

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

На правах рукопису

КАЛІНІЧЕНКО ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.147:316.77(043.5)

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Коваленко Олена Едуардівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Харків – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	13
1.1. Структура і зміст поняття «комунікативна компетентність майбутніх викладачів технічних дисциплін».....	13
1.2. Аналіз стану формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки та визначення проблеми дослідження.....	52
1.3. Теоретичні основи розробки моделей цілей і змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.....	66
1.4. Теоретичні основи розробки моделей методу та засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.....	86
Висновки до розділу 1.....	115
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	119
2.1. Цілі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.....	119
2.2. Зміст формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.....	136
2.3. Метод і засоби формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.....	148
Висновки до розділу 2.....	166

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	169
3.1. Загальні питання організації та проведення педагогічного експерименту.....	169
3.2. Аналіз результативності існуючих методик формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.....	177
3.3. Експериментальна перевірка результативності розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.....	185
Висновки до розділу 3.....	216
ВИСНОВКИ.....	218
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	222
ДОДАТКИ.....	246

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства обумовлений інтеграцією системи вищої освіти України в Європейський освітній простір, що визначає основні напрями реформування національної освітньої системи, серед яких підвищення її якості, модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу. Про це свідчать Закон України «Про вищу освіту» (ст. 3, ст.10), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки тощо. Серед пріоритетних напрямів розвитку освіти виокремлено й удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, які готують кваліфікованих робочих. Такими фахівцями є викладачі технічних дисциплін, які отримують відповідну освіту у вищих інженерно-педагогічних навчальних закладах за напрямом 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)».

Згідно з Концепцією підготовки цих фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (2015 р.), розробленою колективом науковців Української інженерно-педагогічної академії (УІПА) під керівництвом професора О. Коваленко, однією з компетентностей, яка має бути у них сформована, є комунікативна. Ця компетентність передбачає знання основ комунікації, уміння та навички їх застосування на практиці, сформованість певних якостей та установок особистості, що забезпечують здійснення ефективного комунікативного процесу (спілкування). Необхідність формування комунікативної компетентності актуалізується й тим, що всі види професійної педагогічної діяльності викладачів технічних дисциплін базуються саме на комунікативних процесах. Отже, високий рівень сформованості комунікативної компетентності є необхідною умовою якісного виконання майбутніми викладачами технічних дисциплін професійної педагогічної діяльності.

Проблема формування комунікативної компетентності у фахівців

активно досліджується у педагогічній науці. Сутність й зміст комунікативної компетентності у своїх роботах аналізують Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Н. Бордовська, Т. Бутенко, Н. Волкова, Ю. Ємельянова, З. Єрмакова, І. Зимняя, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Корніяка, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, А. Маркова, Р. Немов, Л. Петровська, А. Реан, І. Риданова, Є. Руденський, В. Сластьонін, В. Якунін та ін. Дослідженню проблеми навчання комунікативній діяльності у процесі підготовки педагогічних кадрів, визначенню її змісту, структури, компонентів присвячені роботи В. Андрєєва, В. Гриньової, А. Добровича, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, А. Леонтєєва, Б. Ломова, Ф. Рахматуліної, В. Семиченко та інших. Питання формування фахових компетентностей, у тому числі і комунікативної компетентності, культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів аналізуються у роботах Н. Брюханової, З. Єрмакової, Т. Кашпур, О. Коваленко, В. Кочиної, О. Скібіної, Л. Тархан, Б. Шевеля та інших. При цьому особливостям і специфіці формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у наукових дослідженнях приділяється недостатньо уваги.

Аналіз існуючих методик формування комунікативної компетентності у цих фахівців показав, що такий процес носить фрагментарний, несистемний, епізодичний характер. В існуючих методиках не враховується необхідність формування комунікативної компетентності у всіх видах діяльності викладача технічних дисциплін (методичній, навчальній, науково-дослідній та управлінській), що негативно впливає на якість їхньої педагогічної діяльності в цілому. Про це свідчать результати проведеного аналізу діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в ході проходження ними педагогічних практик, а саме низький рівень сформованості комунікативної компетентності, інтуїтивне здійснення ними комунікативної діяльності.

Отже, ситуація, що склалася в інженерно-педагогічній освіті, характеризується наявністю суперечностей між:

- потребою суспільства у викладачах технічних дисциплін з високим

рівнем сформованості комунікативної компетентності та недостатнім рівнем її формування в процесі фахової підготовки;

- необхідністю вдосконалення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки та недостатньою розробленістю теоретичних та методичних основ її формування.

Наявність цих суперечностей обумовлюють існування **проблеми**, яка полягає у підвищенні рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін в процесі фахової підготовки шляхом теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки методики її формування. Це і обумовило вибір теми дослідження **«Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін в процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи, яка проводиться спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та навчально-методичною лабораторією з проблем інженерно-педагогічної освіти, створеної на базі Української інженерно-педагогічної академії, в межах наукової теми «Формування комунікативних умінь у майбутніх інженерів-педагогів» (протокол №10 від 18 грудня 2007р.). Тему дисертаційної роботи затверджено рішенням Вченої ради УІПА (протокол №3 від 30.10.2012р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №9 від 27.11.2012р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику (цілі, зміст, метод та засоби) формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання дослідження:**

1. Визначити зміст і структуру комунікативної компетентності викладачів

технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

2. Здійснити аналіз стану формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки та визначити проблему дослідження.
3. Теоретично обґрунтувати та розробити моделі цілей, змісту, методу та засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.
4. Розробити та експериментально перевірити результативність методики формування комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Предмет дослідження – цілі, зміст, метод та засоби формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін підвищиться за умови її формування на основі системи видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської) викладача технічних дисциплін за загальною, загально-педагогічною та спеціально-педагогічною складовими когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності.

Методологічну й теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки щодо:

- структури, функцій, етапів та видів професійної педагогічної діяльності (Н. Волкова, Е. Зеєр, І. Зимняя, Г. Карпова, Ю. Кожухов, О. Коваленко, Н. Кузьміна, В. Ледньов, А. Маркова, І. Подласий, О. Романовський, В. Семиченко, В. Сластьонін, Т. Туркот, О. Щербаков, В. Ягупов);

- структури, характеристики, функцій, етапів спілкування (Г. Андреева, О. Бодалев, Л. Буєва, Д. Ельконін, Є. Єрастов, І. Зимняя, М. Каган, О. Леонтєв,

- М. Лісіна, Б. Ломов, Б. Паригін, А. Петровський, Ф. Рахматуліна, В. Соковнін);
- характеристики професійної компетентності викладача (О. Гура, А. Маркова, М. Сибирська);
 - сутності, змісту, структури комунікативної компетентності педагога (Г. Андрєєва, Н. Бордовська, Н. Бутенко, Т. Бутенко, Н. Волкова, Л. Дідух, Ю. Жуков, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Корніяка, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, А. Маркова, Л. Петровська, І. Риданова, В. Сластьонін, В. Якунін);
 - змісту комунікативних умінь педагога (М. Васильєва, В. Кан-Калик, В. Каплінський, А. Курбанова, О. Леонтєв, Н. Плешкова, М. Поленова, Ф. Рахматуліна, Є. Руденський, Л. Тархан, Т. Туркот, Т. Шепеленко, О. Яковліва);
 - підходів до цілепокладання (В. Беспалько, О. Коваленко, В. Козаков, М. Лазарєв, А. Мелецінек, Т. Питинова, В. Селюкова);
 - теорії поетапного формування розумових, професійних дій (П. Гальперін, О. Коваленко, С. Рубінштейн, Н. Тализіна);
 - специфіки викладання технічних дисциплін (Н. Брюханова, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Скаун).

Для вирішення поставлених завдань було використано наступні **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз педагогічної, психологічної, дидактико-методичної літератури з обраної проблеми з метою визначення стану її розробки в науковій літературі; порівняння, узагальнення та систематизація теоретичного та практичного матеріалу; теоретичне моделювання для розробки моделей цілей, змісту, методу та засобів формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін в процесі фахової підготовки;
- *емпіричні*: педагогічне спостереження за діяльністю студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в ході формування комунікативної компетентності; анкетування та опитування викладачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти для визначення рівня сформованості

комунікативної компетентності у студентів в ході педагогічної практики; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для перевірки розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки;

- *математичні*: статистичні методи при обробці результатів експерименту; метод розрахунку коефіцієнту взаємної сполученості, метод середнього арифметичного, методика розрахунку статистичного непараметричного критерію χ^2 (хі-квадрат), розрахунок відносної та абсолютної ефективності, метод розрахунку коефіцієнту кореляції по Спірмену для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, обробки результатів експерименту, забезпечення достовірності дослідження.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено:

- методику формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки на основі системи видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської) викладача технічних дисциплін;

- модель змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, який відображає три складові когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності: загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну;

- модель комплексних засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка містить декларативну і процедурну частини; декларативна частина включає завдання, спрямовані на оволодіння трьома складовими (загальною, загально-педагогічною та спеціально-педагогічною); процедурна частина містить етапи розв'язання професійно-комунікативних завдань (розуміння постановки задачі,

розв'язання задачі, аналіз отриманого рішення);

подальшого розвитку набули:

- структура комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін; подальший розвиток полягає у системному відображенні таких видів педагогічної діяльності, як навчальна, методична, науково-дослідна та управлінська за загальною, загально-педагогічною, спеціально-педагогічною складовими когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності;

- метод формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, який містить наступні етапи засвоєння професійної діяльності: формування мотивації, формування базових знань та вмінь, формування інформаційної бази шляхом ознайомлення із діяльністю та її орієнтовною основою, виконання дій у різних формах, контроль і корекція діяльності; подальший розвиток полягає у одночасному формуванні трьох складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної).

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні в процес фахової підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної методики формування комунікативної компетентності, курсу «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» для студентів, які навчаються за напрямом 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», та його методичного забезпечення, а саме навчального посібника для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей, методичних рекомендацій до практичних занять для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, методичних вказівок по організації та плануванню їхньої самостійної роботи.

Результати дисертаційної роботи **впроваджено** у навчальний процес Української інженерно-педагогічної академії (довідка №106-01/20а від 04.09.2015р.), КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

(довідка №01-12/695/а від 08.09.2015р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 64-08/31 від 12.01.2016р.).

Теоретичні положення та практичні результати дослідження можуть бути використані у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у вищих інженерно-педагогічних навчальних закладах та у системі підвищення кваліфікації викладачів технічних дисциплін при проведенні спецсемініарів, практикумів, факультативів.

Особистий внесок здобувача. У працях, написаних у співавторстві, здобувачеві належать (відповідно до списку публікацій): [98] – розробка змісту з характеристики складових комунікативної компетентності та засобів її формування; [131] – розробка змісту формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін; [99] – визначення методів, засобів і форм організації самостійної роботи студентів під час формування у них комунікативної компетентності; [95] – визначення методів, засобів і форм організації самостійної роботи студентів при підготовці до практичних занять та щодо роботи у позаурочний у процесі формування у них комунікативної компетентності.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційної роботи доповідалися, обговорювалися та були схвалені на *Міжнародних науково-практичних конференціях*: «Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Теорія і практика» (Харків-Крим-Алупка, 2007р.), «Внесок академіка В. С. Ледньова у становлення та розвиток теорії і структури змісту сучасної інженерно-педагогічної освіти» (Харків, 2009р.), «Управління в освіті» (Львів, 2013р.); на *Всеукраїнських конференціях*: «Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу» (Харків, 2004р.), «Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Теорія і практика» (Харків-Крим-Алупка, 2005р.), «Психолого-педагогічні проблеми технічної творчості» (Артемівськ, 2006р.); на *науково-практичних конференціях Української інженерно-педагогічної академії*: XXXVII (Харків,

2004р.), XXXVIII (Харків, 2005р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження відображено у 17 публікаціях (із них 13 одноосібних), з яких 7 статей – у провідних наукових фахових виданнях України (з них 1 стаття – у виданні України, що включено до міжнародних наукометричних баз), 4 тези – у збірниках матеріалів наукових конференцій, 1 стаття – в іншому виданні, 2 навчальних посібника, 3 методичні вказівки.

Обсяг і структура дисертації зумовлені логікою дослідження і поставленими завданнями. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків по кожному розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (226 найменувань, із них 15 – іноземною мовою), 10 додатків на 162 сторінках. Загальний обсяг роботи складає 407 сторінок, із них 192 сторінки основного тексту. Робота містить 17 таблиць, 42 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Структура і зміст поняття «комунікативна компетентність майбутніх викладачів технічних дисциплін»

Реформування сучасної система освіти України відбувається відповідно до європейських вимог. Підвищення якості освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, що визначено як одна з цих вимог, дозволить готувати професійно й соціально мобільних фахівців, яким притаманні глибокі професійні знання й уміння, які здатні до реалізації ефективної комунікації у професійній діяльності. У зв'язку з цим колективом науковців Української інженерно-педагогічної академії розроблено Концепцію підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (2015 р.) [107], яка ґрунтується та компетентнісному підході та, завдяки цьому, забезпечує підготовку викладачів технічних дисциплін, здатних до креативності, самовдосконалення й реалізації ефективного педагогічного спілкування. Представлена у концепції структура професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін містить і комунікативну компетентність, формування якої повинно здійснюватися у процесі фахової підготовки цих фахівців.

Фахова підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін спрямована на формування у них умінь здійснювати професійну педагогічну діяльність. Під діяльністю в психології розуміють специфічний вид людської активності, спрямований на творче перетворення, удосконалення дійсності і самого себе [143, с. 657]. Діяльність людини можливо підрозділити на професійну і непрофесійну. Отже, у даній роботі мова йде про професійну

педагогічну діяльність, тобто діяльність, яка потребує спеціальної педагогічної підготовки і здійснюється в закладах освіти.

Відповідно до класифікації професій за Є. Клімовим, професійна діяльність викладача належить до типу професій «людина-людина» [93, с. 160]. А отже, педагогічна діяльність, перш за все, пов'язується з організацією взаємин з іншими людьми, що здійснюється завдяки комунікативним процесам.

З метою визначення місця комунікативного компоненту у структурі професійної педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін слід звернутися до аналізу педагогічної діяльності. Вивчення наукової психолого-педагогічної літератури показує широке застосування в ході аналізу педагогічної діяльності системного, функціонального, діяльнісного підходів. Розглянемо погляди науковців щодо структури та функцій педагогічної діяльності. Аналіз літературних джерел з цього питання наведено у додатку А.1.

Узагальнюючи результати аналізу досліджень науковців щодо функцій педагогічної діяльності, слід визнати доцільність визначення двох груп функцій. Першу групу функцій можна вважати глобальною, стратегічною, яка витікає зі стратегічної мети педагогічної діяльності (всебічний розвиток особистості учня, підготовка фахівця, формування професійно та соціально значущих якостей особистості). До цієї групи функцій входить розвивальна (Е. Зеєр, Г. Карпова, О. Щербаков, І. Зимня, В. Семиченко, О. Романовський), навчальна (Е. Зеєр, Г. Карпова, В. Семиченко, Л. Столяренко, О. Романовський) та виховна (Е. Зеєр, Г. Карпова, І. Зимня, В. Семиченко, О. Романовський) функції. Другу групу функцій слід визначити, виходячи з організаційної структури педагогічної діяльності. До даної групи функцій, базуючись на поглядах науковців, доцільно віднести проектно-конструкторську (Н. Кузьміна, О. Щербаков, Г. Карпова, І. Зимня, Л. Столяренко, І. Харламов, В. Ягупов), організаторську (Н. Кузьміна, О. Щербаков, Е. Зеєр, Г. Карпова, І. Зимня, Л. Столяренко, І. Харламов,

В. Ягупов), комунікативну (Н. Кузьміна, О. Щербаков, Г. Карпова, І. Зимня, Л. Столяренко, І. Харламов) та гностичну (діагностична, дослідна) (Н. Кузьміна, О. Щербаков, Е. Зеєр, Г. Карпова, І. Зимня, Л. Столяренко, І. Харламов, В. Ягупов) функції. Отже, в результаті аналізу думок науковців можна зробити висновок, що серед функцій педагогічної діяльності визначені такі функції, які безпосередньо пов'язані з організацією взаємодії викладача з учнями, з викладенням нового матеріалу тощо (організаційна та комунікативна).

Але при цьому слід зазначити, що діяльність викладача не зводиться до окремого виконання даних функцій на певному етапі педагогічної діяльності. Певна функція може виконуватися на різних етапах діяльності викладача у різних ситуаціях та видах педагогічної діяльності.

На наступного етапі даного дослідження звернемося до визначення послідовності виконання викладачем педагогічної діяльності, тобто до визначення її етапів та їх співставлення з функціями педагогічної діяльності.

На думку А. Маркової, психологічно повна структура діяльності включає до себе мотиваційно-орієнтовну ланку (етап готовності до діяльності: орієнтація в новій обстановці, визначення цілі і завдань, виникнення мотивів); центральна, виконавча ланка (виконання дій); контроль-оцінна ланка (встановлення факту вирішення завдань, поставлених раніше). Застосовуючи даний підхід, авторка у педагогічній діяльності виділяє наступні компоненти: постановка викладачем педагогічних цілей і завдань; вибір і застосування засобів впливу на учнів; контроль і оцінка вчителем своїх власних педагогічних дій (педагогічний самоаналіз) [132, с. 12].

І. Подласий розглядає етапи педагогічного процесу не як його складові частини, а як послідовність його розвитку. До основних етапів педагогічного процесу автор відносить підготовчий, основний (здійснення), заключний (аналіз досягнутих результатів) [161, с. 173]. На підготовчому етапі, на думку науковця, створюються необхідні умови для протікання процесу, а для цього

вирішуються наступні завдання: цілепокладання, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування і планування. Етап здійснення педагогічного процесу включає в себе постановку і роз'яснення мети діяльності; взаємодію педагогів і учнів; використання методів, засобів і форм педагогічного процесу, створення сприятливих умов, здійснення різноманітних мір стимулювання діяльності учнів, забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами [161, с. 175]. На заключному етапі аналізу досягнутих результатів здійснюється аналіз ходу і результатів педагогічного процесу, визначення причин припущених помилок тощо [161, с. 176].

Вказуючи на те, що педагогічний процес має циклічний характер та послідовність його розвитку відображається в етапах, З. Курлянд серед головних етапів педагогічного процесу називає підготовчий, основний та заключний етапи [155, с. 48]. На думку автора, на підготовчому етапі слід створити умови сприятливі для протікання педагогічного процесу, для чого слід вирішити завдання цілепокладання (трансформація загальної педагогічної мети в конкретні завдання), діагностування умов (з'ясування умов, в яких має проходити педагогічний процес, їх потенційних можливостей для сприяння або утруднення протікання процесу), прогнозування досягнень (оцінювання результативності конкретного педагогічного процесу в заданих умовах до його початку), проектування та планування розвитку процесу (створення проекту організації процесу, перетворення його у план). Загальний етап характеризується науковцем як здійснення педагогічного процесу, який містить постановку та роз'яснення цілей, завдань майбутньої діяльності, взаємодію педагогів та учнів, використання методів, засобів, форм педагогічного процесу, створення сприятливих умов, стимулювання діяльності учнів, зворотний зв'язок тощо. Заключний етап, на думку автора, містить аналіз результатів, виявлення помилок та аналіз їх причин, проектування заходів для подальшого запобігання або усунення помилок. [155, с. 48-49].

