1
58	3	2	3	3	3	2	2	2
59	2	2	2	2	2	2	2	2
60	1	1	2	2	2	2	1	1

61	2	2	2	2	2	2	2	2
62	2	2	2	2	2	2	2	2
63	2	2	2	2	2	2	2	2
64	1	1	2	2	2	2	2	1
65	3	2	3	3	2	2	2	2
66	1	1	2	2	2	2	2	1
67	2	2	2	2	2	1	1	1
68	2	2	2	2	2	2	3	3
69	2	2	2	2	2	2	2	2
70	2	2	2	2	2	2	2	1
71	1	2	2	2	2	2	1	1
72	2	2	2	2	2	2	2	2
73	2	2	2	2	2	2	2	2
74	2	2	3	2	3	3	2	2
75	3	3	3	3	3	3	3	2

Індивідуальні результати визначення рівнів розвитку здатності до саморозвитку до та після участі в корекційно-розвивальній роботі

№ респ. п/п	Показник до участі	Показник після участі
1	39	42
2	51	54
3	34	38
4	55	57
5	42	44
6	30	31
7	52	55
8	40	43
9	54	55
10	43	45
11	35	38
12	39	44
13	50	52
14	55	55
15	44	46
16	31	33
17	47	49
18	51	52
19	46	47
20	40	43
21	56	58
22	42	44
23	35	35
24	52	54
25	48	49
26	39	41
27	51	53
28	34	38

29	55	57
30	42	46
31	30	33
32	52	55
33	40	41
34	54	56
35	43	45
36	35	38
37	39	44
38	50	53
39	55	58
40	44	46
41	31	33
42	47	49
43	51	54
44	46	48
45	40	44
46	56	58
47	42	44
48	35	37
49	52	55
50	48	51
51	39	42
52	51	53
53	34	36
54	55	55
55	42	43
56	30	34
57	52	53
58	40	42
59	54	56
60	43	44
61	35	37
62	39	41

63	50	53
64	55	56
65	44	46
66	31	34
67	47	48
68	51	52
69	46	49
70	40	43
71	56	58
72	42	44
73	35	38
74	52	53
75	48	50

Індивідуальні результати діагностики комунікативного контролю (за
М. Шнайдером)

№ п/п	Респонденти	Показник комунікативного контролю	
		До участі	Після участі
1	Респондент 1	5	6
2	Респондент 2	6	6
3	Респондент 3	8	8
4	Респондент 4	7	7
5	Респондент 5	4	5
6	Респондент 6	5	5
7	Респондент 7	4	5
8	Респондент 8	6	7
9	Респондент 9	6	6
10	Респондент 10	5	6
11	Респондент 11	6	6
12	Респондент 12	5	5
13	Респондент 13	5	5
14	Респондент 14	6	6
15	Респондент 15	7	8
16	Респондент 16	7	8
17	Респондент 17	6	6
18	Респондент 18	6	7
19	Респондент 19	6	6
20	Респондент 20	7	7
21	Респондент 21	5	6
22	Респондент 22	5	5
23	Респондент 23	7	7
24	Респондент 24	5	6
25	Респондент 25	5	6
26	Респондент 26	5	6
27	Респондент 27	6	6
28	Респондент 28	7	8

29	Респондент 29	7	7
30	Респондент 30	6	6
31	Респондент 31	6	6
32	Респондент 32	8	8
33	Респондент 33	7	8
34	Респондент 34	4	4
35	Респондент 35	5	6
36	Респондент 36	4	4
37	Респондент 37	6	6
38	Респондент 38	6	6
39	Респондент 39	5	6
40	Респондент 40	6	7
41	Респондент 41	5	5
42	Респондент 42	5	6
43	Респондент 43	6	6
44	Респондент 44	7	7
45	Респондент 45	7	8
46	Респондент 46	6	6
47	Респондент 47	8	8
48	Респондент 48	6	6
49	Респондент 49	7	7
50	Респондент 50	5	6
51	Респондент 51	5	5
52	Респондент 52	6	6
53	Респондент 53	5	5
54	Респондент 54	5	6
55	Респондент 55	6	6
56	Респондент 56	7	7
57	Респондент 57	7	8
58	Респондент 58	6	6
59	Респондент 59	8	8
60	Респондент 60	6	6
61	Респондент 61	7	8
62	Респондент 62	5	5

63	Респондент 63	5	6
64	Респондент 64	6	6
65	Респондент 65	4	6
66	Респондент 66	5	5
67	Респондент 67	5	5
68	Респондент 68	6	6
69	Респондент 69	6	6
70	Респондент 70	6	5
71	Респондент 71	6	6
72	Респондент 72	6	7
73	Респондент 73	8	8
74	Респондент 74	6	6
75	Респондент 75	5	5

Індивідуальні показники стилів педагогічного спілкування студентів до участі в
корекційно-розвивальній програмі

№ п/п	Монбла н	Кит.стін а	Локаго р	Тетерук	Гамлет	Робот	Я-сам	Союз
1	12	4	12	0	64	8	0	0
2	0	4	0	4	8	72	0	12
3	12	8	64	0	4	0	4	8
4	12	12	0	4	56	4	8	4
5	56	12	12	4	0	8	4	4
6	4	0	4	12	0	8	72	0
7	4	0	8	8	60	0	8	12
8	12	72	4	0	4	4	0	4
9	0	8	4	12	0	64	12	0
10	12	0	68	0	12	8	0	0
11	0	0	12	12	0	0	64	12
12	12	12	0	0	8	60	8	0
13	52	26	0	0	0	0	22	0
14	0	0	8	20	64	0	0	8
15	0	0	72	8	12	8	0	0
16	12	60	0	0	12	0	0	16
17	0	0	12	0	64	0	0	24
18	0	0	0	8	12	0	68	12
19	12	0	20	68	0	0	0	0
20	54	22	0	0	4	0	0	20
21	0	0	16	0	0	22	8	54
22	12	0	64	12	12	0	0	0
23	12	56	0	12	8	4	4	4
24	0	8	20	0	0	64	4	4
25	8	0	0	8	0	0	64	20
26	8	0	8	20	64	0	0	0
27	0	6	0	12	4	62	0	16
28	0	0	20	60	0	8	0	12

29	52	20	0	12	0	0	0	16
30	0	0	0	0	60	12	8	20
31	0	0	0	20	0	0	72	8
32	0	0	16	0	0	64	0	20
33	8	0	0	0	0	0	72	22
34	4	8	4	4	0	20	60	0
35	0	0	0	12	0	0	68	20
36	12	0	0	64	0	12	0	12
37	4	0	0	0	0	0	72	24
38	0	0	8	16	52	0	0	24
39	4	4	8	4	4	72	0	4
40	16	0	12	0	60	0	0	12
41	4	4	4	76	0	0	0	12
42	20	0	0	0	20	60	0	0
43	0	12	68	0	0	0	4	16
44	0	0	0	8	0	12	68	12
45	54	22	0	0	0	0	20	0
46	0	0	0	0	20	0	60	20
47	0	0	28	12	0	0	0	60
48	24	12	0	0	0	64	0	0
49	0	14	0	66	0	0	4	16
50	12	0	72	0	16	0	0	0
51	0	0	0	16	0	0	20	54
52	0	0	16	0	0	72	0	12
53	0	12	0	64	0	0	6	18
54	0	18	0	0	12	0	50	20
55	12	0	12	12	0	0	4	60
56	66	22	0	0	8	4	0	0
57	8	60	12	0	0	8	4	8
58	4	4	4	4	64	4	0	16
59	12	4	72	0	0	4	4	4
60	8	0	0	0	4	76	4	8
61	0	0	0	60	22	12	6	0
62	4	4	76	4	0	0	0	12

63	4	66	24	0	6	0	0	0
64	0	0	24	4	64	0	8	0
65	20	0	0	0	0	12	12	56
66	0	12	0	0	0	72	4	12
67	0	0	0	24	0	68	4	4
68	12	12	4	0	0	64	4	4
69	0	0	4	76	4	4	8	4
70	0	0	4	4	72	12	0	8
71	12	58	0	0	0	12	8	10
72	0	0	72	18	0	0	10	0
73	20	0	0	0	0	56	12	12
74	8	8	4	60	8	4	4	4
75	4	4	64	0	8	8	0	12