Розглядаючи структуру педагогічної діяльності, Л. Столяренко виділяє в ній підготовчий етап, який полягає у формулюванні педагогічних цілей та у діагностиці особливостей і рівня навченості учнів [151, с. 85]. Компонентом даного етапу є конструктивна діяльність педагога, яка зводиться до вибору змісту навчального матеріалу для занять, вибору методів навчання, проектуванню своїх дій та дій учнів. До другого етапу педагогічної діяльності науковець відносить етап здійснення педагогічного процесу, під час якого педагогом здійснюється встановлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях [151, с. 85]. Компонентами даного етапу є організаторська та комунікативна діяльності. При цьому організаторська діяльність характеризується Л. Столяренко як організація викладачем своєї діяльності щодо викладання навчального матеріалу, організація своєї поведінки в реальних умовах, організація діяльності учнів, організація контролю результатів педагогічного впливу і коректування. Комунікативна діяльність, на думку автора, полягає у встановленні правильних взаємин з учнями та у здійсненні виховної роботи. До останнього етапу Л. Столяренко відносить етап аналізу результатів, компонентом якого є гностична діяльність педагога [151, с.86]. Даний етап полягає у аналізі результатів навчання, виховання, виявленні відхилень результатів від поставлених цілей, аналізі причин цих відхилень, проектування мір щодо усунення цих причин та у творчому пошуку нових методів навчання, виховання.

Застосувавши для аналізу педагогічної діяльності системно-діяльнісний підхід, або підхід з позицій педагогічної технології управління, О. Коваленко представляє педагогічну діяльність викладача у виді трьох блоків: проектування системи управління навчальним процесом, реалізація проекту навчання, контроль і корекція діяльності [103, с. 23].

Етап проектування системи навчання, на думку авторки, включає аналіз професійної діяльності та вибір змісту освіти, прогнозування цілей навчання, аналіз вихідного стану системи навчання, розроблення навчальних матеріалів,

проектування технологій навчання [103, с .23]. Етап реалізації проекту навчання характеризується О. Коваленко як організація та здійснення навчального процесу, тобто проведення різних видів і типів занять теоретичного та виробничого навчання в освітніх закладах, вивчення особистості учнів, проведення роботи по удосконаленню навчальної групи, по формуванню інтересу до навчальної дисципліни [101, с. 129]. Етап контролю і корекції діяльності полягає у виборі способів контролю, контролі і оцінці рівня сформованих умінь, проектуванні коректувальних технологій навчання [103, с.23].

Систематизуючи все сказане вище, наведемо аналіз думок науковців щодо виділення етапів педагогічного процесу (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика виділення етапів педагогічного процесу

А. Маркова [132, с. 12]	І. Подласий [161, с. 234]	З. Курлянд [155, с. 48-49]	Л. Столяренко [151, с. 85-86]	О. Коваленко [103, с. 23]
1	2	3	4	5
Постановка педагогічних цілей і завдань	Підготовчий	Підготовчий	Підготовчий	Проектування системи управління навчальним процесом
Вибір і застосування засобів впливу на учнів	Здійснення (основний)	Загальний	Здійснення педагогічного процесу	Реалізація проекту навчання
Контроль і оцінка педагогічних дій	Завершальний	Заключний	Аналіз результатів	Контроль і корекція діяльності

Аналіз думок науковців показує, що у педагогічному процесі можна виділити три основних етапи. І хоча назви даних етапів у науковців дещо відрізняються один від одного, але характеристики даних етапів є ідентичними. Отже, у педагогічному процесі виділено три основних етапи: підготовчий (проектування діяльності), реалізація проекту (здійснення педагогічного процесу) та заключний (аналіз результатів, контроль і корекція діяльності).

Зіставлення функцій педагогічної діяльності з урахуванням їх характеристик та етапів педагогічного процесу показує, що певна функція не

може бути віднесена до конкретного етапу педагогічного процесу, оскільки вона може виконуватися на різних етапах у конкретних умовах. Так, наприклад, на етапі проектування діяльності, тобто етапі підготовки, реалізуються проектно-конструкторська, інформаційна, гностична, методична, орієнтаційна, комунікативна функції, оскільки на даному етапі викладачем здійснюється постановка мети, завдань діяльності, аналіз літератури та відбір навчальної інформації, її композиційна побудова, вибір методів та засобів, розробка мотиваційних технологій, технологій формування нових знань, умінь, методів контролю, розробка технологій контролю базових знань та їх формування у разі незадовільного рівня. Крім цього, на даному етапі викладач, розробляючи проект діяльності, намагається передбачити реакцію учнів, їх дії тощо. На етапі реалізації проекту навчання реалізуються організаторська, комунікативна, інформаційна, діагностична, орієнтаційна, коригувальна функції, оскільки даний етап пов'язаний із організацією взаємодії, мотивацією діяльності, повідомленням інформації, перевіркою базових знань, внесенням корективів у діяльність з урахуванням реальних умов, організацією зворотного зв'язку, сприйняттям інформації, використанням наочних засобів тощо. На етапі контролю і корекції діяльності реалізуються гностична, проектно-конструкторська, методична, комунікативна, коригувальна функції, оскільки на даному етапі викладачем проводиться співставлення отриманих результатів з метою і завданнями, поставленими на етапі підготовки, визначаються причини появи недоліків, вносяться корективи у проект майбутньої діяльності шляхом вибору інших методів, засобів навчання, стилів спілкування тощо.

Таким чином, зіставлення функцій педагогічної діяльності та етапів педагогічного процесу показує, що не можливо однозначно віднести кожен функцію до певного етапу, тобто ті ж самі функції проявляються та виконуються педагогом на різних етапах педагогічного процесу. Це стосується організаційної та комунікативної функцій, які, як було встановлено вище,

пов'язуються науковцями із організацією взаємодії викладача та учнів, із обміном інформацією, спілкуванням.

Таким чином, аналіз наукової літератури щодо функціональних компонентів педагогічної діяльності, її етапів показав наявність комунікативного компоненту. Але розглянуті підходи не дають чіткого уявлення про його зміст та місце у педагогічній діяльності.

Для визначення змісту, місця і ролі комунікативного компоненту у структурі педагогічної діяльності звернемося до аналізу думок науковців щодо існуючих видів педагогічної діяльності та їх змісту, навівши його у додатку А.2.

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури дозволив визначити серед видів педагогічної діяльності навчальну, методичну, науково-дослідну та управлінську діяльності. На нашу думку, основним видом педагогічної діяльності слід вважати навчальну діяльність викладача технічних дисциплін, а інші види діяльності є такими, що забезпечують її, оскільки стратегічним завданням є всебічний розвиток особистості учня, формування професійних знань, умінь, навичок та загальнолюдських і професійно значимих якостей особистості. Це завдання безпосередньо вирішується в ході навчально-виховного процесу, для ефективної підготовки, організації та реалізації якого викладачем виконуються методична, науково-дослідна та управлінська діяльності.

Звернемося до більш детального аналізу кожного з визначених видів педагогічної діяльності з метою виявлення переліку дій, які складають зміст видів педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін, та визначення переліку умінь, якими повинен володіти викладач технічних дисциплін для успішного виконання цих дій.

Будь-який вид діяльності визначається психологічним (предметним) змістом, до якого входять мотиви, цілі, суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби, умови, процес, результат, продукт діяльності. Проаналізувавши характеристику даних

елементів діяльності, надану в ряді наукових літературних джерел [32; 64; 103; 106; 143; 154; 168], слід зазначити, що:

- суб'єкт діяльності – це група або індивід, які цілеспрямовано діють для задоволення своїх потреб;
- мотив діяльності – це те, заради чого здійснюється діяльність, потреба, яка задовольняється в ході діяльності;
- мета діяльності – це системоутворюючий чинник діяльності, передбачуваний її результат; може бути виражена у формі її результату та продукту;
- предмет діяльності – це те, з чим має справу суб'єкт діяльності, те, що він має на початку діяльності і що перетвориться на продукт;
- засоби діяльності – це інструменти, які використовує суб'єкт, виконуючи певні дії та операції; це можуть бути допоміжні матеріальні засоби або досвід суб'єкта;
- умови діяльності – це внутрішні і зовнішні фактори, що впливають на процес діяльності;
- процес діяльності – це сукупність цілеспрямованих дії та операції, які виконує суб'єкт діяльності відповідно до заданої мети;
- результат діяльності – психічне прирощення досвіду особистості, яке вона здобуває при досягненні мети;
- продукт діяльності – матеріальне уявлення того, що має бути одержано в результаті діяльності.

Отже, суб'єкт діяльності, керуючись певними мотивами, що визначають мету діяльності, здійснює ряд дій з предметом діяльності в певних умовах та за допомогою засобів, завдяки чому одержує результат і продукт. Все зазначене представлено О. Коваленко у вигляді схеми (рис. 1.1) [103, с. 50].

Види педагогічної діяльності, як і будь-які інші діяльності, складаються з зазначених вище елементів. Таким чином, кожен з видів педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін можна представити як

багатоелементну структуру, що включає суб'єкт, мету, предмет, засіб, процес, результат, продукт. Наведемо характеристику даних компонентів стосовно кожного виду педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін.

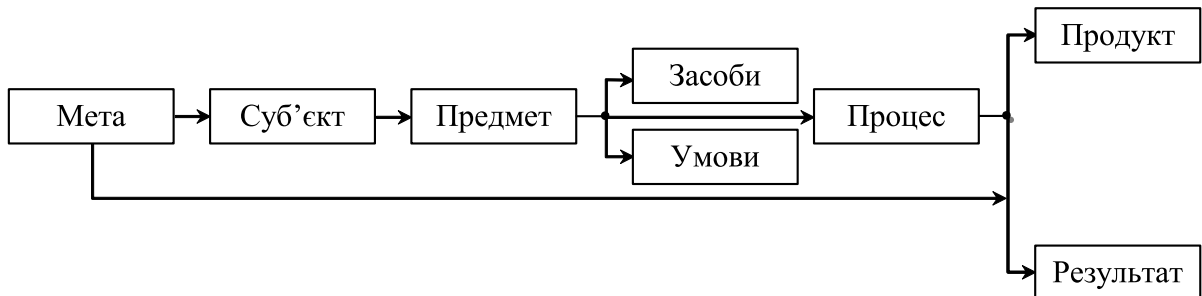


Рис. 1.1. Загальна структура діяльності [103, с. 50]

Суб'єктом навчальної, методичної, науково-дослідної та управлінської діяльності у даному дослідженні виступає викладач технічних дисциплін. Причому в ході виконання ним різних видів педагогічної діяльності можна виділити другий суб'єкт, з яким відбувається взаємодія. В ролі другого суб'єкту можуть виступати учні, їх батьки, інші викладачі, колеги, які певним чином реагують на дії, слова першого суб'єкту, а останній, у свою чергу, коректує власні дії з урахуванням реакції другого суб'єкту. Це дає підстави відзначити суб'єкт-суб'єктивний характер взаємодії учасників педагогічного процесу, кожен з яких проявляє активність.

До цілей навчальної діяльності викладача технічних дисциплін слід віднести формування професійно і соціально значущих якостей особистості учнів; всебічний розвиток особистості учня; формування знань, умінь та навичок щодо основних закономірностей побудови та функціонування технічних систем, щодо основ технології виробництва; формування пізнавальних якостей в галузі техніки, ставлення до техніки як до невід'ємної частини навколишнього середовища; формування умінь пояснювати сутність окремих явищ, законів, правил, принцип дії певних приладів, механізмів, обладнання; формування умінь виконувати розрахунки, визначати параметри,

застосовувати правила, закони; формування умінь зображувати схеми, пояснювати принцип їхньої дії, будувати векторні діаграми, графіки, аналізувати, порівнювати.

Предметом навчальної діяльності викладача технічних дисциплін є навчальна програма технічної дисципліни, є розроблений дидактичний проект навчального заняття, сценарій виховного заходу.

Засобами навчальної діяльності викладача технічних дисциплін є засоби, стилі та стратегії спілкування, форми, методи навчання та виховання, технічні засоби, дидактичні матеріали (підручники, навчальні посібники, картки-завдання тощо), наочні посібники тощо.

Процес навчальної діяльності викладача технічних дисциплін може бути описаний на основі характеристик даного виду діяльності, наданих науковцями [52; 62; 66; 101; 103; 151; 155; 161; 186; 195]. Узагальнення цих характеристик дозволяє визначити наступні дії викладача в ході навчальної діяльності:

- підготовка аудиторії, технічних та дидактичних засобів, обладнання;
- проведення різних видів і типів занять, застосування різних форм навчання (уроки, консультації, керівництво курсовими проектами тощо);
- встановлення дисципліни, створення робочої обстановки на заняттях, позитивного емоційного фону, сприятливих умов;
- встановлення контакту з учнями, правильних взаємин;
- постановка та роз'яснення цілей, завдань майбутньої діяльності;
- створення позитивної мотивації: формування та підтримка пізнавального інтересу, формування у учнів особистої зацікавленості у навчанні;
- актуалізація базових знань та умінь;
- організація викладачем своєї діяльності щодо викладання навчального матеріалу, оперування змістом навчального матеріалу, реалізація між- та внутріпредметних зв'язків;

- психологічне настроювання на роботу з аудиторією та саморегуляція емоційного стану на уроці;
- використання засобів спілкування;
- організація ефективної навчально-пізнавальної діяльності учнів по засвоєнню знань та формуванню умінь;
- взаємодія педагогів та учнів, використання стилів спілкування, стратегій взаємодії;
- використання методів (пояснення, розповідь, бесіда, демонстрація, ілюстрація тощо), засобів (схем, формул, приладів, обладнання, макетів, таблиць, підручників, навчальних посібників, карток-завдань тощо) навчання;
- використання форм, методів та прийомів активізації діяльності учнів, стимулювання діяльності учнів, підтримка уваги;
- організація зворотного зв'язку, реалізація активного слухання під час бесід, опитувань;
- організація контролю та корекції засвоєння знань, умінь та навичок: спостереження за діяльністю учнів, здійснення поточного, рубіжного та підсумкового контролю, корекція процесу навчання, оцінка діяльності учнів, аналіз навчального процесу;
- організацію виховної взаємодії у процесі викладання технічних дисциплін;
- проведення виховних заходів, виховної роботи за конкретними напрямками;
- забезпечення позитивної мотивації поведінки: формування інтересів учнів, ціннісних орієнтацій і позитивного ставлення до суспільного життя;
- організація діяльності учнів: організація і стимулювання активної діяльності учнів, участь їх у житті групи і навчального закладу, організація і стимулювання самоуправління, допомога учням в організації самовиховання, використання методів і прийомів корекції поведінки;

- вивчення особистості з метою створення колективу в групі;
- діагностика рівня розвитку особистості і колективу: вивчення і аналіз інтересів і мотивів діяльності, дослідження міжособистісних взаємин у групах, виявлення активу і лідерів групи, визначення рівнів розвитку особистості і колективу, складання психолого-педагогічної характеристики учнів і колективів;
- підтримка контакту з батьками учнів з метою вивчення середовища, в якому знаходиться учень, з метою отримання інформації про учня.

Як видно з даного переліку, більша частка дій викладача, що виконуються в ході навчальної діяльності, пов'язана із процесом взаємодії педагога і учнів, який, у свою чергу базується на процесах комунікації, спілкування.

Результатом навчальної діяльності викладача технічних дисциплін виступить отриманий викладачем досвід з реалізації навчально-виховного процесу, сформовані у учнів мотиви діяльності, внутрішні установки, якості особистості, сформовані вміння пояснювати сутність окремих явищ, законів, правил, принцип дії певних приладів, механізмів, обладнання; вміння виконувати розрахунки, визначати параметри, застосовувати правила, закони; вміння зображувати схеми, пояснювати принцип їхньої дії; вміння будувати векторні діаграми, графіки; сформовані вміння аналізувати, порівнювати тощо.

Продуктом навчальної діяльності виступить виконане учнем завдання, отримана відповідь, виконана контрольна, лабораторна робота, складений конспект уроку тощо.

Метою методичної діяльності викладачів технічних дисциплін є «трансформація технічних знань у педагогічну систему» [103, с. 24], розробка проекту діяльності (дидактичного проекту, сценарію виховного заходу, плану виховної роботи тощо), створення необхідних умов для реалізації навчальної діяльності, підготовка до її виконання.

Предметом методичної діяльності є зміст освіти з конкретної технічної дисципліни, зміст навчальної літератури. Крім цього, на думку О. Коваленко, до предмету методичної діяльності слід віднести і стан навчального процесу (умови навчання), які включають «матеріально-технічні та дидактичні норми організації навчального процесу, засоби навчання, базові знання учнів, психофізіологічні характеристики навчальної групи» [102, с. 23].

Засобами методичної діяльності виступає науково-педагогічна література, навчальна література з технічної дисципліни, технології педагогічного проектування, методи аналізу, синтезу, структурування, конструювання, логічного аналізу понять, уміння та досвід викладача з проектування педагогічних технологій тощо.

Процес методичної діяльності, на думку О. Коваленко, містить наступні дії [103, с. 27]:

- аналіз майбутньої професійної діяльності учня, його професійного призначення;
- діагностика мети в навчанні (визначення стратегічних, тактичних, оперативних цілей, визначення переліку дій та еталонів дій);
- діагностика стану навчання (аналіз базових умінь учнів, аналіз характеристик групи, розробка технологій їх формування, аналіз технічних і дидактичних засобів навчання),
- підготовка інформаційних матеріалів (виділення смислових одиниць навчального матеріалу, конструювання змісту (планів, текстів), побудова опорних конспектів),
- аналіз навчальної літератури,
- розроблення педагогічних технологій навчання (проектування основних і допоміжних технологій, підготовка дидактичних і технічних засобів, вибір способів мотивації та активізації пізнавальної діяльності учнів, складання перспективно-тематичних планів та планів уроків),
- проектування системи контролю.

Також процес методичної діяльності містить і ряд дій викладача щодо створення виховного проекту:

- визначення комплексу завдань виховної роботи,
- відбір змісту, форм, методів і засобів виховної роботи,
- розробка методики проведення виховної роботи,
- розробка планової документації,
- розробка сценарію проведення виховного заходу,
- визначення виховних завдань уроку тощо.

Крім цього, враховуючи, що в ході методичної діяльності здійснюється проектування взаємодії викладача та учнів, то доцільно внести до неї і наступні дії:

- комунікативне прогнозування шляхом визначення комунікативних завдань,
- визначення форм, методів, стилів, засобів спілкування,
- розробка програми бінарних дій, прогнозування реакції учнів на дії та слова викладача.