Індивідуальні показники стилів педагогічного спілкування студентів після участі в
корекційно-розвивальній програмі

№ п/п	Монбл н	Кит.стін а	Локато р	Тетерук	Гамлет	Робот	Я-сам	Союз
1	12	4	12	0	64	8	0	0
2	0	4	0	4	8	64	0	20
3	12	8	64	0	4	0	4	8
4	12	12	0	4	56	4	8	4
5	56	12	12	4	0	8	4	4
6	4	0	4	12	0	8	72	0
7	4	0	8	8	60	0	8	12
8	12	72	4	0	4	4	0	4
9	0	8	4	12	0	64	12	0
10	12	0	68	0	12	8	0	0
11	0	0	12	12	0	0	64	12
12	12	12	0	0	8	12	8	48
13	52	26	0	0	0	0	22	0
14	0	0	8	20	64	0	0	8

15	0	0	72	8	12	8	0	0
16	12	60	0	0	12	0	0	16
17	0	0	12	0	64	0	0	24
18	0	0	0	8	12	0	68	12
19	12	0	20	68	0	0	0	0
20	22	22	0	0	4	0	0	56
21	0	0	16	0	0	22	8	54
22	12	0	64	12	12	0	0	0
23	12	12	0	12	8	0	0	56
24	0	8	20	0	0	64	4	4
25	8	0	0	8	0	0	64	20
26	8	0	8	20	64	0	0	0
27	0	6	0	12	4	62	0	16
28	0	0	20	20	0	8	0	52
29	52	20	0	12	0	0	0	16
30	0	0	0	0	20	12	8	60
31	0	0	0	20	0	0	72	8
32	0	0	16	0	0	64	0	20
33	8	0	0	0	0	0	72	22
34	4	8	4	4	0	20	60	0
35	0	0	0	12	0	0	68	20
36	12	0	0	64	0	12	0	12
37	4	0	0	0	0	0	72	24
38	0	0	8	16	24	0	0	52
39	4	4	8	4	4	72	0	4
40	16	0	12	0	60	0	0	12
41	4	4	4	76	0	0	0	12
42	20	0	0	0	20	60	0	0
43	0	12	68	0	0	0	4	16
44	0	0	0	8	0	12	68	12
45	54	22	0	0	0	0	20	0
46	0	0	0	0	20	0	60	20
47	0	0	28	12	0	0	0	60

48	24	12	0	0	0	64	0	0
49	0	14	0	66	0	0	4	16
50	12	0	72	0	16	0	0	0
51	0	0	0	16	0	0	20	54
52	0	0	16	0	0	72	0	12
53	0	12	0	64	0	0	6	18
54	0	18	0	0	12	0	20	50
55	12	0	12	12	0	0	4	60
56	66	22	0	0	8	4	0	0
57	8	20	12	0	0	8	4	48
58	4	4	4	4	64	4	0	16
59	12	4	72	0	0	4	4	4
60	8	0	0	0	4	76	4	8
61	0	0	0	60	22	12	6	0
62	4	4	76	4	0	0	0	12
63	4	66	24	0	6	0	0	0
64	0	0	24	4	64	0	8	0
65	20	0	0	0	0	12	12	56
66	0	12	0	0	0	72	4	12
67	0	0	0	24	0	68	4	4
68	12	12	4	0	0	64	4	4
69	0	0	4	76	4	4	8	4
70	0	0	4	4	72	12	0	8
71	12	58	0	0	0	12	8	10
72	0	0	72	18	0	0	10	0
73	20	0	0	0	0	56	12	12
74	8	8	4	60	8	4	4	4
75	4	4	64	0	8	8	0	12

Тренінг розвитку комунікативної компетентності та корекції індивідуального стилю діяльності

Вступна бесіда

Я вітаю всіх, хто прийшов на цей тренінг та запрошую вас у цікаву подорож до успіхів і перемог складних ситуацій, що є актуальним для всіх, хто зібрався у цій аудиторії. В процесі професійної діяльності ми досить часто стикаємося з випадками складних ситуацій та з випадками емоційного вигорання. Стили спілкування, орієнтація у виконанні професійної діяльності, вміння володіти собою, тримати себе в руках – це головні показники діяльності педагога, від чого залежать і його професійні успіхи, і психологічне здоров'я. У сучасному світі складно зберігати емоційну рівновагу, тим більше педагогу, коли всі виникаючі професійні проблеми доводиться вирішувати, зберігаючи при цьому такт і повагу до колег, керівників і, саме головне, до учнів [1, с. 29].