Методична діяльність може здійснюватися викладачем у співавторстві з колегами, а отже серед дій слід зазначити спільну роботу у творчому колективі колег щодо створення методичного забезпечення, взаємодію з викладачами конкретної навчальної групи в ході отримання інформації про групу, учнів.

Таким чином, з переліку дій, які виконуються викладачем в ході методичної діяльності, видно, що певні дії пов'язані із прогнозуванням, плануванням та конструюванням майбутньої взаємодії, спілкування з учнями. Крім цього, певні дії пов'язані зі здійсненням спілкування з колегами.

Результатом методичної діяльності виступає набутий або розширений досвід створення дидактичних та виховних проектів викладачем технічних дисциплін.

Продуктом методичної діяльності є розроблений дидактичний проект навчання або проект виховної роботи (поставлені цілі, завдання, обрані методи, підготовлені засоби, визначений зміст тощо).

Метою науково-дослідної діяльності викладача технічних дисциплін є удосконалення педагогічних систем, удосконалення змісту навчальної дисципліни, удосконалення методики викладання технічної дисципліни.

Предметом даного виду діяльності виступають навчальна діяльність, яка здійснюється викладачем, методика викладання навчальної дисципліни, її зміст.

Засобами здійснення науково-дослідної діяльності є вся сукупність методів наукового дослідження (спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, експеримент, соціометрія, моделювання, аналіз тощо).

До процесу науково-дослідної діяльності викладача технічних дисциплін в цілому можна віднести наступні дії:

- отримання, аналіз, узагальнення інформації щодо нових напрямів розвитку педагогічної науки;
- аналіз стану навчально-виховного процесу, виявлення і аналіз проблем навчання і виховання, аналіз та діагностика процесу формування умінь і якостей особистості;
- вибір і застосування методів педагогічного дослідження, розробка і проведення педагогічних експериментів;
- аналіз, обробка і узагальнення отриманих результатів;
- проектування і розробка нових методик, технологій реалізації навчально-виховного процесу, розробка шляхів і методики вирішення проблем навчання і виховання;
- апробація результатів дослідження при проектуванні і реалізації процесів навчання і виховання;
- впровадження нових методик, внесення змін до змісту, організації навчально-виховного процесу;

- взаємодія з іншими дослідниками, співпраця у науково-педагогічному колективі дослідників, отриманням консультацій у більш досвідчених колег;
- організація і керівництво науково-дослідною роботою учнів.

З даного переліку дій витікає, що виконання науково-дослідної діяльності вимагає спілкування з іншими науковцями, аналізу вже здійсненої взаємодії з учнями в ході навчального процесу та визначення корективів, які слід внести у майбутнє спілкування з учнями, врахування виявлених недоліків.

Результатом науково-дослідної роботи можуть виступати розширений кругозір викладача щодо нових напрямів розвитку науки, впроваджені у навчально-виховний процес нові удосконалені методики, технології і, як результат, підвищення рівня знань та умінь учнів, удосконалена педагогічна система.

Продуктом даного виду педагогічної діяльності є представлений звіт про науково-дослідну роботу, видана наукова стаття, навчальний посібник, методичні рекомендації, удосконалена програма навчальної дисципліни тощо.

Звертаючись до розгляду управлінської діяльності зазначимо, що розглядати її будемо на рівні виконання викладачем технічних дисциплін обов'язків голови предметно-циклової комісії, яка проводить виховну, навчальну та методичну роботу з однієї або кількох споріднених навчальних дисциплін, сприяє підвищенню теоретичного рівня та ділової кваліфікації викладачів, вивченню і впровадженню новітніх педагогічних технологій, удосконаленню навчально-виховного процесу. Отже метою управлінської діяльності викладача технічних дисциплін при виконанні обов'язків голови предметно-циклової комісії є організація, забезпечення умов та координація роботи даного підрозділу для виконання ним покладених на нього функцій.

Предметом управлінської діяльності є навчально-виховний процес, виховна, навчальна та методична робота викладачів, рівень кваліфікації викладачів, новітні педагогічні технології.

Засобами управлінської діяльності є форми, методи, засоби управління, які застосовуються для планування, організації, координації, контролю та корекції роботи предметно-циклової комісії.

До процесу даного виду діяльності викладача технічних дисциплін, який виконує обов'язки голови предметно-циклової комісії слід віднести наступні дії:

- здійснення стратегічного, тактичного, оперативного планування роботи предметно-циклової комісії;
- організація роботи предметно-циклової комісії щодо обговорення, розробки, удосконалення, впровадження навчальних програм технічних дисциплін, методик їх викладання, навчально-методичних комплексів;
- організація взаємовідвідувань навчальних занять з подальшим їх аналізом;
- організація контролю за якістю навчання;
- організація систематичної перевірки виконання прийнятих рішень;
- подання на засідання атестаційної комісії кандидатур викладачів, які підлягають атестації;
- заслуховування звітів викладачів, які були відряджені на обласні наради предметних комісій;
- організація профорієнтаційної роботи;
- контроль за виконання плану роботи циклової комісії викладачами;
- розгляд питань, пов'язаних з порушенням прав та обов'язків учасниками навчально-виховного процесу;
- проведення зборів, нарад, семінарів, конференцій, індивідуальних бесід;
- підтримка позитивного морально-психологічного клімату серед викладачів предметно-циклової комісії;

- контроль за діяльністю членів предметно-циклової комісії, аналіз результатів їх діяльності, внесення корективів та регулювання діяльності;
- ведення обліку та складання звіту про роботу предметно-циклової комісії;
- звітування про роботу предметно-циклової комісії.

З наведеного переліку дій витікає, що певні з них вимагають організації взаємодії, спілкування з іншими викладачами.

Результатом управлінської діяльності є ефективна діяльність предметно-циклової комісії, підвищення якості навчання з конкретних технічних дисциплін, удосконалення методики та технології викладання, підвищення професійного рівня викладачів тощо.

Продуктом управлінської діяльності є оформлені документально результати взаємовідвідування занять, протоколи зборів, нарад, звіти про роботу предметно-циклової комісії, удосконаленні навчальні програми, створені навчально-методичні комплекси тощо.

Ретельний аналіз характеристик видів педагогічної діяльності показав наявність у всіх видах педагогічної діяльності дій, які пов'язані з підготовкою до взаємодії, з безпосередньою організацією взаємодії, спілкування, зі встановленням контакту викладача технічних дисциплін з учнями, колегами, інколи з батьками учнів, з подальшим аналізом здійсненого спілкування. Тобто комунікативна та організаційна функції, які були виявлені науковцями в педагогічній діяльності, виконуються викладачем технічних дисциплін при реалізації і навчальної, і методичної, і науково-дослідної, і управлінської діяльностей.

Таким чином, комунікативна складова має наскрізний характер, тобто частково входить до всіх видів педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін. У подальшому буде більш детально представлено та конкретизовано зміст дій, що виконує викладач технічних дисциплін при

організації спілкування, взаємодії в ході навчальної, методичної, науково-дослідної та управлінської діяльності.

В ході аналізу функцій педагогічної діяльності, видів діяльності викладача технічних дисциплін неодноразово вживалися такі поняття як спілкування, комунікація, комунікативна діяльність, комунікативна функція тощо. Отже на наступному етапі роботи вважаємо за необхідне звернутися до трактування, визначення і співвіднесення таких понять як спілкування і комунікація. Аналіз думок науковців з цих питань представимо у додатку А.3.

Таким чином, в результаті аналізу наукових джерел встановлено, що під комунікацією у широкому сенсі розуміється процес обміну інформацією. У даному дослідженні мова йде про педагогічну діяльність викладача технічних дисциплін. Тому поняття «комунікація» розглядається не у широкому, а у більш вузькому сенсі, як складова частина спілкування, яке здійснюється викладачем в ході реалізації різних видів педагогічної діяльності. Ми дотримуємося погляду на спілкування як на набагато складніший процес, а обмін інформацією вважаємо лише однією з його сторін. Хоча одна з функцій педагогічної діяльності носить назву комунікативної функції, яка полягає у виконанні комунікативної діяльності і походить від терміну «комунікація», але до неї не зводиться. Бо, як було зазначено, під спілкуванням розуміється комунікативна діяльність і виконання комунікативної функції педагогом передбачає проектування, організацію, здійснення і контроль спілкування з учнями, колегами, батьками. Отже терміни «комунікативний процес» та «спілкування» вживаються як синоніми, оскільки дане дослідження присвячене розгляданню комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін, професійна діяльність яких відноситься до типу «Людина-людина» за класифікацією Є. Клімова та вимагає налагодження суб'єкт-суб'єктивних взаємин з іншою людиною.

Вище було доведено, що комунікативна складова має наскрізний характер, входить до складу всіх видів педагогічної діяльності. Це, у свою

чергу, призводить до необхідності навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін реалізації даної складової у всіх видах педагогічної діяльності. Таке навчання доцільно здійснювати в ході фахової педагогічної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у вищих навчальних закладах.

На сьогоднішній день одним із провідних підходів, які застосовуються у сучасній освіті, є компетентнісний підхід. У цьому плані не є виключенням і професійна педагогічна підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін. Згідно з «Національним освітнім глосарієм: вища освіта» [142] компетентнісний підхід – це «підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей» [142, с. 31]. Даний підхід є «ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим» [142, с. 31].

Отже застосування компетентнісного підходу до підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін передбачає, що результати їх навчання будуть визначені через характеристику формуємих компетентностей. При цьому у «Національному освітньому глосарії: вища освіта» [142] термін «компетентність» (за проектом Тюнінг Європейської Комісії) визначено як «динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою» [142, с. 32].

У даному дослідженні розглядається професійна педагогічна діяльність викладача технічних дисциплін, а отже нас цікавить професійна педагогічна компетентність. О. Гура визначає психолого-педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу як складну особистісно-професійну системну якість, яка забезпечує на особистісному рівні його самоорганізацію відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі і виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності [50, с. 304]. Основними складовими психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу автор визначає діяльнісно-рольові

(професійні знання, уміння, навички) та процесуально-функціональні компоненти (у вигляді трьох рівнів генералізації психічних процесів, проміжними утвореннями якої є індивідуально-психологічні властивості, здібності та професійні якості); механізми і процеси їх узагальнення та прояву (професійна предметна діяльність і мисле діяльність); умови і фактори свідомого її розвитку та прояву (професійна самосвідомість та професійна Я-концепція викладача вищого навчального закладу) [50, с. 305].

А. Маркова у професійній компетентності учителя виділяє п'ять блоків: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість вчителя, які складають процес труда вчителя, та навченість і вихованість учнів, які складають результат труда вчителя [132, с. 7-8]. У кожному з даних блоків авторка виділяє наступні складові: професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння; професійні педагогічні позиції, установки вчителя, які вимагає професія; особистісні особливості, що забезпечують володіння вчителем професійними знаннями і уміннями [132, с. 7-8].

Звертаючись до характеристики професійної компетентності, яку надає М. Сибирська, слід зазначити, що авторка розглядає професійну компетентність як інтегроване поняття, яке включає систему знань, умінь та навичок, необхідних для виробничої праці у галузі професії та для забезпечення якості праці з екологічної, економічної, юридичної, моральної, соціально-культурної, комунікативної, громадянської позицій, а також для розвитку особистості в цілому [177, с. 8].

Отже, як ми бачимо, описуючи професійну педагогічну компетентність науковці оперують такими поняттями як знання, уміння, навички, позиції, установки, властивості, здібності, якості, яких вимагає професія.

Як було зазначено вище, згідно з Концепцією підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (2015 р.), розробленою колективом

науковців Української інженерно-педагогічної академії під керівництвом проф. О. Коваленко, однією з компетентностей, яка має бути сформована у фахівця, є комунікативна компетентність, яка є компонентом професійної компетентності інженера-педагога [107].

Визначення сутності комунікативної компетентності, її змісту, структури у своїх роботах розглядають Н. Альохіна, Г. Андрєєва, М. Бігдан, Н. Бордовська, Н. Бутенко, Т. Бутенко, Н. Волкова, Л. Дідух, З. Єрмакова, Ю. Єщенко, Ю. Жуков, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Л. Козак, О. Корніяка, Н. Кузьміна, Л. Лаврик-Слісаренко, О. Леонтєєв, А. Маркова, А. Мудрик, Р. Немов, Л. Петровська, О. Прокопова, А. Реан, І. Риданова, Є. Руденський, В. Сластьонін, Н. Сушик, Т. Шевчук, В. Якунін та ін.

Активно досліджуються та вивчаються питання комунікативної компетентності з позицій культурології, комунікації, психології, лінгвістики, педагогіки тощо у працях іноземних науковців [216; 217; 218; 219; 220; 221; 222; 223; 226]. Значний інтерес до комунікативної компетентності, як вважають С. Уілсон, К. Сабі, Дж. Ріскейт, пов'язаний із тим, що успіх у особистих відносинах, у професійній діяльності, у суспільному житті значною мірою залежить саме від рівня комунікативної компетентності [222; 226]. На думку О. Харджи, Д. Діксона, життєдіяльність людини напряму залежить від того, наскільки успішно вона реалізує свою потребу у комунікації. Науковці підкреслюють, що саме через спілкування відбувається формування особистості та її самовираження [216].

Розглянемо підходи науковців до визначення комунікативної компетентності, її опису та характеристики, навівши аналіз наукових джерел у додатку А.4.

Таким чином, аналіз літературних джерел дозволив виявити, що, описуючи комунікативну компетентність, науковці оперують такими поняттями та термінами як цінності, мотиви, установки, знання, уміння, навички, здатності, особистісні характеристики, що дозволяють реалізовувати

спілкування, передавати та сприймати інформацію, здійснювати взаємодію, налагоджувати стосунки тощо.

Узагальнення думок науковців дозволяє визначити серед компонентів комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін мотиваційно-ціннісний компонент. Так у своїх дослідженнях автори говорять про наявність у складі комунікативної компетентності цінностей, мотивів, установок, потреби у формуванні комунікативної компетентності, розуміння її необхідності, здійснення самовиховання (М. Бігдан та Л. Лаврик-Слісаренко [19]); про прояв інтересу до педагогічної комунікації (Н. Брюханова [23]); про розуміння важливості спілкування, усвідомлення необхідності формування комунікативної компетентності, вміння аналізувати свою поведінку (Т. Бутенко [28]); про розуміння цінності комунікації (Н. Волкова [37]); про сукупність сформованих цінностей (Л. Козак [105]).

Наявність мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної компетентності пояснюється тим, що якісне професійне, компетентне виконання викладачем технічних дисциплін комунікативної функції у всіх видах педагогічної діяльності можливе лише за умови розуміння важливості комунікативних процесів, внутрішній впевненості у необхідності володіти комунікативними технологіями, наявності внутрішніх мотивів до їх засвоєння. Крім цього, у майбутнього викладача повинна бути сформована установка, що недостатньо лише одного разу засвоїти певні технології спілкування, що необхідно прагнути до самовдосконалення, щоразу аналізуючи недоліки та досягнення у процесах спілкування, визначаючи шляхи подолання утруднень, розробляючи програму подальшого саморозвитку у напрямі реалізації комунікативних процесів.

До другого компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін, на наш погляд, слід віднести когнітивно-діяльнісний компонент. До такого висновку дозволили дійти думки ряду дослідників, які включили до складу комунікативної компетентності знання, уміння та навички

(Н. Альохіна [2], М. Бігдан та Л. Лаврик-Слісаренко [19], Н. Брюханова [23], Л. Козак [105]); знання теорії спілкування, застосування знань, формування комунікативних умінь (Т. Бутенко [28]); сукупність узагальнених комунікативних умінь (Н. Волкова [37]); сукупність, поєднання знань і умінь (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков [60], О. Корніяка [109], О. Прокопова [163], Н. Сушик [189]).

Наявність когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін пояснюється необхідністю здійснення у всіх видах педагогічної діяльності дій, пов'язаних зі взаємодією, спілкуванням з учнями, їх батьками, колегами тощо. Наявність цих дій було визначено у даному дослідженні в ході аналізу процесу кожного виду педагогічної діяльності. Дані дії можливо виконати за умови засвоєння комунікативних умінь та навичок, які є проявом засвоєних знань у галузі комунікації.

Третій компонент комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін має бути пов'язаний зі сформованістю у майбутніх викладачів певних особистісних характеристик (якостей, здатностей). Про наявність цих характеристик в структурі комунікативної компетентності свідчать думки ряду науковців, які визначили наступні складники: здатність встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми (Н. Бутенко [25], Л. Дідух [54], Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков [60]); здатності здійснювати професійно-педагогічне спілкування з учнями, їх батьками, колегами К. Устемьров, Н. Шаметов, І. Васильєв [196]); здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування (Т. Шевчук [202]); здатність здійснювати взаємодію з метою обміну інформацією (О. Прокопова [163]); якості, здатності, здібності особистості (Н. Альохіна [2], Н. Брюханова [23], О. Прокопова [163]); особистісні характеристики (Л. Козак [105]); емоційний інтелект (Н. Волковою [37]).

Аналіз комунікативної складової у всіх видах педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін дозволяє визначити перелік певних особистісних характеристик, які необхідні для якісної реалізації комунікативних процесів. При організації комунікативних процесів у навчальній, методичній, науково-дослідній та управлінській діяльності у певних ситуаціях слід проявляти гнучкість поведінки, орієнтуючись на реальні умови спілкування. При виникненні проблемних ситуацій, при розв'язанні конфліктів та керуванні ними викладачу слід проявляти емоційну стійкість. При проведенні індивідуальних бесід, навчальних занять від викладача вимагається прояв доброзичливості, тактовності, емпатійності. В цілому викладач повинен відчувати потребу у спілкуванні, бажання взаємодіяти з учнями, їх батьками, зі своїми колегами, а необхідними для цього якостями є комунікабельність.

Отже особистісний компонент комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін пояснюється необхідністю розвитку та сформованості певних якостей і здатностей особистості, які є значущими для здійснення спілкування, реалізації комунікативних процесів, проведення роботи щодо самовдосконалення тощо.

Таким чином, поняття комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін включає комплекс пов'язаних між собою компонентів:

– Мотиваційно-ціннісний компонент: усвідомлення, розуміння важливості комунікативних процесів (спілкування) для якісного виконання всіх видів педагогічної діяльності (розуміння ролі, цінності, значущості), впевненість у необхідності оволодіння комунікативними техніками (наявність внутрішніх мотивів), прагнення до самовдосконалення, саморозвитку у сфері комунікативної взаємодії, у напрямі реалізації комунікативних процесів;

– Когнітивно-діяльнісний компонент: система знань у галузі комунікативних процесів, основ комунікації, теорії спілкування, умінь та навичок застосування цих знань на практиці для здійснення ефективних

комунікативних процесів (спілкування) у всіх видах педагогічної діяльності на етапах прогнозування, реалізації та корекції комунікативного процесу;

– Особистісний компонент: здібності та якості особистості, необхідні для успішного здійснення комунікативних процесів у всіх видах педагогічної діяльності (емоційна стійкість, комунікабельність, доброзичливість, емпатійність, тактовність, гнучкість).