Будь-яке тренінгове заняття, як ви усі знаєте має правила.

Пропоную всім працювати активно, брати участь у запропонованих вправах, говорити тільки від своєї особи: «Я думаю», слухати один одного уважно. Усі згодні з правилами?

Наш тренінг розрахований на те, щоб торкнутися теми, яка на сьогоднішній день є досить актуальною, про комунікативну компетентність, а саме вміння коректно та професійно спілкуватися, у відповідності з ситуацією, вміння керувати своєю поведінкою, емоціями у стресових та конфліктних ситуаціях, краще розуміти самих себе та інших, вчитись виражати свої почуття, переживання, конструктивним способом, практикувати способи саморегуляції.

Що ж таке комунікативність? (Відповіді педагогів)

Комунікативна компетентність це основа практичної діяльності людини в будь-якій сфері життя.

Дійсно, все в наших руках: відчуваємо ми себе щасливою людиною або нещасною, радіємо ми кожному новому дню або просто ставимо галочки, доброзичливі і відкриті іншим людям або замкнуті, агресивні, заздрісні. Все залежить лише від нас. Людина взаємодіє з навколишнім світом, за допомогою спілкування. Уміння ефективно спілкуватися – це унікальна здатність, яка робить людину успішною і цікавою особистістю і дозволяє домагатися в житті своїх цілей і взаєморозуміння. Уміння спілкуватися – це мистецтво слухати і чути, мистецтво бачити і відчувати, вміння зрозуміти співрозмовника і донести до нього свої думки. Шановні колеги! Ми навчаємо, виховуємо і розвиваємо учнів теж в процесі спілкування. І від того, наскільки воно ефективно залежить результат нашого нелегкої праці, саме тому наша зустріч присвячена підвищенню комунікативної компетентності.

На протязі тренінгу нам належить разом пройти певний шлях, і, як зазвичай це буває, почнемо з привітання та знайомства.

1. Вправа – знайомство «Історії з торбинки» 3 -5 хв.

Мета: налаштувати учасників на роботу за темою, активізувати відчуття особистості.

Хід вправи.

На початку заняття кожен учасник оформлює картку-візитку, де вказує своє ім'я. На оформлення дається 3-5 хв.

Учасники сідають у коло і по черзі витягують з торбинки, не заглядаючи в неї, один з наявних там предметів (олівець, ручка, гудзик, гумка, кубик, катушка ниток, закладка, цукерка тощо). Після того, як усі отримали якусь річ, кожен по черзі промовляє фразу, яка починається з «Я», презентуючи те, що дісталось з торбинки. Наприклад: «Я – цукерка, солоденька, смачненька, мене всі люблять». Коли всі скажуть свої фрази, можна зробити ще одне коло: передати свій предмет сусіду праворуч і промовити іншу фразу, вже «від імені» нового предмета, але починаючи знову з «Я» [1, с. 27].

2. Очікування. Вправа «Чарівна скринька» 5 – 7хв.

Учасникам роздають невеликі аркуші паперу (можна липкого). Тренер просить написати на них, чого саме учасники чекають від тренінгу. Після цього кожен учасник зачитує свій напис і прикріплює аркуш на підготовлений тренером плакат із зображенням скриньки (проговорення відбувається на місці, а тоді всі вивішують).

Тренер звертається до учасників: Отож, чого саме ви очікуєте від сьогоднішньої зустрічі? На аркушах паперу напишіть ваші очікування. А тоді помістіть свої очікування в «чарівну скриньку» [17, с. 8].

Основна частина

3. Вправа «Волоський горіх» 3 хв.

- У Вас в руках знаходяться волоські горіхи. Уважно розгляньте свій горіх, вивчивши його структуру і особливості будови.

За формою волоські горіхи нагадують людський мозок. Дана подібність не випадкова природа дає зрозуміти, що ці плоди – найкраща їжа для розуму. І не тільки. Волоський горіх символізує мозковий центр.