Виокремлення даних компонентів можливо здійснити лише у теоретичній площині і це доцільно зробити для більш ретельного аналізу комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін. На практиці ж дані компоненти пов'язані між собою, тісно переплітаються та входять один в один, таким чином, проявляючись у комплексі.

Згідно з діяльнісною теорією навчання, основи якої були закладені працями П. Гальперіна [40; 41], метою навчання є не накопичення знань у певній галузі, а формування умінь здійснювати діяльність, до складу якої входять конкретні дії. Тобто перед викладачем стоїть завдання не передати знання учням, а навчити їх певним видам діяльності, які містять задану систему знань. Таким чином, хоча до когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності і було включено систему знань та умінь у галузі комунікативних процесів, але слід зауважити, що мова йде не про окреме їх існування. У даному випадку мається на увазі система комунікативних дій (умінь) і ті знання, які забезпечують засвоєння даної системи. Тобто первинними є комунікативні уміння, а знання розглядаються як їх складова, що буде враховано та відбито у підрозділі 1.3 при розробці цілей, змісту та засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

На наступному етапі дослідження слід зосередити увагу на розгляді когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності та представити його у вигляді тих комунікативних умінь, формування яких є необхідним для забезпечення реалізації комунікативної складової у кожному

виді педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін. У подальшому при побудові системи формування даних умінь у майбутніх викладачів технічних дисциплін будуть відображені мотиваційно-ціннісний та особистісний компоненти, які, як було вище зазначень, тісно пов'язані, і формування яких буде здійснюватися у комплексі, оскільки в ході формування окремих комунікативних умінь буде формуватися і мотивація до оволодіння ними, і прагнення до їх вдосконалення, будуть розвиватися значущі для спілкування якості особистості.

Поняття «уміння» в психолого-педагогічній літературі розглядається як здатність виконувати певні дії [106; 130, с. 197; 143, с. 681; 204, с. 36], як володіння способами застосування знань на практиці [197, с. 138]. Отже комунікативні уміння можна трактувати як здатність якісно виконувати ряд дій, які входять до складу комунікативної діяльності викладача технічних дисциплін.

Розгляданню комунікативних умінь присвячені роботи Л. Василевської-Скупої, М. Васильєвої, М. Дякова, А. Годлевської, В. Кан-Калика, В. Каплінського, Т. Кошманової, А. Курбанової, О. Леонтєва, О. Орлової, Н. Плешкової, М. Полєнкової, Ф. Рахматуліної, Є. Руденського, О. Румянцевої, Л. Савенкової, Л. Столяренко, Л. Тархан, Т. Туркота, Т. Шепеленко, О. Яковлівої та інших. Проведено аналіз літературних джерел щодо характеристики комунікативних умінь, представивши його у додатку А.5.

Таким чином, проведений аналіз підходів науковців щодо характеристики комунікативних умінь показав наявність різних підходів до їх виокремлення та структурування. Так, у наукових працях перелічуються окремі комунікативні уміння; виділяються групи комунікативних умінь відповідно до трьох сторін спілкування (комунікативної, інтерактивної і перцептивної); визначаються комунікативні уміння згідно з етапами та видами педагогічної діяльності, етапами педагогічного спілкування; у структурі комунікативних умінь, визначаються підструктури або укрупнені групи умінь, які включають в

себе багато інших елементів, тобто окремих комунікативних умінь. На наш погляд, комунікативні уміння, що входять до складу когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін, слід визначати на основі аналізу тих комунікативних умінь, які виконують ці фахівці у рамках кожного виду педагогічної діяльності (навчальній, методичній, науково-дослідній та управлінській), у подальшому, об'єднуючи їх у певні групи комунікативних умінь.

Розглядаючи зміст когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін, слід зауважити, що певні комунікативні уміння є загальними, тобто такими, що не залежать від особливостей професійної діяльності людини та необхідні для реалізації повсякденного спілкування. Ряд комунікативних умінь має свою специфіку, особливості реалізації при здійсненні професійної педагогічної діяльності, тобто це – загально-педагогічні уміння, які є ідентичними для викладачів будь-яких дисциплін. Крім цього, деякі комунікативні уміння мають свою специфіку, пов'язану не лише з характером педагогічної діяльності, а й мають особливості, які залежать від специфіки викладання технічних дисциплін, тобто це – спеціально-педагогічні уміння. Ці уміння пов'язані з особливостями, специфікою реалізації даних умінь у роботі викладачів саме технічних дисциплін, оскільки виникає необхідність врахування при цьому специфіки даного виду дисциплін.

На даному етапі дослідження слід конкретизувати поняття «технічні дисципліни», навести їх приклади, оскільки нами досліджується формування комунікативної компетентності викладачів саме технічних дисциплін, які здійснюють підготовку кваліфікованих робочих у закладах професійно-технічної освіти.

Слід зауважити, що набір навчальних дисциплін необхідних для підготовки фахівців різної кваліфікації формується на основі теорії змісту освіти, розробленої В. Ледньовим [120; 121]. Згідно з даною теорією

дисципліни, що вводяться до навчального плану, повинні забезпечувати загальноосвітню, політехнічну та професійну підготовки. У сучасних освітніх програмах професійно-технічних навчальних закладів це – загальноосвітні дисципліни (гуманітарні, соціально-економічні, фундаментальні), політехнічні дисципліни (професійно орієнтовані) та спеціальні дисципліни (професійно-практичні) [102, с. 55]. Загальноосвітні дисципліни «формуєть рівень освіченості й мислення, який охоплює знання й досвід використанні загальної методології, філософії, гуманітарних і фундаментальних знань», вони «становлять базу для засвоєння професійних дисциплін» [102, с. 55]. Політехнічні дисципліни (професійно орієнтовані) містять знання про основи техніки та технології [103, с. 72], базою для їх засвоєння є дисципліни загальноосвітнього циклу (математика, фізика, хімія тощо). Політехнічні дисципліни є фундаментом для вивчення спеціальних дисциплін, які спрямовані на формування «умінь виконувати певні види професійної діяльності, на розвиток професійного інтересу, професійних здібностей і якостей особистості» [103, с. 76]. При цьому, як зазначено у роботі О. Коваленко, політехнічна підготовка містить загальнотехнічний цикл (навчальні дисципліни не залежать від спеціальності і є базовими для засвоєння інших предметів) і загальнотехнологічний цикл (навчальні дисципліни, пов'язані зі спеціальністю) [103, с. 73].

Отже, у даній роботі досліджується формування комунікативної компетентності викладачів тих дисциплін, що належать до загальнотехнічного циклу політехнічної підготовки. Аналіз Державних стандартів професійно-технічної освіти дозволяє навести наступні приклади технічних дисциплін: охорона праці, матеріалознавство, електроматеріалознавство, електрорадіоматеріалознавство, матеріалознавство радіоелектронних засобів, електротехніка, електротехніка з основами промислової електроніки, радіоелектроніка, радіоелектроніка та основи телебачення, імпульсна і цифрова техніка, сільськогосподарські машини, обладнання швейного виробництва,

офісна техніка, комутаційні станції різних систем, основи технічної механіки, технічне креслення, читання креслень, технічне креслення, допуски і технічні виміри, будівельне креслення, спеціальне малювання, електрорадіовимірювання, електричні вимірювання тощо. Даний перелік не є виключно повним і може доповнюватися іншими технічними дисциплінами в залежності від робочої професії, за якою здійснюється підготовка у закладах професійно-технічної освіти. Таким чином, у даній роботі досліджується формування комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін, приблизний перелік яких наведено вище.

Технічні дисципліни характеризуються різноманітністю об'єктів вивчення, варіативністю технічних рішень. Зміст даних дисциплін, як зазначає О. Коваленко, включає загальні питання щодо техніки (визначення, сутність, класифікація, історія розвитку, соціально-економічне значення, економічні питання) і щодо принципу дії та будови функціональних технічних систем, застосування техніки тощо [103, с. 74]. На думку В. Скакуна, основною метою загальнотехнічних дисциплін є розкриття принципів, що лежать у основі виробничих процесів, характерних для певних галузей, теоретичних основ будови та роботи обладнання, властивостей матеріалів [180, с. 22]. Аналізуючи інформаційне поле навчального матеріалу інженерних дисциплін, М. Лазарєв визначає характерну для них низку особливостей: «великий перелік типів навчальних елементів (об'єкти, процеси, явища, характеристики, параметри тощо); глибока структурованість та ієрархічність навчальних елементів; велика кількість як узагальнених, абстрактних понять, так і конкретних; багаточисельні інформаційні зв'язки з навчальним матеріалом фундаментальних, суміжних та спеціальних дисциплін; значна номенклатура типів логічних зв'язків між навчальними елементами; широке використання математичних методів і моделей для опису технічних об'єктів, процесів та явищ» [118, с. 213].

Наведені особливості технічних дисциплін впливають на специфіку їх викладання, в ході якого обов'язковим є поєднання викладачем словесних методів навчання з демонстрацією дослідів, діафільмів, з використання засобів наочності (креслення схем, графіків, таблиць), з записами у зошитах [181], дотримання логіки у викладенні, врахування особливостей сприйняття технічної інформації тощо, що і обумовлює наявність спеціально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін.

Таким чином, когнітивно-діяльнісний компонент комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін вміщує загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну складові, які мають свої особливості у різних видах педагогічної діяльності (навчальній, методичній, науково-дослідній та управлінській).

Врахуємо наявність даних складових когнітивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін у кожному виді його професійної діяльності (навчальна, методична, науково-дослідна, управлінська) при визначенні переліку комунікативних умінь.

На нашу думку, визначення переліку комунікативних умінь, якими повинен володіти викладач технічних дисциплін, слід здійснювати на основі характеристики етапів комунікативної діяльності (спілкування), які реалізуються у педагогічному процесі. Вище було встановлено, що у педагогічному процесі виділено три основних етапи: підготовчий (проекування діяльності), реалізація проекту (здійснення педагогічного процесу) та заключний (аналіз результатів, контроль і корекція діяльності). Оскільки комунікативна діяльність здійснюється викладачем технічних дисциплін в ході педагогічного процесу, то і структура процесу спілкування повинна відповідати зазначеним етапам педагогічного процесу. Так, В. Кан-Калик у своїй роботі зазначає, що під час повсякденної взаємодії спілкування починається з того, що у людини виникає потреба у діяльності, яка передбачає

спілкування, після чого виникає комунікативна задача, для рішення якої реалізується ряд етапів: орієнтація, планування, здійснення завдань говоріння та зворотний зв'язок [89, с. 26]. Автор стверджує, що в ході педагогічного спілкування дана система набуває професійно-педагогічної заданості, тобто виникає потреба у спілкування, яка визначається педагогічними завданнями, змінюються у професійному напрямі і інші компоненти спілкування [89, с. 26]. На думку науковця, професійно-педагогічне спілкування має структуру, яка відповідає логіці педагогічного процесу, та включає наступні етапи [89, с. 27]:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап).
2. Організація безпосереднього спілкування (початковий період спілкування).
3. Управління спілкуванням в педагогічному процесі.
4. Аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання нової системи на майбутню діяльність.

Зіставлення даних етапів спілкування та етапів педагогічного процесу показує наявність відповідності між ними, що проілюстровано у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Співвіднесення етапів педагогічного процесу та етапів спілкування

Етапи педагогічного процесу	Етапи спілкування
1	2
1. Підготовчий (проектування діяльності).	1. Моделювання майбутнього спілкування. Прогностичний етап.
2. Реалізація проекту (здійснення педагогічного процесу).	2. Організація безпосереднього спілкування. Початковий період спілкування.
	3. Управління спілкуванням в педагогічному процесі.
3. Заключний (аналіз результатів, контроль і корекція діяльності).	4. Аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання нової системи на майбутню діяльність.

З метою визначення комунікативних умінь, які входять до складу комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін розглянемо зміст етапів на основі характеристик наданих В. Кан-Каликом [89]. При цьому, як було зазначено вище, конкретизуємо дії, що здійснюються викладачем

технічних дисциплін при здійсненні спілкування в ході реалізації різних видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної та управлінської) (додаток В). Наведемо обґрунтування визначення структури комунікативних умінь когнітивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін у додатку Б.

Таким чином, в ході вивчення та аналізу характеристики етапів спілкування були сформульовані висновки щодо доцільності виділення у структурі когнітивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності окремих груп комунікативних умінь, які відповідають певним етапам спілкування і до складу яких входять окремі комунікативні уміння. Даний перелік комунікативних умінь складено на основі аналізу, узагальнення окремих дій, які виконуються викладачем технічних дисциплін в ході реалізації навчальної, методичної, науково-дослідної та управлінської діяльності. Причому виявлені дії конкретизовано і представлено у якості елементів загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових когнітивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін (додаток В). Систематизована інформація щодо груп комунікативних умінь, їх складових умінь та елементів, що відповідають кожному з комунікативних умінь, наведено у табл. 1.3.

В результаті аналізу професійної діяльності викладача технічних дисциплін було виявлено наявність комунікативного компонента, який має наскрізний характер, тобто проявляється у всіх видах педагогічної діяльності викладача (навчальній, методичній, науково-дослідній та управлінській). Характеристика етапів спілкування та аналіз існуючих поглядів на склад комунікативних умінь педагога дозволили визначити ряд груп комунікативних умінь, які є складовими когнітивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності і до складу яких входять певні комунікативні уміння викладача технічних дисциплін. При визначенні переліку комунікативних умінь враховано зміст трьох складових когнітивно-діяльнісного компонента

Таблиця 1.3

**Відповідність груп комунікативних умінь, окремих комунікативних умінь
та елементів складових когнітивно-діяльнісного компоненту
комунікативної компетентності**

Група комунікативних умінь	Комунікативні уміння	Елементи складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (згідно з додатком В)
1	2	3
3 комунікативного прогнозування (ГКУ1)	КУ1.1 - визначення комунікативних завдань, розробка плану, вибір форм, методів, стратегій спілкування	ЗСЕ1, НЗПСЕ1, НЗПСЕ2, МЗПСЕ1, МЗПСЕ2, НДЗПСЕ1, НДЗПСЕ2, УЗПСЕ1, УЗПСЕ2
	КУ1.2 – прогнозування реакції співрозмовника	ЗСЕ2, НЗПСЕ3, НЗПСЕ4, МЗПСЕ3, НДЗПСЕ3, УЗПСЕ3
Зі встановлення контакту з партнером по спілкуванню (ГКУ2)	КУ2.1 - швидке включення у взаємодію, уточнення структури спілкування	ЗСЕ3, ЗСЕ4, НЗПСЕ5, НЗПСЕ6, НЗПСЕ7, МЗПСЕ4, НДЗПСЕ4, НДЗПСЕ5, УЗПСЕ4, УЗПСЕ5
	КУ2.2 - самопрезентація (самоподача) у спілкуванні	ЗСЕ5, НЗПСЕ8, МЗПСЕ5, НДЗПСЕ6, УЗПСЕ6
	КУ2.3 - завоювання ініціативи, притягнення уваги	ЗСЕ6, НЗПСЕ9, МЗПСЕ6, НДЗПСЕ7, УЗПСЕ7
3 саморегуляції емоційного стану (ГКУ3)	КУ3.1 - подолання хвилювання, нервовості, нерішучості у спілкуванні	ЗСЕ7
	КУ3.2 - управління своїм настроєм	ЗСЕ8
	КУ3.3 - настройка на спілкування з конкретною аудиторією, співрозмовником	НЗПСЕ10, МЗПСЕ7, НДЗПСЕ8, УЗПСЕ8
3 використання невербальних засобів спілкування (ГКУ4)	КУ4.1 –використання власних міміки, жестів, пантоміміки	ЗСЕ9, НЗПСЕ11, МЗПСЕ8, НДЗПСЕ9, УЗПСЕ9
	КУ4.2 - орієнтування в просторових умовах спілкування	ЗСЕ10, НЗПСЕ12, НЗПСЕ13, МЗПСЕ9, НДЗПСЕ10, НДЗПСЕ11, УЗПСЕ10
	КУ4.3 - вибір темпу мови, гучності голосу, використання пауз, смислових наголосів, інтонації, чіткість дикції	ЗСЕ11, НЗПСЕ14, МЗПСЕ10, МЗПСЕ11, НДЗПСЕ12, НДЗПСЕ13, УЗПСЕ11, УЗПСЕ12
	КУ4.4 - культура зовнішнього вигляду	ЗСЕ12, НЗПСЕ15, МЗПСЕ12, НДЗПСЕ14, УЗПСЕ14

Продовж. табл. 1.3

1	2	3
Мовленнєві уміння (ГКУ5)	КУ5.1 - педагогічне мовлення	ЗСЕ13, ЗСЕ14, НЗПСЕ16, МЗПСЕ13, НДЗПСЕ15, УЗПСЕ14, НСПСЕ1, НСПСЕ2, НСПСЕ3, НСПСЕ4, МСПСЕ1, НДСПСЕ1
	КУ5.2 - активне слухання	ЗСЕ15, НЗПСЕ17, МЗПСЕ14, НДЗПСЕ16, УЗПСЕ15, НДСПСЕ2
	КУ5.3 - читання та письмо	ЗСЕ16, ЗСЕ17, МЗПСЕ15, МЗПСЕ16, НДЗПСЕ17, НДЗПСЕ18, УЗПСЕ16, УЗПСЕ17, НСПСЕ5, МСПСЕ2, МСПСЕ3, НДСПСЕ3, НДСПСЕ4
З управління спілкуванням (ГКУ6)	КУ6.1 - застосування стилів спілкування	ЗСЕ18, НЗПСЕ18, МЗПСЕ17, НДЗПСЕ19, УЗПСЕ18
	КУ6.2 - управління конфліктними ситуаціями	ЗСЕ19, НЗПСЕ19, МЗПСЕ18, НДЗПСЕ20, УЗПСЕ19
	КУ6.3 - сприйняття та розуміння партнера по спілкуванню	ЗСЕ20
	КУ6.4 - передача ініціативи у спілкуванні співрозмовнику	ЗСЕ21, НЗПСЕ20, МЗПСЕ19
З самоаналізу комунікативної діяльності і її корекції (ГКУ7)	КУ7.1 - співвіднесення мети спілкування і отриманих результатів	ЗСЕ22, ЗСЕ23, НЗПСЕ21, НЗПСЕ22, МЗПСЕ20, МЗПСЕ21, НДЗПСЕ21, НДЗПСЕ22, УЗПСЕ20, УЗПСЕ21
	КУ7.2 - внесення корективів у майбутню комунікативну діяльність	ЗСЕ24, НЗПСЕ23, МЗПСЕ22, НДЗПСЕ23, УЗПСЕ22
З самопізнання і організації роботи над собою (ГКУ8)	КУ8.1 - визначення рівня сформованості комунікативних умінь і якостей, значущих для спілкування	ЗСЕ25, НЗПСЕ24, МЗПСЕ23, НДЗПСЕ24, УЗПСЕ23
	КУ8.2 - розробка програму саморозвитку якостей, значущих для спілкування, і формування комунікативних умінь	ЗСЕ26, НЗПСЕ25, МЗПСЕ24, НДЗПСЕ25, УЗПСЕ24

комунікативної компетентності (загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної) відповідно до видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної та управлінської). Визначені групи комунікативних умінь відповідають певним етапам спілкування, які реалізуються викладачем технічних дисциплін у всіх видах педагогічної діяльності (методичній, навчальній, науково-дослідній, управлінській). Все викладене вище може бути представлено у виді структур, наведених на рис. 1.2, 1.3, 1.4.

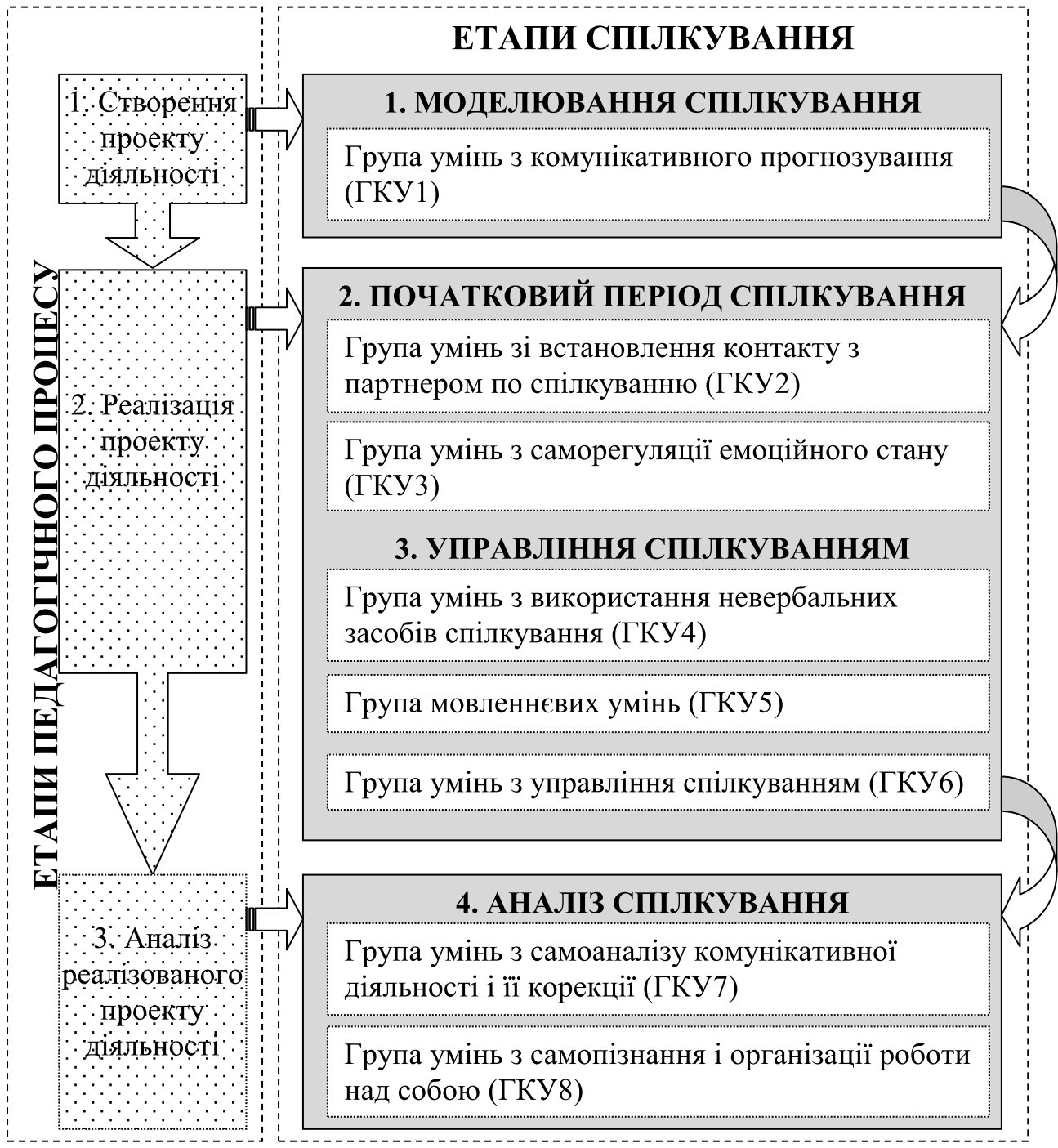


Рис. 1.2. Співвіднесення груп комунікативних умінь та етапів спілкування

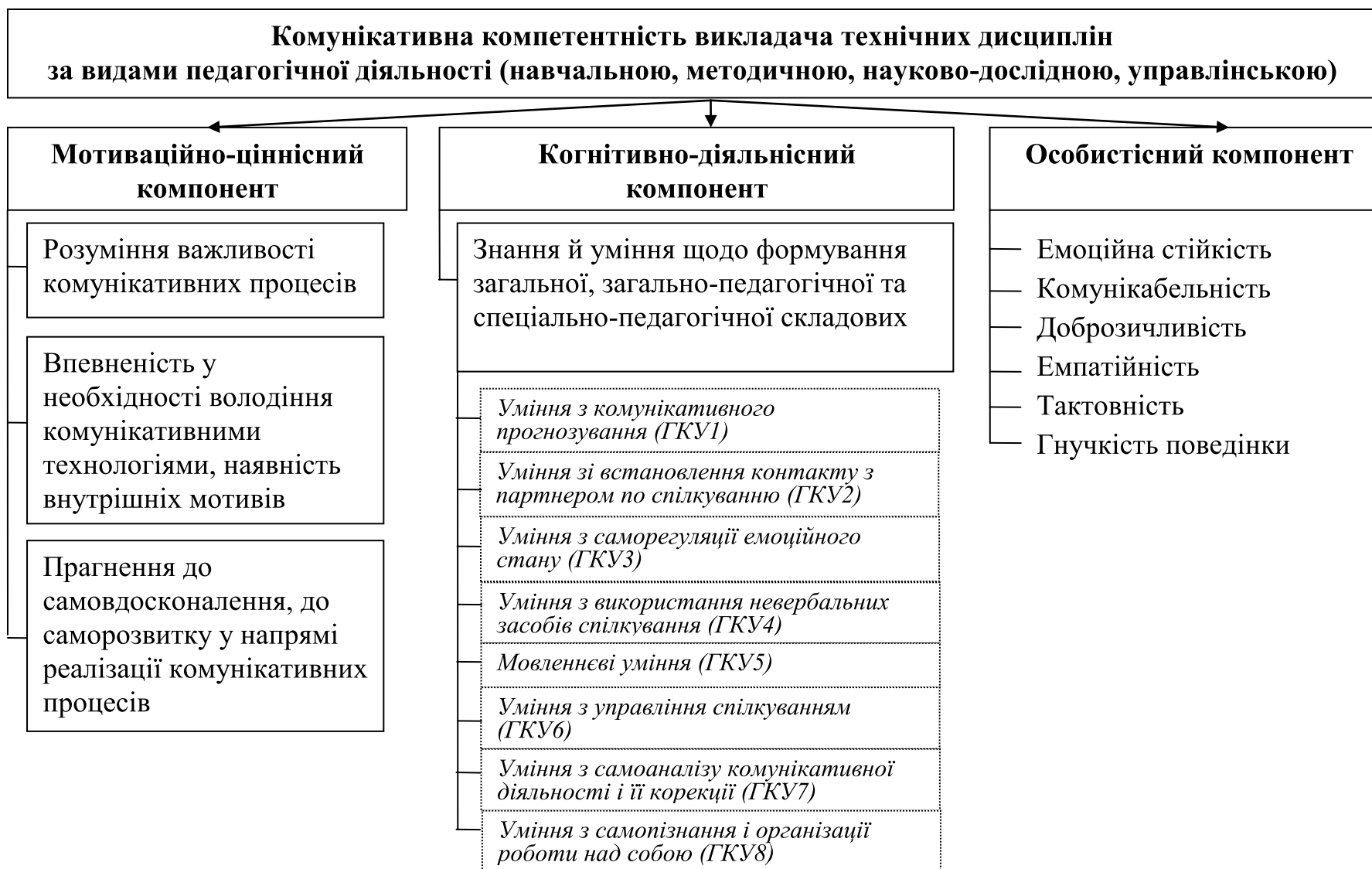


Рис. 1.3. Структура комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін за видами педагогічної діяльності



Рис. 1.4. Групи комунікативних умінь та комунікативні уміння

1.2. Аналіз стану формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки та визначення проблеми дослідження

У психолого-педагогічній літературі представлено велику кількість методик розвитку комунікативних якостей, комунікабельності, комунікативної культури, формування комунікативної компетентності, комунікативних умінь, умінь педагогічного спілкування тощо.

Ряд науковців у своїх роботах [14; 144; 151; 155; 186], розглядаючи особливості педагогічної комунікації, обмежуються викладенням теоретичних основ даного питання.

Так, Л. Столяренко та С. Самигін, розглядаючи тему педагогічного спілкування, наводять стилі, рівні, етапи педагогічного спілкування, комунікативні педагогічні прийоми, функції педагогічної взаємодії, причини неефективного спілкування, професійно важливі якості педагога для спілкування [186, с. 468-484].

Н. Басова розглядає теорію питань педагогічного спілкування, конфліктів та їх профілактики [14, с. 341-373].

Питання ораторського мистецтва розглянуто у навчальному посібнику за редакцією Н. Осипової, в якому детально розкрито теорію даного питання [144].

Н. Дідусь у одному з розділів навчального посібника розглядає питання техніки вчителя [155, с. 38-45], акцентуючи при цьому увагу на теоретичному розгляді уміння спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення), уміння спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд) та уміння керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага тощо). Автор описує прийоми емпатичного спілкування, прийоми вирішення конфліктів, прийоми педагогічного впливу.

М. Буланова-Топоркова у своїй роботі розглядає теоретичні питання основ комунікативної культури педагога, акцентуючи увагу на культурі мови, орфоєпії, виборі граматичних форм і конструкцій, ораторському мистецтві. Окремо авторкою розглядається теорія питань педагогічної комунікації, а саме сутність педагогічного спілкування, його стилі, форми, зміст і структура [151, с. 300-330].

Представлений у літературних джерелах теоретичний матеріал у подальшому може бути використаний під час формування змісту навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін комунікативній діяльності. Але лише викладенням теорії даного питання обмежуватися не можна.

У ряді робіт [5; 25; 63; 75; 153; 162; 179; 192; 200; 208], присвячених питанням педагогічної комунікації, педагогічного спілкування, крім теоретичних положень, наводяться питання для повторення, засвоєння матеріалу, контрольні запитання, тематика рефератів, тематика питань для обміркування та обговорення, психологічні тести, які дозволяють здійснити самопізнання, отримати інформацію про розвиток власних здібностей до спілкування.

Так, В. Ягупов детально розглядає комунікативність, педагогічне спілкування, його передумови, компоненти, структуру [208, с. 177-181] і наводить контрольні запитання та завдання з даного матеріалу [208, с. 190-193], які носять теоретичний характер.

С. Сисоева та Т. Поясок розглядають психолого-педагогічні аспекти спілкування (види спілкування та їх психологічну структуру, бар'єри на шляху до ефективного спілкування та їх подолання, вербальну та невербальну комунікацію, основні елементи ділового та міжособистісного спілкування, мистецтво проведення переговорів, публічних виступів та дискусій) [179, с.385-439] та наводять творчі завдання у вигляді дидактичного тесту та орієнтовних тем для власних досліджень та поглиблення знань [179, с. 440].

Л. Подоляк та В. Юрченко розглядають психологію комунікативної взаємодії викладача зі студентами (педагогічне спілкування, педагогічну взаємодію, труднощі та бар'єри в професійно-педагогічному спілкуванні, діалогічне спілкування), питання конфліктів у педагогічній взаємодії, шляхи їх запобігання та вирішення, наводять ряд завдань до практично-семінарських занять, серед яких питання для опрацювання, опрацювання першоджерел, робота з поняттями, їх характеристика, порівняння, формулювання правил, самоаналіз бар'єрів у спілкуванні, готовності до налагодження взаємин зі студентами [162, с. 195-237].

Т. Кузнецова розглядає педагогічну техніку, культуру і техніку мови [153, с. 284-328], М. Поленова розглядає педагогічне спілкування (сутність, структуру, комунікативні здатності вчителя, стилі педагогічного спілкування та його технологію) [153, с. 64-85], І. Свіщева розглядає техніку педагогічної взаємодії, психосаморегуляції вчителя [153, с. 329-375]. При цьому автори наводять, крім теоретичних положень, контрольні питання та завдання, приблизну тематику рефератів, докладів, курсових робіт.

І. Зимняя детально розглядає спілкування у освітньому процесі (загальну характеристику, педагогічне спілкування, його специфіку, структуру) та бар'єри у спілкуванні, наводяться питання для самоперевірки та тест на визначення комунікативних особливостей [63, с. 322-365].

І. Андріаді, розглядаючи питання педагогічної майстерності, наводить теоретичні відомості щодо структури та поняття педагогічної майстерності, ефективного спілкування, стиля взаємодії педагога з учнем, причин і форм конфліктів у діяльності педагога, авторитету вчителя [5]. Крім цього наводиться ряд тестових методик на визначення індивідуальних особливостей педагога [5, с. 139-158].

Л. Тархан у навчальному посібнику з комунікативних процесів у педагогічній діяльності детально розглядає теоретичні аспекти комунікації у педагогічній діяльності [192]. Після кожного розділу авторкою наводяться

питання для обговорення і самоперевірки. У додатках запропоновані психологічні тести для оцінки притаманного студенту рівня прояву окремих характеристик комунікативних здібностей [192, с. 153-173].

І. Цимбалюк у навчальному посібнику охоплює широке коло психологічних проблем спілкування, висвітлює теоретичні аспекти процесу спілкування, у окремому розділі наводить психологічні тести для виявлення рис характеру, темпераменту, якостей, що сприяють ефективному спілкуванню [200].

Н. Бутенко у навчальному посібнику детально розкриває особливості процесу спілкування у навчальній діяльності [25], а також наводить практичні завдання для відпрацювання умінь самодіагностики, самоаналізу, самопроектування, які включають завдання та тести з самооцінки, заповнення анкет, роботу з опитувальниками [25, с. 293-304].

Л. Кайдалова та Л. Пляка у навчальному посібнику наводять основні теоретичні питання психології спілкування з врахуванням специфіки професійної діяльності фармацевтичних фахівців при спілкуванні з відвідувачами аптечних закладів [75]. При цьому автори після кожної теми пропонують тематику рефератів та повідомлень, а також наводять запитання і завдання для самопідготовки і контролю, у додатках пропонується ряд психологічних тестів.

Слід зазначити доцільність наведення після теоретичного матеріалу питань для самоконтролю, тем для обговорення, завдань для самопідготовки, що у подальшому буде використано при розробці методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. Крім цього, слід зауважити корисність введення до методики навчання психологічних тестів та анкетувань, які можуть бути використані на різних етапах формування комунікативної компетентності для визначення рівня сформованості у студентів умінь та якостей, що значимі для спілкування. Але

застосування лише цих технологій є недостатнім, оскільки не передбачає включення студентів у практичну комунікативну діяльність.

У ряді літературних джерел [34; 172; 193; 195; 196] при розгляді питань, пов'язаних з педагогічною комунікацією, крім теоретичного матеріалу, контрольних питань, тестових методик наводяться окремі творчі завдання, практичні рекомендації.

I. Риданова у своїй роботі «Основи педагогіки спілкування» розкриває теорію таких питань, як педагогіка спілкування, взаєморозуміння та взаємини, культура мовленнєвої поведінки вчителя, педагогічні конфлікти та їх подолання [172]. У окремий розділ авторкою виділено практикум, який містить інформацію для роздумів, питання, завдання, тести [172, с. 179-316].

T. Туркот висвітлює питання комунікативної культури, комунікативних умінь, культури мовлення, лекторської майстерності, педагогічного іміджу, основних педагогічних позицій викладача, питання педагогічної конфліктології (поняття, особливостей педагогічного конфлікту, їх причин, шляхів вирішення і попередження, правила поведінки педагога), наводяться завдання і запитання для контролю і самоконтролю, творче завдання (викладення своїх думок у вигляді есе), практикум у вигляді обговорення, обміркувань, осмислення певних положень, висловів, пропонування варіантів дій у наведених ситуаціях, проходження тесту на визначення тактик поведінки у конфліктних ситуаціях [195, с. 92-161].

H. Волкова, виділивши у окремий розділ питання педагогічних комунікацій, ретельно і повно розглядає характеристики сучасного педагога, сутність педагогічної комунікації, невербальну та вербальну комунікації, педагогічне спілкування (його особливості, функції, бар'єри, можливі ускладнення, структуру, стиль, правила), педагогічні конфлікти, їх види і причини, шляхи їх розв'язання та усунення [33; 34, с. 412-476; 35; 36]. Слід зазначити, що авторкою не тільки ретельно описуються теоретичні положення даних питань, а й наводяться деякі практичні рекомендації, наприклад, правила

педагогічного спілкування, рекомендації щодо формування певної системи умінь та навичок організації своєї зовнішності, практичні рекомендації щодо застосування міміки, жестів викладачем, правила, яких слід дотримуватися педагогу на кожному етапі взаємодії, рекомендації щодо вирішення конфліктів тощо. Крім цього, після кожного підрозділу пропонуються запитання та завдання для виконання.

К. Устеміров, Н. Шаметов, І. Васильєв у підручнику з професійної педагогіки детально розглядають питання професійного спілкування інженера-педагога та технології психолого-педагогічної взаємодії [196, с. 319-398]. Авторами введено до підручника інформаційні блоки, які містять теоретичний матеріал щодо поняття і структури спілкування, його рівнів, видів та етапів, структури, завдань, стилів педагогічного спілкування, безконфліктного спілкування, конфлікту та методів його подолання, технологій психолого-педагогічної взаємодії тощо. Крім цього, періодично вводяться розширювальні та проблемні блоки, які пов'язані з наведенням додаткових положень, обговоренням спірних питань. Також підручник містить блоки самоконтролю, які пропонують студенту надати відповіді на теоретичні питання, та блоки формування професійної компетентності, які пропонують виконати невеликі творчі завдання.

Г. Дегтярьовою та Л. Руденко у навчально-методичному посібнику розкриваються проблеми педагогічного спілкування і розвитку комунікативної компетентності фахівців сфери обслуговування [193]. У посібнику наведено запитання і завдання для самоконтролю, а також у окремому розділі представлені психологічні тести для діагностики, формування та розвитку комунікативних якостей. Крім цього, наведено приклади використання окремих методів розвитку комунікативної компетентності.

Слід зауважити доцільність включення до методики формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін творчих завдань, що буде використано у подальшому дослідженні.