- А хто є мозковим центром освітнього процесу? (*Педагог*)

- Так, волоський горіх символізує педагога.

- За рецептом тибетської медицини волоські горіхи рекомендується регулярно приймати людям при стресах і перевтомі (як нервовій, так і фізичній, при головних болях, після важкої хвороби, для зміцнення серця. Залиште собі горіхи на пам'ять і пам'ятайте завжди, що Ви є мозковим центром у своїй професійній діяльності. І Ви повинні відповідати горіху у всіх його

поняттях, а значить бути міцними, врівноваженими, мудрими, витриманими, загартованими, корисними, мати великий запас енергії [66, с. 47].

4. Вправа «Драбина» 1 хв.

Мета: розвиток глобального підходу, мотивації самостійної діяльності та мотивації до успіху.

- У Вашій діяльності дуже важливо усвідомлювати себе, як особистість і правильно визначати своє професійне місце розташування.

(Всім учасникам тренінгу роздають листочки із схематичним зображенням сходів)

- Уважно її розглянете, і відзначте своє місцезнаходження на сходах на сьогоднішній день.

- Чи влаштовує Вас Ваше місце розташування на сходах?

- Що заважає Вам бути на верхній сходинці?

(Відповіді учасників тренінгу) [66, с. 109].

5. Мозковий штурм та вправа на взаємодію «Скажімо разом» 10 - 12 хв.

Цілі: звернути увагу учасників один на одного, об'єднавши їх для вирішення завдань в умовах партнерських відносин; сприяти інтеграції групи, яка виникне завдяки необхідності постійно брати участь у спільній діяльності.

Група розбивається на дві-три підгрупи. Кожна підгрупа отримує від психолога один і той же блок питань.

Інструкція: як можна швидше і точніше відповісти на всі питання, представлені в списку, і дати відповіді психологу. Команда сама визначає тактику гри: все робиться разом, відповіді шукаються одночасно за кількома напрямками, кожен відповідає за одне з питань ...

Питання:

1. Імена скількох учасників тренінгу починаються з літери «С»?
2. Скільки вікон в коридорі першого поверху КУБГ (Київський університет імені Бориса Грінченка)?
3. Хто останнім сьогодні прийшов на тренінг?
4. Потрібно з'ясувати у Світлани, в якому місті вона народилася?
5. Скільки ламп у ректора в кабінеті?
6. Дізнайтеся, яке улюблене блюдо у вашого сусіда зліва.
7. Як звуть члена тренінгової групи, який прийшов передостанній?
8. Скільки всього туалетів в КУБГ?
9. У чому одягнена сьогодні куратор вашої групи?
10. Скільки берез зростає на алеї перед будівлею КУБГ?

Ось так і в житті виходить, хтось більш уважний і швидкий у відповідях під час розмови з викладачами. Сприймає інформацію тільки потрібну для людини, знаходячи швидко відповідь. [59, с. 107].

6. Вправа «Риба для роздумів» 6 – 8 хв.

Мета: розвиток самосвідомості, самопізнання учасників щодо комунікативної компетенції.

Ресурси: методика «Незакінчені речення», макет озера з рибками.

Хід вправи: копії незакінчених речень пишуться на макети рибок. Озеро в якому знаходяться рибки, ставиться в центрі кола. Кожен учасник по черзі ловить «рибу» і зачитує речення, завершуючи його своїми словами щодо майбутньої педагогічної діяльності. Після кожної відповіді відбувається обговорення, тривалість якого визначає ведучий, що дає сигнал переходу черги до іншого «рибалки» [1 с. 32].

Незакінчені речення:

- Мій найбільший страх в професійній діяльності – це...
- Коли інші принижують мене, я...
- Я не довіряю людям, які...
- Я гніваюсь, коли хтось...
- Мені важко, коли...
- Вибираючи між «активна» і «пасивна», я назвала б себе...
- У навчанні ...
- Мені не вдалось...
- Мені потрібно...
- Я ненавиджу...
- Єдина тривожність...
- Я не можу зрозуміти, чому...
- Найважче всього мені,...
- Керувати емоціями мені....
- В людях мені найбільше подобається..., тому що...
- Найбільше від інших людей мені потрібно...