Певні роботи [1; 48; 49; 89; 111; 132; 156; 157; 171; 175; 176] науковців крім теоретичних положень містять цілі комплекси практичних вправ, вправ для самостійної роботи, ситуації, тренінги, спрямовані на розвиток навичок, формування умінь з педагогічного спілкування.

М. Громкова розглядає поняття спілкування і взаємодії, конфлікти педагогічної взаємодії [49, с. 279-305] та наводить окремі вправи щодо розвитку комунікативних здібностей [49, с. 306-308].

В. Семиченко у розробленому модульному курсі «Психологія спілкування» представлено теоретичну та практичну частини [176]. У теоретичній частині розкрито функції, структуру та види спілкування, надано характеристику якостей, що значимі для спілкування, охарактеризовано техніку спілкування, розкрито поняття міжособистісних конфліктів, охарактеризовані особливості педагогічного спілкування [176, с. 3-39]. Практична частина містить методики щодо вивчення особливостей спілкування, вправи на виявлення та усвідомлення специфіки спілкування, методики на виявлення індивідуальних особливостей, що значимі для спілкування, техніки оптимізації спілкування [176, с. 40-149]. У окремому модульному курсі «Психологія мовлення» авторкою у теоретичній частині розкрито сутність, природу, види, функції і значення мовлення, а у практичній частині наведено методики, завдання, тести і вправи для виявлення рівня володіння мовою і розвитку мовлення [175]. До навчального посібнику «Психологія педагогічної діяльності» В. Семиченко введено розділ, який стосується конфліктів у діяльності вчителя [171, с. 164-254]. До даного розділу включено теорію даного питання, а також наведено практичні завдання для самостійної роботи та методичні матеріали.

Л. Аверченко у посібнику для соціального працівника наводить теоретичні положення щодо природи спілкування, управління спілкуванням, описує його правила та мікротехніки, а також пропонує ряд психологічних тестів та вправ для тренінгів [1]. Хоча матеріали, представлені у даному

посібнику, стосуються роботи соціального працівника, але окремі мікротехніки та вправи можуть бути адаптовані для навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін комунікативної діяльності.

Н. Костриця, В. Свистун, В. Ягупов у розробленій методиці навчання студентів спілкуванню в управлінській діяльності наводять теоретичний матеріал щодо питань ділового спілкування, проведення основних заходів управлінського спілкування, культури спілкування у професійній діяльності. Крім теорії даних питань авторами наводяться тестові завдання, мовні завдання, управлінські ситуації, ділові ігри [111], які можуть бути у подальшому застосовані у навчальному процесу майбутніх викладачів технічних дисциплін.

В. Гриньова розглядає сутність педагогічного спілкування, його етапи, стилі, вимоги до оволодіння технікою педагогічного спілкування, вимоги до викладача [157, с. 84-92]. У своїй роботі, присвяченій педагогічній культурі майбутнього вчителя, авторка розкриває її теоретичні аспекти, характеризує способи формування педагогічної техніки та наводить вправи та завдання, спрямовані на розвиток умінь педагогічної техніки [48].

У підручнику з педагогічної майстерності, підготовленому за редакцією І. Зязюна, наводиться теоретичний матеріал, який охоплює питання сутності педагогічної діяльності, педагогічної техніки, мовлення вчителя, педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії [156]. Авторами представлено розробку лабораторно-практичних занять, в яких запропоновані вправи та завдання з моделювання педагогічних ситуацій.

В. Кан-Каликом розроблено тренінг професійно-педагогічного спілкування, який включає два цикли: практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації, які сприяють розвитку комунікативних здібностей, придбанню навичок управління спілкуванням, та оволодіння системою спілкування у заданій педагогічній ситуації [89, с. 139-154]. У кожному з даних циклів автором запропоновані для виконання практичні вправи.

А. Маркова серед шляхів розвитку окремих блоків професійної компетентності вчителя під час післявузівського періоду роботи пропонує застосування професійних тренінгів, які включають аналіз конкретних ситуацій, вирішення професійних завдань, ділові ігри, програвання ситуацій спілкування тощо [132, с. 158-160]. Крім цього, авторкою наводяться конкретні сценарії, приклади, опитувальники, які можуть бути використані на практиці.

Практичні вправи, тренінги будуть у подальшому адаптовані і використані у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

У окремих наукових розробках [13; 19; 28; 72; 105; 108; 112; 163] представлені авторські методики навчання професійного спілкування, формування або розвитку комунікативної компетентності, формування культури професійного спілкування, формування комунікативної культури.

Так, Л. Барановська висвітлила теоретичні і методичні засади навчання професійного спілкування студентів вищих аграрних закладів освіти на основі системного підходу [13]. Авторкою запропонована методика формування у студентів основ психологічної взаємодії у психолого-педагогічних курсах, удосконалення знань про фахове спілкування під час вивчення ділової української мови, використання знань змісту загальнонаукових, професійних та спеціальних дисциплін для оволодіння студентами практичними вміннями фахового спілкування, формування умінь та навичок професійного спілкування в процесі фахової практичної підготовки. Слід зазначити, що формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін буде здійснюватися у процесі фахової підготовки, під час вивчення дисципліни психолого-педагогічного циклу, а отже розроблена авторкою методика не може бути застосована у даному дослідженні.

В. Ільчук, розглядаючи питання формування комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін у технічних ВНЗ, реалізує модель, в основу якої покладено соціально-психологічні тренінги, які

передбачають використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні [72, с. 267]. Це, на думку автора, сприятиме розвитку тих або інших знань, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування [72, с. 267]. Соціально-психологічні тренінги, запропоновані автором, можуть бути використані у нашому дослідженні, але лише як елемент методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Т. Бутенко обґрунтовано педагогічні умови, визначено етапи та технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів [25; 26; 28]. Авторкою розроблено чотири етапи формування комунікативної компетентності, які передбачають зацікавлення студентів, підвищення мотивації, усвідомлення ними важливості знань з комунікативної компетентності шляхом надання відповідної інформації, формування теоретичних знань, формування практичних умінь й навичок шляхом проведення дискусій, рольових і ділових ігор, вдосконалення комунікативної компетентності шляхом виконання комплексних завдань підвищеної складності, тренінгів, вправ [26; 27; 28]. Розроблена авторкою методика відбиває специфіку комунікативної компетентності саме інженерів, а оскільки дане дослідження присвячене формуванню комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, то очевидно, що представлена методика не може бути застосована у процесі навчання майбутніх викладачів.

В. Кочиною запропонований комплексний метод формування культури професійного спілкування у майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі, який передбачає її формування за видами інженерної професійної діяльності та за етапами спілкування [112, с. 8-9]. Даний метод реалізується авторкою поетапно за рахунок сукупності пояснювально-ілюстративних, репродуктивних, проблемних, частково-пошукових і дослідницьких методів на основі комплексної форми, що поєднує фронтальну, індивідуальну, парну, колективну форми інтерактивного навчання [112, с. 9]. Слід зауважити, що

запропонована авторкою методика відбиває специфіку видів інженерної діяльності, тоді як у даному дослідженні повинна бути врахована специфіка педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін. Тому методика, запропонована В. Кочиною, не може бути використана у даному дослідженні. Окремі методи навчання, використані авторкою, будуть у подальшому застосовані, але будуть мати інше наповнення.

М. Бігдан та Л. Лаврик-Слісенко для розвитку комунікативної компетентності у студентів в процесі вивчення іноземних мов пропонують використання методів активного соціально-психологічного навчання, а саме проблемних лекцій, методів аналізу конкретних ситуацій, навчальних дискусій, ділових та рольових ігор, тренінгів тощо [19]. Дана методика розроблена для застосування в процесі вивчення іноземних мов, а отже не може бути використана у нашому випадку, але окремі методи (рольових ігор, тренінгів тощо) будуть у подальшому застосовані з врахуванням специфіки професійної діяльності викладача технічних дисциплін.

О. Прокоповою запропоновано для формування комунікативної культури майбутнього педагога застосувати ситуативні завдання [163], що, на наш погляд, є доцільним для використання і у подальшому при розробці методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

О. Корніяка пропонує застосування методів оптимізації комунікативної компетентності представників професій типу «людина-людина» та їх особистісного самовдосконалення відповідно до етапів професіоналізації й у зв'язку з проблемами спілкування [108]. На етапі професійної підготовки, на думку авторки, доцільним для психокорекції та розвитку комунікативної компетентності є використання групової роботи за схемою «навчання – тренінг – навчання», індивідуального консультування та самостійної роботи, які передбачають «діагностування комунікативних вмінь та навичок; розвиток ауто психологічної ідентифікації, вироблення навичок самопрезентації;

розвиток соціально-перцептивної здатності, техніки інтонування, міміки і пантоміміки, комунікативного жестикулювання та семантичних рухів; тілесно-орієнтований і танцювально-руховий тренінги; тренінг емпатійності; комунікативно-мовленнєва підготовка; вправлення в емоційному регулюванні; ознайомлення із правилами асертивної поведінки у взаємодії, зі способами маніпуляції (прихований психологічний вплив) та захисту від неї (цивілізована конфронтація чи зустрічна маніпуляція); інформування про види конфліктної взаємодії та шляхи її подолання» [108]. Серед методів особистісного вдосконалення на даному етапі авторка називає самопізнання, самоактуалізацію, культурне зростання, самодіагностування особистісно-комунікативних якостей, самообмеження, розвиток емпатійного потенціалу, самовдосконалення тощо [108].

Л. Козак в результаті проведених досліджень дійшла висновку про доцільність застосування соціально-психологічного тренінгу при формуванні комунікативної компетентності викладача дошкільної педагогіки і психології [105, с. 66]. Авторка зазначає, що соціально-психологічний тренінг «передбачає отримання знань, як правило, не в готовому вигляді від викладача, а через власне здобування за допомогою педагога-тренера» [105, с. 66]. Розроблені науковцем заняття включають виконання ряду вправ, які можуть бути адаптовані для використання в процесі формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Аналіз літературних джерел, наукових розробок, присвячених формуванню умінь педагогічного спілкування, комунікативних умінь тощо, показав, що на даний час відсутні методики, які б були спрямовані на формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін стосовно кожного виду професійної діяльності викладача технічних дисциплін (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської). Це свідчить про наявність проблеми необхідності розробки методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Формуванню комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін не приділяється достатньої уваги у процесі фахової підготовки, що підтвердив аналіз навчальних планів і програм підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, в яких відсутні теми або розділи в дисциплінах психолого-педагогічного циклу, які б було присвячено формуванню комунікативної компетентності.

Безумовно певний досвід комунікативної діяльності студенти інженерно-педагогічних спеціальностей набувають під час проведення фрагментів уроків на практичних заняттях з методики професійного навчання, під час проходження педагогічних практик, але даний досвід є недостатнім для якісної реалізації комунікативної діяльності під час самостійної професійної діяльності в реальних умовах роботи професійно-технічного навчального закладу. І це приводить до того, що більшість студентів інженерно-педагогічних спеціальностей виконують комунікативну діяльність інтуїтивно, керуючись власними досвідом, спостереженнями та уявленнями про характер даної діяльності.

Так, після закінчення педагогічної практики було проведено анкетування, в ході якого студентам інженерно-педагогічних спеціальностей УПА було запропоновано оцінити самих себе. В анкетуванні взяли участь 245 студентів. Аналіз анкет показав, що 54% опитаних не надавали великого значення своєму зовнішньому вигляду, у 77% – виникали труднощі з підбором потрібних слів під час проведення уроку, 80% – не слідили за темпом мови, гучністю голосу, інтонацією, мімікою, у 86% – були проблеми з інтенсивністю жестів, 65% – не змогли подолати хвилювання, нервовість, не знали як поводити себе в конфліктних ситуаціях у разі їх виникнення, 78% – не змогли встановити контакт з аудиторією, у 81% студентів виникали труднощі під час вислуховування і аналізу відповідей учнів. В середньому приблизно у 75% студентів виникали проблеми під час реалізації комунікативної діяльності.

Крім того, під час складання студентами Державного іспиту з психології, педагогіки та методики професійного навчання, в ході якого їм пропонувалося провести фрагмент уроку з технічної дисципліни, членами Державної екзаменаційної комісії були оцінені культура мови, самоуправління емоційним станом, зовнішній вигляд, уміння встановити контакт з аудиторією, залучити слухачів до активної співпраці. Аналіз даних оцінок довів, що 82,59% студентів володіють бідним словниковим запасом, невиразною мовою, часто використовують мовні шаблони, не додержують смислові паузи, обирають темп мови неадекватний можливостям засвоєння матеріалу учнями, не контролюють власні жести та міміку, свій емоційний стан, що суттєво відбивається на якості викладання матеріалу. У 48,26% студентів спостерігалися значні недоліки у зовнішньому вигляді.

Отже, визначений низький рівень володіння комунікативними вміннями обумовлює необхідність розробки методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, яку буде реалізовано в межах фахової підготовки. Це буде сприяти якісному виконанню комунікативної діяльності у навчальній, методичній, науково-дослідній та управлінській діяльності викладача технічних дисциплін.

Підготовка викладачів технічних дисциплін для закладів професійно-технічної освіти здійснюється у вищих інженерно-педагогічних навчальних закладах за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Одним з елементів системи фахової підготовки даних викладачів у вищих навчальних закладах є наскрізна професійно-педагогічна підготовка, яка спрямована на навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін педагогічній діяльності. Отже, формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін доцільно здійснювати саме в рамках професійно-педагогічної підготовки даних фахівців, запровадивши для цього окрему дисципліну «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності». Саме дана дисципліна буде основною спрямованою на формування комунікативної

компетентності. В ній буде реалізована методика формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, в основу якої слід покласти визначену у підрозділі 1.1 структуру комунікативної компетентності (рис. 1.3), що буде реалізовано у наступному підрозділі.

Результати проведеного аналізу дали підставу висунути гіпотезу, що рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін підвищиться за умови її формування на основі системи видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської) викладача технічних дисциплін за загальною, загально-педагогічною, спеціально-педагогічною складовими когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності.

1.3. Теоретичні основи розробки моделей цілей і змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін

Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін з урахуванням її структури, визначеної у підрозділі 1.1, слід здійснювати в ході навчального процесу у вищому навчальному закладі. Застосовуючи системний підхід до розгляду і аналізу навчального процесу О. Коваленко визначає основні структурні елементи даного процесу: мета, зміст, принципи, форми, засоби та методи навчання. Дані елементи тісно між собою пов'язані, перебувають у суворій послідовності та представляють собою статичну структуру навчального процесу [103, с. 16-17].

Розглянемо теоретичні основи розробки даних структурних елементів навчального процесу стосовно формування у майбутніх викладачів технічних дисциплін комунікативної компетентності.

Формулювання мети навчання є одним з найважливіших етапів педагогічної діяльності, оскільки від точності постановки цілі залежить

вірність відбору змісту навчального матеріалу, вибору форм, методів, засобів навчання. А в результаті від цього залежить якість підготовки фахівця.

Щодо розуміння поняття «мета», то в педагогічній літературі більшість науковців розглядає її як передбачений кінцевий результат діяльності [64; 100; 136; 152; 164; 197; 211].

На думку О. Коваленко, основними вимогами до постановки цілей навчання є:

«– відповідність спеціаліста основним вимогам, закладеним у документах освіти;

– чітке висвітлення предмета навчальної діяльності або змісту навчального матеріалу, засвоюваного учнями;

– відображення елементів навчальної діяльності учнів у процесі досягнення мети;

– відображення елементів процесу досягнення мети під час формування досвіду особистості та професійно важливих якостей особистості;

– представлення точного опису сформованої особистісної якості таким чином, щоб її можна було безпомилково диференціювати серед будь-яких інших якостей особистості;

– наявність способу «інструменту» для однозначного виявлення діагностичних якостей особистості в процесі об'єктивного контролю його сформованості;

– наявність шкали оцінки якості» [103, с. 101].

Отже, цілі формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін повинні відповідати даним вимогам.

Серед вимог, що висуваються до визначення цілей навчання, В. Козаков визначає зрозумілість, ієрархічність та діагностичність [106]. Зрозумілість цілі визначається чіткістю уявлення про кінцевий результат діяльності. Стосовно опису навчальної мети існують різні точки зору.

М. Лазарєв, вирішуючи у своєму дослідженні проблему забезпечення зрозумілості студентами цілей навчальної діяльності, доводить, що основою для цього є «інтеріоризація зовнішньо визначених цілей – перехід зовнішніх по відношенню до студента цілей у його внутрішні усвідомлені цілі» [118, с. 131]. При розробці процесу формулювання цілей науковець вважає необхідним забезпечити єдність даного процесу та процесу навчальної діяльності студентів, для чого визначає наступні етапи трансформації цілі в процесі її інтеріоризації [118, с. 133-135]:

- перший етап: формування первинного образу цілі (даний етап автор пов'язує з мотиваційним етапом процесу навчальної діяльності);
- другий етап: визначення якісних параметрів цілі;
- третій етап: визначення кількісних характеристик цілі (разом з другим етапом даний етап автор пов'язує з етапом пізнавальних дій з навчальним матеріалом);
- четвертий етап: визначення критеріїв досягнення цілі;
- п'ятий етап: визначення місця цілі в ієрархії цілей (разом з четвертим етапом даний етап автор пов'язує з етапом контрольних дій та прийняття рішень).

Спираючись на висновки дослідження, проведеного М. Лазарєвим, забезпечимо єдність і одночасність протікання процесу формування цілей і процесу навчальної діяльності з формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. Це забезпечить перехід зовнішніх цілей у внутрішні цілі студентів, що дозволить виконати вимогу зрозумілості студентами цілі навчання.

Окремо слід зупинитися на питанні опису, формулювання цілей навчання, оскільки від вибору форми словесного представлення цілей залежить виконання вимоги щодо їх зрозумілості. В роботах О. Коваленко [97, с. 135], Т. Питинова [153, с. 162-163] визначені наступні традиційні способи опису цілей:

- через зміст навчального матеріалу;
- через діяльність викладача;
- через внутрішні процеси розвитку учня;
- через навчальну діяльність учня.

Але дані способи опису цілей мають певні недоліки, а саме не дають чіткого уявлення про результат, про зміст навчання, ускладнюють можливість визначення міри їх досягнення, обмежуються загальними формулюваннями тощо.

Найбільш ефективним є опис навчальної мети, що містить «висловлювання, яке передає бажаний стан учня після курсу, його поведінку, яку він повинен бути в змозі продемонструвати після заняття» [136, с. 22]. Згідно з цим поглядом, для того, щоб визначити чи досягнуто мету навчання, необхідно організувати спостереження за діями учнів під час виконання завдання. На даному етапі слід зазначити, що, як доводить у своїх дослідженнях О. Коваленко, «знання й уміння нерозривні та взаємозалежні, так чи інакше пов'язані з виконанням певних дій» [103, с. 79]. При цьому авторка стверджує, що «уміння не можуть бути сформовані без знань, так само як і знання без реалізації у вигляді вмінь позбавлені сенсу» [103, с. 79].