7. Гра «Дві півкулі»

Наша майбутня робота передбачає щоденне спілкування учніми, а також і з їх батьками. У житті буває всяке, не завжди ми задоволені один одним, іноді навіть найближчі люди викликають у нас негативні емоції, часом нас може чимось не влаштовувати хтось з учнів чи бітьків.

Інструкція: Всі учасники діляться по 3 людини. Двоє людей уособлюють півкулі головного мозку учня, а третій – це педагог, який висловлює «батькам» або «учневі» претензію (вона повинна формулюватися чітко і конкретно).

Завдання «півкуль» відповісти на претензію спільно (кожен говорить по одному слову, щоб вирішити проблему. Наприклад, педагог запитує: «Чому Ви кожен день спізнюєтеся?». «Права півкуля»: «Ми.» «Ліва півкуля»: «проспали» . Потім учасники міняються місцями.

Ця гра підвищує активність, стимулює комунікативні навички, сприяє вмінню швидко приймати рішення. [1, с. 39]

8. Вправа «Рекламний ролик» (20 хв.)

Всім нам добре відомо, що таке реклама. Щодня ми безліч разів бачимо рекламні ролики на екранах телевізорів і маємо уявлення, якими різними можуть бути презентації того чи іншого товару. Оскільки ми всі – споживачі рекламованих товарів, то не буде перебільшенням вважати нас фахівцями з реклами. Ось і уявімо собі, що тут ми зібралися для того, щоб створити свій власний ролик для якогось товару. Наше завдання – представити цей товар публіці так, щоб підкреслити його кращі сторони, зацікавити ним. Все – як у звичайній діяльності рекламної служби.

Але один маленький нюанс – об'єктом нашої реклами будуть: конкретні люди – майбутні педагоги, які сидять тут, в цьому колі.

Зараз напишіть своє ім'я та кинете в цю коробочку, я перемішати і кожен з вас витягне картку, на якій написано ім'я одного з учасників групи. Може виявитися, що вам дістанеться картка з вашим власним ім'ям. Нічого страшного! Значить, вам доведеться рекламувати самого себе. В нашій рекламі буде діяти ще одна умова: ви не повинні називати ім'я людини, яку рекламуєте. Більш того, вам пропонується уявити людину як вже професіонала. Придумайте, з ким найбільш ефективно працює ваш протеже, які його сильні сторони?

Назвіть категорію населення, на яку буде розрахована ваша реклама. Зрозуміло в рекламному роликуні повинні бути відображені найважливіші і – справжні – гідності рекламованого об'єкта. Тривалість кожного рекламного ролика – не більше однієї хвилини.

Після цього група повинна буде вгадати, хто з її членів був представлений в цій рекламі.

При необхідності можете використовувати в якості антуражу будь-які предмети, що знаходяться в кімнаті, і просити інших гравців допомогти вам.

Час на підготовку – п'ять хвилин.

9. Вправа «Швидка психологічна допомога» або «Аптечка для себе» 6 – 8 хв.

Мета: поділитися своїми найдійовішими засобами саморегуляції, вміння поводитися та стабілізувати свій настрій у складних, конфліктних ситуаціях.

Одним з поширених стереотипів життєвої психогієни є уявлення про те, що найкращим способом відпочинку та відновлення є наші захоплення, улюблені заняття, хобі. Число їх зазвичай обмежено, тож у більшості людей є не більше 1-2 хобі. Багато з таких занять вимагають особливих

умов, часу або стану самої людини. Однак, існує багато інших можливостей відновити та стабілізувати свої сили.

В міру здобуття життєвого та професійного досвіду ми вчимося саморегуляції, тобто поводитися у конфліктних ситуаціях, керувати емоційними станами, знижувати стресовий стан, покращувати настрій у складних ситуаціях. Як саме це вдається робити?

Кожному пропонується дати відповідь на питання: що допомагає стабілізувати емоційний стан та конструктивно вести діалог у складній чи конфліктній професійній (життєвій) ситуації?

Записати протягом 5 хв. свої способи стабілізації настрою, зняття стресу, заспокоєння, досягнення рівноваги, гармонії.