Отже, найбільш доцільним є застосування діяльнісного підходу до навчання, який передбачає не формування системи знань та умінь, а, перш за все, навчання певній діяльності, діям, умінням, для засвоєння яких необхідно оволодіти певною системою знань. Тобто згідно діяльнісного підходу до навчання, навчальну мету слід описувати через перелік дій, які повинні засвоїти ті, хто навчаються. Саме такий підхід до опису цілей надає змогу зрозуміти учням чого вони повинні навчитися, що вони повинні уміти робити після вивчення навчального матеріалу.

Таким чином, цілі навчання включають формування досвіду особистості, що представлено у формі переліку професійних завдань, які повинен уміти виконувати спеціаліст у заданій сфері діяльності [97, с. 138]. Даного погляду

щодо опису цілей навчання дотримуємося при визначенні цілей формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, що забезпечить виконання вимоги зрозумілості цілей.

Ієрархічність цілей передбачає представлення цілей навчання у вигляді ієрархії, дерева цілей або цілей різних рівнів. Це вимагає визначення головної стратегічної мети (направляюча ціль, глобальний рівень, ціль першого рівня), яка є загальною, тактичних цілей (грубі цілі, етапний рівень, цілі другого рівня), які конкретизують загальну мету, оперативних цілей (тонкі цілі, оперативний рівень, цілі третього рівня), досягнення яких надає змогу досягти грубі цілі. Такий підхід до погляду на цілі пропонується у дослідженнях ряду науковців В. Беспалько [16] О. Коваленко [102], В. Козакова [106], М. Лазарева [118], А. Мелецинека [135], В. Селюкової [153] та інших. Побудова ієрархії цілей обумовлюється можливістю виділення у загальній системі систем більш низького рівня. При цьому кількість рівнів цілей у дереві цілей не обов'язково обмежується трьома рівнями. Так, наприклад, при підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін мета першого рівня буде визначатися Державним стандартом підготовки фахівця, цілями другого рівня будуть виступати цілі вивчення циклів дисциплін, цілі третього рівня – це цілі вивчення окремих навчальних дисциплін, цілі четвертого рівня – це цілі вивчення окремих модулів (розділів) навчальних дисциплін, цілі п'ятого рівня – це цілі вивчення окремих навчальних тем, що входять до складу модулів (розділів), у якості цілей шостого та сьомого рівня можуть виступати цілі окремих навчальних занять або навіть етапів занять і так далі (рис. 1.5).

Слід зазначити, що стратегічною метою (метою першого рівня) формування комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін є мета, визначена у Концепції бакалаврської підготовки за напрямом 6.00104 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» [107]. У даній Концепції комунікативна компетентність визначається як «досконале володіння професійною термінологією, обирання й застосування вербальних та

невербальних засобів спілкування із суб'єктами навчального та виробничого процесів, швидке включення у взаємодію, володіння методами саморегуляції емоційного стану» [107], що слід вважати стратегічною метою формування комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність викладача технічних дисциплін, як представлено на рис. 1.3, має ієрархічну структуру. Отже ціль формування комунікативної компетентності повинна відповідати даній структурі та може бути представлена у вигляді узагальненої структурної моделі (рис. 1.6). З огляду на представлену структуру комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін (рис. 1.3) та на структуру груп комунікативних умінь (рис. 1.4) стає можливим конкретизувати наведену на рис. 1.6 узагальнену структурну модель цілей формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін (рис. 1.7). У подальшому дану ієрархію цілей формування комунікативної компетентності буде деталізовано шляхом визначення цілей більш низького рівня, а саме цілей окремих розділів, тем, занять відповідно до змісту освіти.

Вимога діагностичності цілей навчання передбачає представлення цілей у такому виді та таких формулюваннях, які дозволять здійснити вимірювання, оцінку рівня, ступеня досягнення мети. Так, В. Беспалько зазначає, що мета у педагогічній системі повинна бути поставлена настільки точно та конкретно, щоб можна було зробити однозначний висновок про ступінь її реалізації [16, с. 30]. Для виконання вимоги діагностичності цілей формування комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін доцільно застосувати підхід, запропонований В. Беспалько, який передбачає представлення структури діяльності у вигляді чотирьох послідовних рівнів засвоєння, які відбивають розвиток досвіду учня у даному предметі в процесі навчання [16, с. 55-56]. Детальну характеристику зазначених рівнів засвоєння буде наведено у другому розділі даного дослідження.

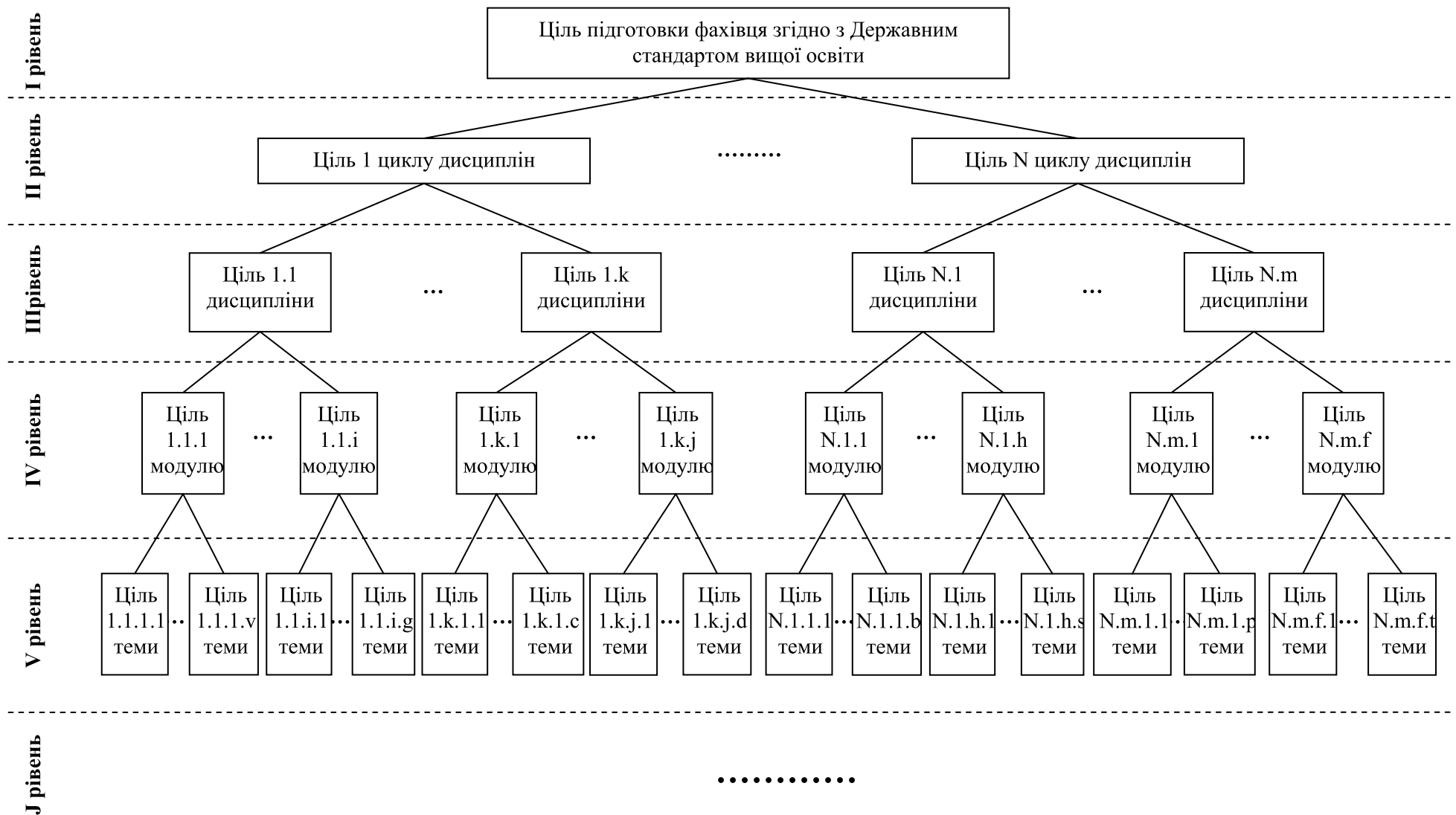


Рис. 1.5. Ієрархія цілей навчання

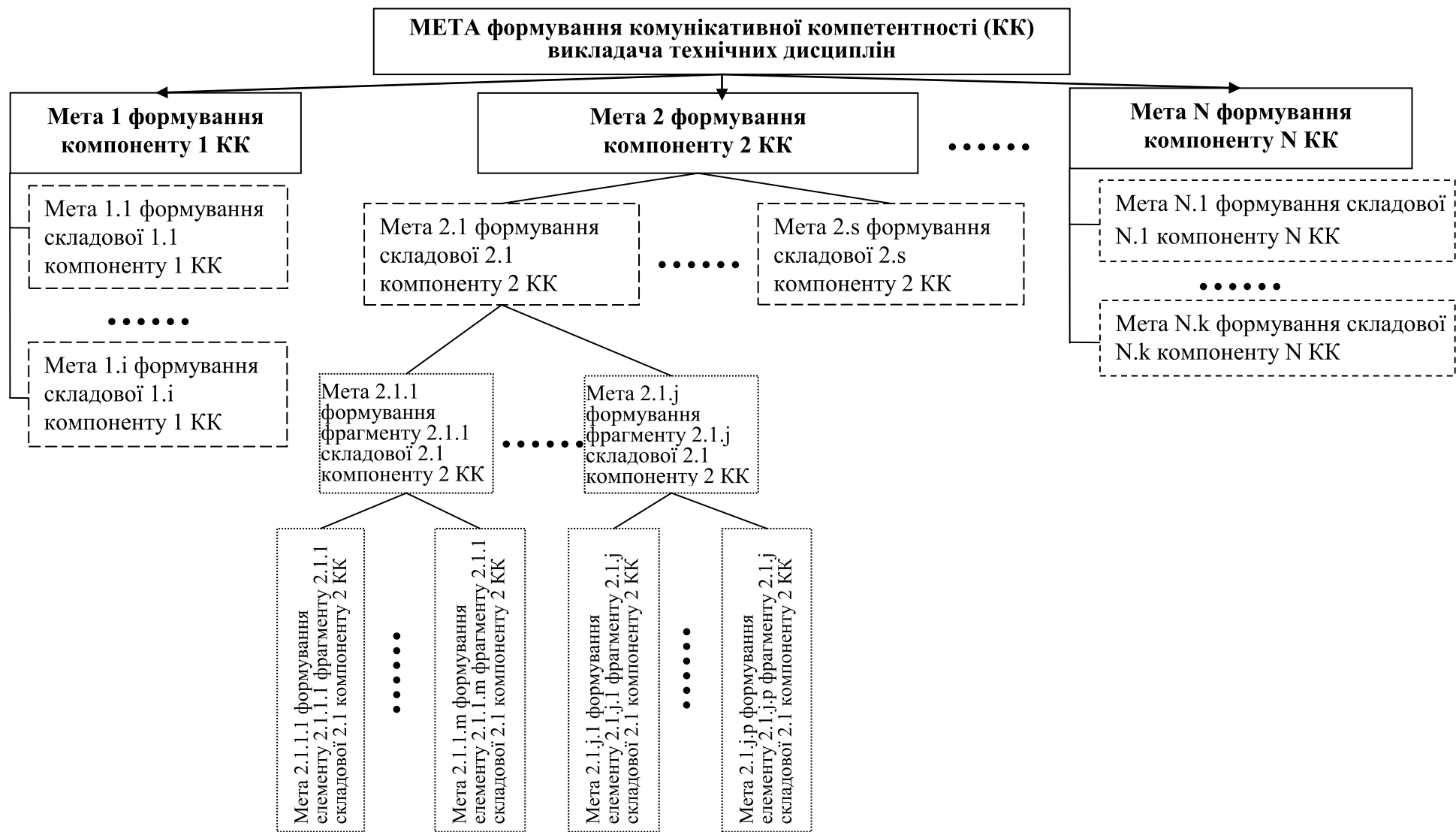


Рис. 1.6. Узагальнена структурна модель цілей формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін

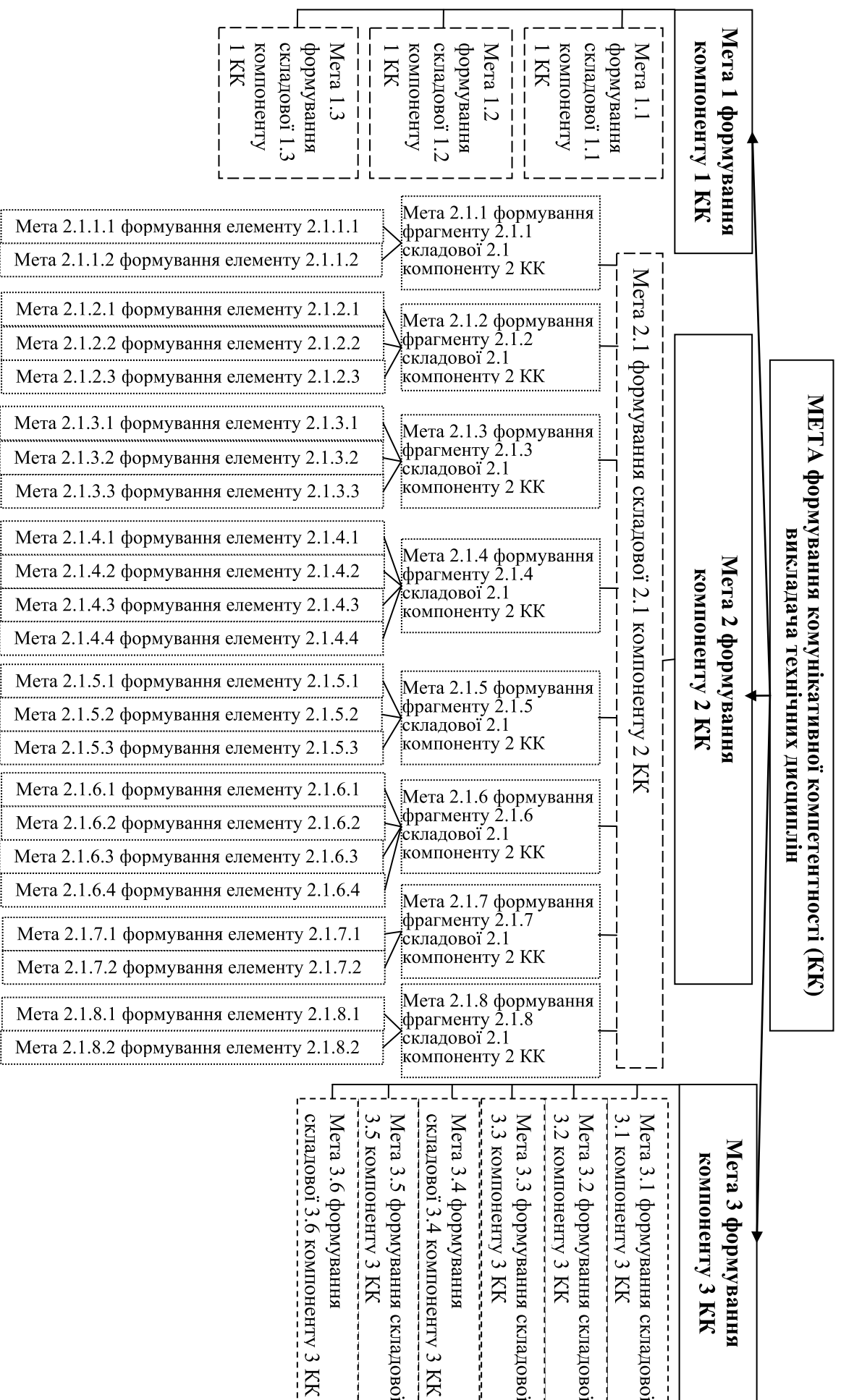


Рис. 1.7. Структурна модель цілей формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін

педагогічній системі повинна бути поставлена настільки точно та конкретно, щоб можна було зробити однозначний висновок про ступінь її реалізації [16, с.30]. Для виконання вимоги діагностичності цілей формування комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін доцільно застосувати підхід, запропонований В. Беспалько, який передбачає представлення структури діяльності у вигляді чотирьох послідовних рівнів засвоєння, які відбивають розвиток досвіду учня у даному предметі в процесі навчання [16, с. 55-56]. Детальну характеристику зазначених рівнів засвоєння буде наведено у другому розділі даного дослідження.

Для більш повного опису мети слід, на думку О. Коваленко, результат навчання представити в формі еталонів діяльності [97, с. 167-168]. Дані еталони включають характеристику зовнішніх умов, очікувані результати або дії, що спостерігаються, критерії оцінки сформованих дій. У свою чергу всі ці елементи еталону слід описати для кожного рівня засвоєння [97, с. 168]. Саме даний підхід буде застосовано до визначення цілей формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін на рівнях вивчення окремих тем та окремих навчальних занять.

Таким чином, в ході опису цілей формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін будемо дотримуватися наступних положень (рис. 1.8):

- цілі повинні бути сформульовані через перелік конкретних дій, умінь студентів, які вони повинні будуть демонструвати наприкінці вивчення окремих тем та по закінченню всього курсу навчання;

- цілі повинні бути представлені у вигляді дерева цілей (ієрархії), що передбачає поетапну конкретизацію та деталізацію цілей, коли декілька цілей меншого рівня забезпечують реалізацію цілі більш високого рівня;

- цілі повинні бути сформульовані у відповідності до чотирьох рівнів засвоєння з визначенням еталонів дій.

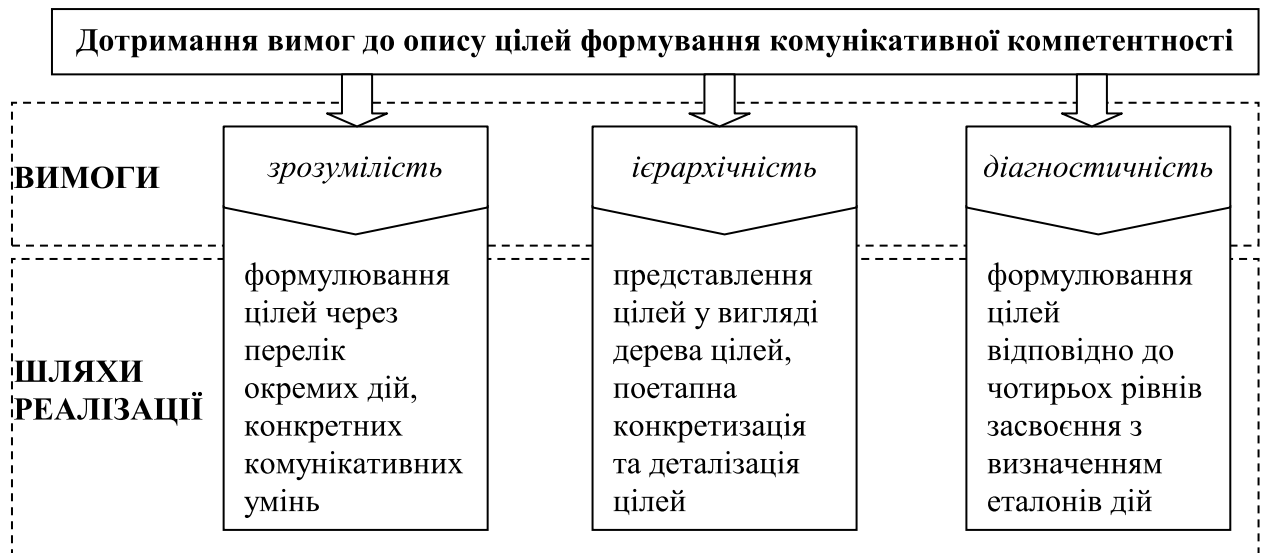


Рис. 1.8. Шляхи реалізації вимог щодо представлення цілей формування комунікативної компетентності

Наступним важливим елементом педагогічної системи є зміст освіти, учбова інформація. У педагогічному словнику зміст освіти трактується як «система знань, умінь та навичок, оволодіння якими сприяє розвитку розумових та фізичних здібностей учнів, формуванню в них основ наукового світогляду та моралі, належної поведінки, підготовці до життя та праці» [158, с. 211], виражається зміст освіти у навчальних планах, програмах, підручниках та навчальних посібниках [158, с. 212].