Обговорення: Поділіться своїми найдієвішими засобами стабілізувати емоційний стан та конструктивно вести діалог у складній чи конфліктній професійній (життєвій) ситуації. Що ви запозичили в групі при озвучуванні «Аптечок»? Що хочете сказати учасникам тренінгу? [72, с. 157]

Інформаційне повідомлення про аутотренінг

Аутотренінг – це комплекс вправ і прийомів, розрахованих на самонавіювання. Доведено, що аутогенне тренування – один із найкращих методів корекції емоційного стану особистості. Слово здатне цілеспрямовано впливати на психіку дитини: створювати бадьорий настрій; гальмувати агресивність; знімати збудження, тривожність; посилювати функції внутрішніх органів; мобілізувати внутрішні резерви організму; допомагати долати боязкість, нерішучість, невпевненість у собі.

Словесні формули, які людина багато разів повторює під час аутотренінгу відкладаються в її мозку. А головний мозок, у свою чергу, подає сигнали нервовим центрам, регулюючи роботу всіх органів і систем. Таким чином ми можемо застосовувати аутотренінг для поліпшення самопочуття, а також стимулювання своєї діяльності у всіх сферах [72, с. 137].

Методика аутотренінгу припускає використання трьох основних прийомів, які виконують один за одним: 1. Релаксація 2. Самонавіювання 3. Самовиховання

Сеансам аутотренінгу, може передувати та супроводжувати слухання музики. Вона має бути повільною, заспокійливою. Віддавна музика використовується як ефективний лікувальний чинник. Адже приємні музичні ритми здатні врівноважити діяльність нервової системи, стабілізувати надміру збудливі темпераменти, розгальмувати надто загальмовані, заспокоїти, зняти скутість, тривожність.

Аутотренінг починається з релаксації, розслаблення м'язів і заспокоєння. І якщо Ви зробите все правильно, у Вас з'явиться відчуття тепла і легкості в усьому тілі. Напруга повністю зникне. У стані повної розслабленості, слід починати повторювати фрази для самонавіювання. Сенс фраз повинен залежати від того, що Ви хочете в собі змінити. Можна використовувати вже готовий

онлайн аутотренінг. Але, погодьтеся, якщо Ви вже вирішили працювати над собою, краще робити все самостійно. Отож, якщо Ви самі напишете свій власний текст і будете повторювати його щодня, ефект настане дуже скоро.

10. Аутотренінг Вправа «Повітряна куля» 10 хв.

Вступне слово: А зараз я пропоную вам трішечки перепочити та розслабитись та виконати наступну медитативну вправу.

Мета: навчання навичкам релаксації та стабілізації відчуттів, подолання стресу та напруги.

Інструкція: «Сядьте зручно, розслабтесь і посидьте кілька хвилин спокійно, ні про що не думаючи. Можете заплющити очі. Ви відчуваєте, як ваші руки стають теплими і важкими, приємне тепло охоплює ваші пальці, розповсюджується вище, охоплює ваші лікті та передпліччя. Ваші м'язи розслаблюються. Вам приємно і комфортно. Ваші ноги охоплює приємна тепла хвиля, яка обіймає ваші коліна, стегна, піднімається вище. Ви відчуваєте у ногах приємну важкість.

Прислухайтесь до свого дихання. Ви дихаєте вільно та спокійно. Вам приємно та комфортно. Ви відчуваєте як розслаблюються м'язи вашого обличчя, розслаблюються повіки, щоки, лоб та підборіддя. Ви відчуваєте приємне розслаблення у всьому тілі.

А тепер уявіть, будь ласка, що ви знаходитесь всередині повітряної кульки, яка цілком прозора, ви бачите все, що відбувається навкруги вас, але це місце де ви можете відчувати себе цілком безпечно. Торкніться оболонки цієї кульки руками та ногами, відчуйте її. Відчуйте цей стан спокою та комфорту. Зараз ніякі проблеми та незгоди не турбують вас, тут вам ніщо не заважає насолоджуватись тишею, тут саме те місце, де ви можете перепочити. Запам'ятайте цей стан і коли ви будете готові відкрийте, будь ласка, очі та поверніться сюди у кімнату.

Як ви себе почуваете? Чи вдалось вам уявити себе у повітряній кульці? Чи сподобалось вам виконувати цю вправу?» [72, с. 140]

Висновок: «Отже, зараз у вас була можливість трішечки перепочити та зануритись у світ спокою та комфорту.

Ви можете виконувати цю вправу завжди, коли відчуваєте втому та хочете перепочити після важкого дня, коли ви виснажені та хочете відновити власні сили й знайти ресурси для подальшої діяльності.

Ви також можете виконувати цю вправу, з відкритими очима, подумки, посеред дня, коли ви вимушені спілкуватись з неприємними вам людьми або перебувати у конфліктних ситуаціях. Сподіваюсь дана вправа допоможе вам таким чином захистити себе від надмірного перевтомлення та виснаження, що, в свою чергу, збільшить ваші ресурси для подальшої самореалізації».

11. Вправа «Мінус – плюс» 10 хв.

Мета: навчитися техніці зменшення інтенсивності негативних емоцій

1. Коли переживаєте інтенсивну емоцію, відразу «включіть внутрішнього спостерігача» і зосередьте увагу на тілесних відчуттях, м'язових затисках. Наприклад, кулаки стиснулися, або плечі піднялися, можливо, лікті притиснулися до тулуба тощо.

2. Зробіть ці відчуття ще сильнішими, тобто стисніть кулаки міцніше або підніміть плечі вище, максимально притисніть лікті до тулуба.

3. Зробіть досить різкий видих, розслабтеся, дозвольте розчинитися м'язовим напруженням.

4. Прийміть якусь іншу позу: Радості, Відкритості або Спокою і послухайте своє тіло, відчуйте зміни у внутрішньому стані.

Стираючи м'язовий малюнок негативних емоцій, послаблюєте їх сили. Цю техніку можна застосовувати для зменшення інтенсивності емоцій у відповідальних ситуаціях, які чекають у майбутньому (іспит, ділова зустріч, професійне завдання тощо) [1, с. 44].

11. Валіза підсумків

Що ви взяли для себе з нашої зустрічі? Чи збулися ваші очікування? Учасники пишуть відповіді на аркушах паперу

Після цього кожен учасник зачитує свій напис і прикріплює аркуш на підготовлений тренером плакат із зображенням валізи підсумків [1, с. 49].

Отже, розроблений тренінг розвитку комунікативної компетентності та корекції індивідуального стилю діяльності майбутніх педагогів розрахований на актуалізацію та розвиток розвитку комунікативної компетентності через вміння висловлювати свою думку в чітко визначені проміжки часу, вміння знаходити підходи до вирішення різних завдань, вміння презентувати свої виступи тощо (діяльнісний компонент); розвиток гнучкості мислення, здатності схоплювати далеку перспективу, передбачення, прогнозування, креативності (когнітивний компонент); розвиток цілепокладання самостійної діяльності, прагнень до досягнення успіхів, віри в свої можливості, впевненості в собі, незалежності і самостійності (мотиваційно-ціннісний компонент); розвиток умінь управляти собою; винахідливості; стресостійкості (емоційний компонент).

Порівняння середніх за допомогою параметричного критерію Т-Ст'юдента

Критерий парных выборок

		t	ст.св	Значимость (2-стороння)
ПС	ПС_До – ПС_После	-2,214	49	,039
ЗС	ЗС_До – ЗС_После	-1,912	49	,027
МГ	МГ_До – МГ_После	1,442	49	,091
ППЗ	ППЗ_До – ППЗ_После	1,814	49	,087
Робот	Робот_До – Робот_После	1,254	49	,034
Тетерук	Тетерук_До – Тетерук_После	2,212	49	,113
Союз	Союз_До – Союз_После	-2,262	49	,017

Порівняння середніх за допомогою параметричного критерію Вілкоксона

Критерій Вілкоксона (Программа.sta)

	Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$			
	Число набл.	T	Z	p-уров.
РПЗ_До – РПЗ_После	2	-17,000	-1,070259	,028504
ЗВР_До – ЗВР_После	2	19,000	-2,242698	,039014
КК_До – КК_После	2	9,000	-1,086459	,022422
Кит_До – Кит_После	2	21,000	2,411455	,017475
Монблан_До – Монблан_После	2	-55,000	2,004664	,318288
Ясам_До – Ясам_После	2	-22,000	1,488822	,227442