Дане дослідження розглядає питання формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки, а саме у педагогічній її складовій.

Розглядаючи питання формування змісту професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, Н. Брюханова у своєму дослідженні стверджує, що «кожна професійна педагогічна компетенція утворює відповідний компонент (складову) змісту» [23, с. 91] цієї підготовки. Серед ряду складових змісту педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів авторка виділяє комунікативну складову змісту освіти, яка відповідає

комунікативній компетентності [23, с. 94]. Після визначення компонентів змісту освіти Н. Брюханова наступним кроком зазначає визначення базової навчальної дисципліни, матеріал якої забезпечить певний компонент [23, с. 92]. Навчальною дисципліною, яка спрямована на формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін є дисципліна «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності». Отже, розробка змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін зводиться до розробки навчальної програми даної дисципліни, визначення переліку її розділів, відбору та конструюванню навчального матеріалу, навчальної інформації.

Інформація, яку повинен засвоїти той, хто навчається, і є змістом його навчання, а в результаті даного процесу формується комплекс знань, умінь, навичок, певних якостей та властивостей особистості. Зміст навчання знаходиться у тісному зв'язку з його метою [136, с. 41], саме цілі навчання визначають зміст та логіку побудови навчального матеріалу. Застосовуючи дане ствердження до процесу формування у майбутніх викладачів технічних дисциплін комунікативної компетентності, можна зазначити, що існує залежність між цілями навчання, узагальнену структурну модель яких було представлено вище (рис. 1.6), і змістом навчання, узагальнену структурну модель якого представлено на рис. 1.9. Дану узагальнену структурну модель змісту з огляду на конкретизовану модель цілей формування комунікативної компетентності (рис. 1.7) доцільно конкретизувати і представити у вигляді структурної моделі змісту формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін (рис. 1.10). Досягненню мети формування комунікативної компетентності буде сприяти ретельний відбір навчального матеріалу (учбової інформації) і введення його до програми професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Зміст навчання повинен бути відібраним таким чином, щоб в ньому

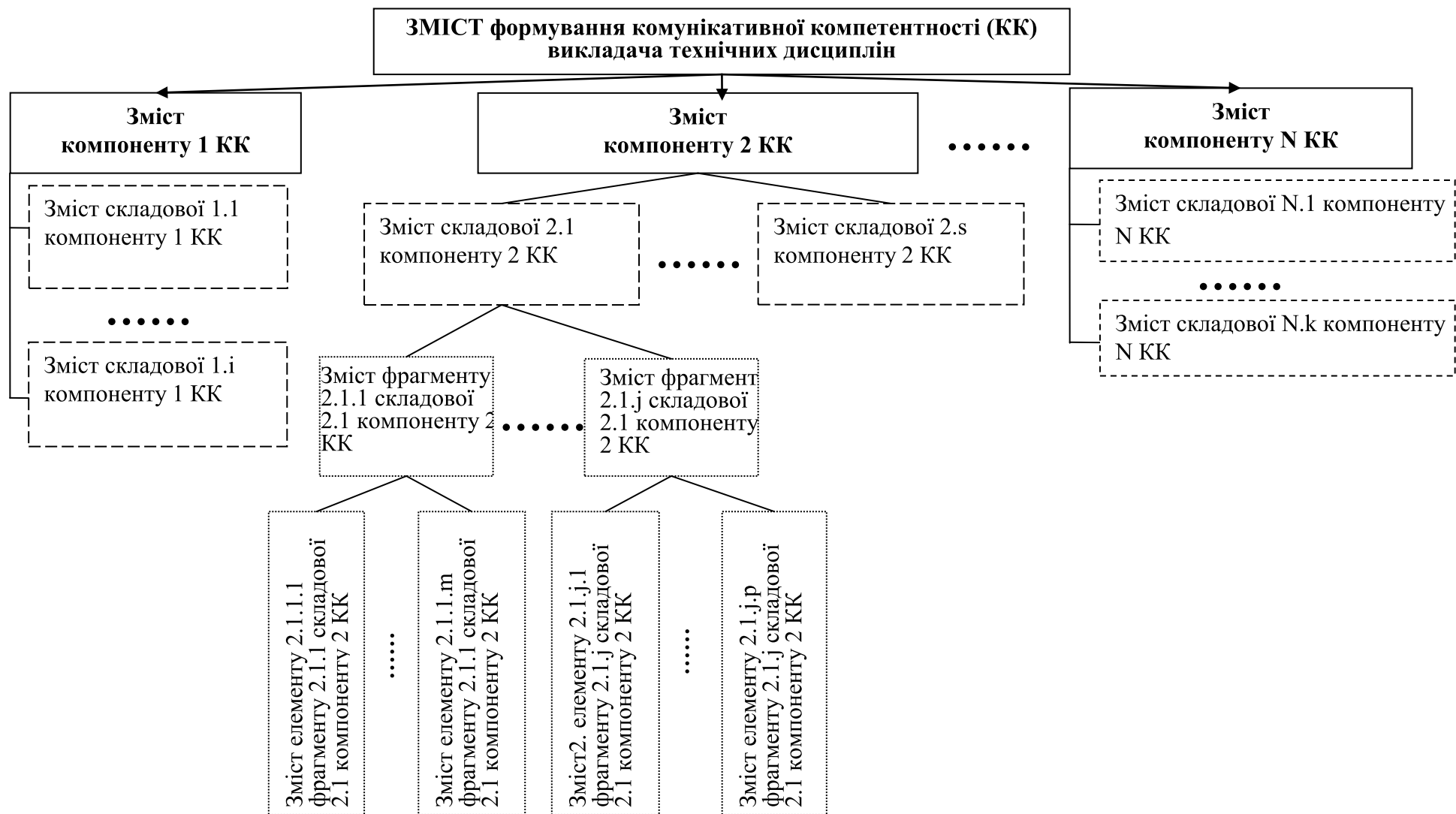


Рис. 1.9. Узагальнена структурна модель змісту формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін

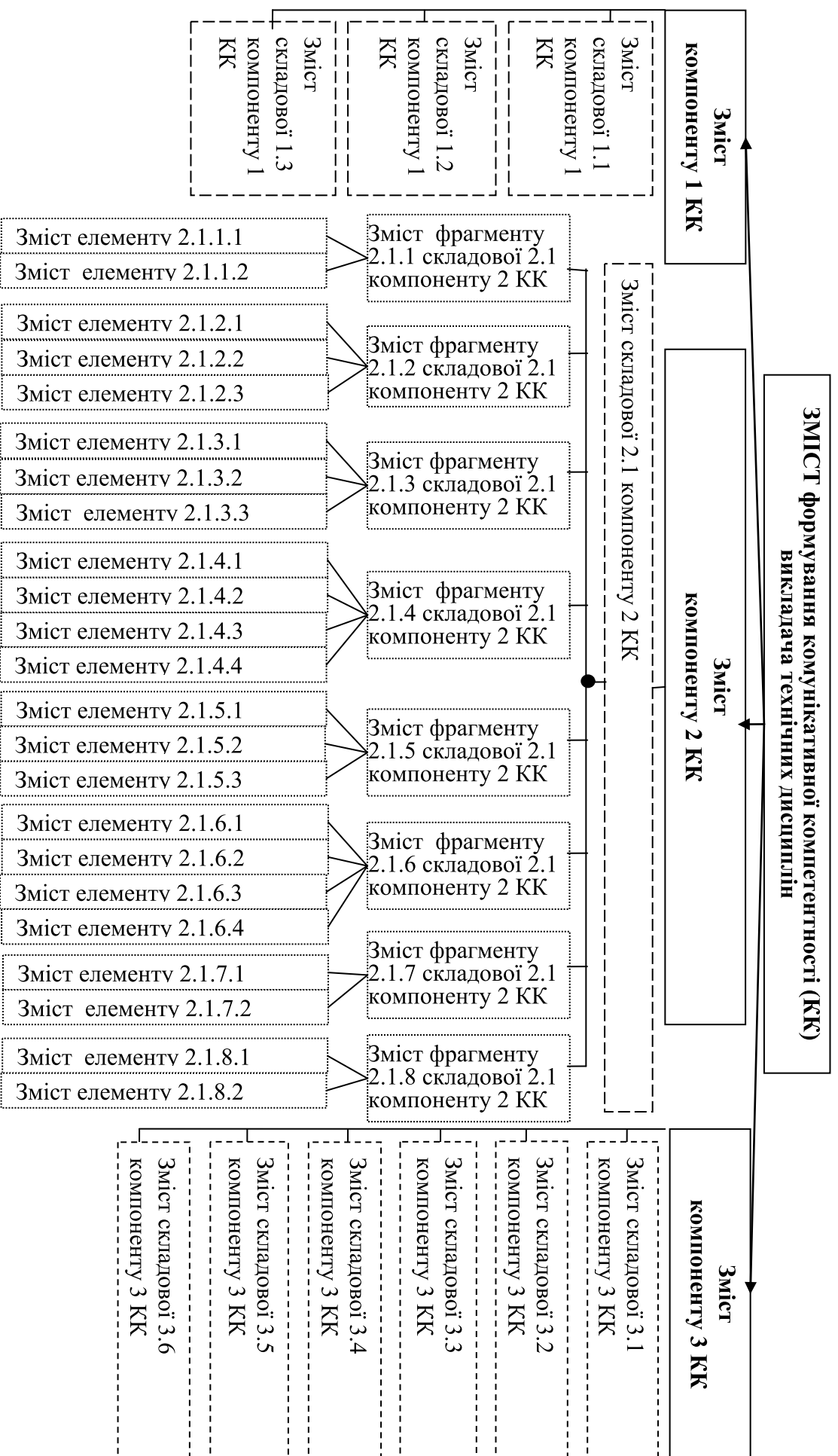


Рис. 1.10. Структурна модель змісту формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін

простежувалися мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісний компоненти комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін. Також зміст навчання повинен відображати загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну складові когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності.

Загальна складова змісту формування комунікативної компетентності повинна містити інформацію, яка відбиває узагальнені відомості щодо спілкування, процесів комунікації незалежно від особливостей професійної діяльності. Загально-педагогічна складова змісту має відображати інформацію щодо особливостей здійснення комунікативних процесів у різних видах педагогічної діяльності (навчальній, методичній, науково-дослідній, управлінській). Спеціально-педагогічна складова змісту повинна включати відомості щодо специфіки виконання певних комунікативних дій викладачем технічних дисциплін.

В результаті засвоєння складових змісту освіти у майбутніх викладачів технічних дисциплін формуються знання, уміння та навички, відображені у цілях формування комунікативної компетентності. Слід зауважити, що у психолого-педагогічних наукових дослідженнях широкого розповсюдження набуло розподілення знань на дві групи: декларативні та процедурні [3, с. 236; 118, с. 182; 185, с. 314; 198, с. 331]. До декларативних знань відносяться певні факти, відомості про об'єкти, предмети, їх властивості, системи відомостей, що накопичені в процесі розвитку людства. Процедурні знання містять інформацію щодо способів, послідовності, алгоритмів, інструкцій, стратегій виконання певних дій.

Зміст формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін міститиме і декларативні, і процедурні знання, які будуть засвоюватися студентами. Так, наприклад, інформація щодо визначення, характеристики понять спілкування, комунікації, конфлікту, функцій спілкування тощо належить до декларативної групи знань. А, наприклад,

інформація щодо послідовності етапів спілкування, алгоритму вирішення конфлікту тощо відноситься до процедурної групи знань. Кожен з цих видів інформації має свої особливості при її представленні тим, хто навчається, при її засвоєнні.

Таким чином, у подальшому, розроблені засоби формування комунікативної компетентності мають містити декларативну та процедурну частини. При цьому декларативна частина включатиме завдання, що відображають загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну складові змісту формування комунікативної компетентності. Процедурна частина відповідатиме етапам розв'язання професійно-комунікативних завдань.

При побудові змісту навчання та при організації навчального процесу з формування комунікативної компетентності слід дотримуватися ряду положень, вимог до процесу навчання, що забезпечить необхідну ефективність та якість навчання. Тобто слід дотримуватися основних принципів навчання, або дидактичних принципів. Принципи навчання «відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність учителя та учнів Вони відбивають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання, які об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі» [158, с. 375-376]. Як стверджує Н. Волкова, «дидактичні принципи поширюються на вивчення всіх дисциплін, значною мірою визначають їх зміст, форми організації та методи навчання» [34, с. 271].

Таким чином, при розробці змісту, визначенні форм, методів та засобів формування комунікативної компетентності будуть реалізовуватися дидактичні принципи, серед яких принципи науковості, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії з практикою, активності студентів, наочності.

Принцип науковості буде реалізовано шляхом такої побудови змісту освіти, яка б відповідала структурі галузі знань зі спілкування, шляхом включення до навчальної програми даних останніх досліджень та розробок у галузі теорії комунікації та сфери спілкування, крім основних теоретичних

положень, шляхом введення інформації про науково обґрунтовані, практично перевірені методики та техніки спілкування. Наприклад, при викладанні матеріалу щодо методів саморегуляції психічного стану повинна надаватися інформація не лише про традиційні методики, але й про прогресивні, які з'явилися нещодавно; або, наприклад, при розгляді теми щодо засобів спілкування будуть наводитися науково доведені, перевірені дані щодо впливу вірного або невірного використання засобів спілкування на слухачів, співрозмовника.

Принцип систематичності та послідовності, який, як вважає Н. Волкова, «є похідним від принципу науковості, оскільки кожна наука має свою систему та послідовність викладання» [34, с. 271], буде реалізовано через послідовну побудову навчального матеріалу з основ спілкування, через встановлення та демонстрацію студентам логічних зв'язків між окремими темами дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності». Наприклад, спочатку розглядаються характеристики комунікативних умінь викладача технічних дисциплін, наводяться приклади їх реалізації у різних видах педагогічної професійної діяльності, після чого пояснюється який навчальний матеріал в ході вивчення яких тем буде вивчатися, які вправи та практичні завдання будуть виконуватися.

Принцип доступності, який передбачає врахування рівня розвитку учнів, їх досвіду, вікових особливостей, буде реалізовано через визначення рівня базової підготовки студентів з питань теорії спілкування або з окремих тем навчальної дисципліни та доведення його до рівня, який є необхідним для вивчення нового матеріалу. Наприклад, буде здійснено визначення переліку базового навчального матеріалу, яким студенти повинні володіти для успішного засвоєння тем дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності», буде розроблено методику контролю базових знань та проведено контроль на початку вивчення дисципліни; за основі отриманих результатів перед вивченням кожної теми, якщо це буде необхідним, буде здійснено

формування необхідного базового матеріалу, шляхом повторення, нагадування тощо.

Принцип зв'язку теорії з практикою набуває особливої актуальності при вивченні дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності», оскільки дана дисципліна спрямована не лише на формування знань у галузі комунікації та спілкування, а, перш за все, спрямована на навчання студентів комунікативній діяльності, яка реалізується викладачем технічних дисциплін у різних видах професійної педагогічної діяльності. Тому, наприклад, при вивченні матеріалу щодо стратегій управління конфліктними ситуаціями буде не тільки вивчатися теоретичні питання щодо існуючим стратегій поведінки під час конфліктів, але й будуть розглядатися можливості застосування кожної зі стратегій, в ході практичного заняття будуть демонструватися наслідки використання кожної стратегії у одній і тій же ситуації. Крім цього, під час проведення кожного практичного заняття отриманні студентами знання будуть застосовуватися у практичних вправах, у ситуаціях, з якими викладач може зіткнутися у практичній діяльності.

Принцип активності буде реалізовано шляхом пропонування студентам провести порівняння, зіставлення, аналіз, виконати певні завдання та вправи. Наприклад, перед студентами в ході кожного заняття будуть поставлені проблемні питання, будуть формулюватися питання для активізації розумової діяльності, на практичних заняттях студентам буде запропоновано виступити перед аудиторією із підготовленими завданнями тощо.

Принцип наочності передбачається реалізувати шляхом застосування технічних засобів навчання, а саме комп'ютерних презентацій та фрагментів відеозаписів. Наприклад, для кожного лекційного та практичного заняття буде розроблено комп'ютерну презентацію, де буде дозовано представлено основний матеріал з кожної теми у вигляді не тільки текстового опису (визначення понять), але й через схеми, структури, таблиці. Необхідність цього

пояснюється ще й специфікою типу мислення майбутніх викладачів технічних дисциплін, які краще сприймають саме графічно представлену інформацію.

Таким чином, описані дидактичні принципи будуть враховані при побудові змісту, розробці засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін та в ході здійснення навчального процесу.

При визначенні змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін слід дотримуватися певних принципів, а саме відповідності змісту діяльності майбутнього фахівця та її структурним компонентам; відповідності цілям, завданням по всім ступеням їх ієрархії; виховне та розвиваюче значення дисципліни; врахування міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами; можливість реалізації зворотного зв'язку.

Відповідність змісту освіти структурним компонентам діяльності майбутнього фахівця буде реалізовано шляхом включення до програми дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» теоретичної інформації та практичних завдань, які враховують особливості комунікативної діяльності викладача технічних дисциплін у різних видах педагогічної діяльності (навчальній, методичній, науково-дослідній та управлінській). Тобто навчальний матеріал, введений до змісту освіти, буде висвітлювати особливості реалізації комунікативної діяльності при проведенні навчальних занять з технічних дисциплін, при спілкування з колегами та підлеглими, при представленні своїх наукових розробок. Крім цього, оскільки у будь-якому процесі спілкування можна виділити етап моделювання спілкування, встановлення контакту, реалізації спілкування та його аналізу, то до змісту освіти буде включено навчальний матеріал та завдання, які висвітлюють діяльність викладача технічних дисциплін в ході реалізації даних етапів.

Відповідність змісту формування комунікативної компетентності цілям по всім ступеням їх ієрархії буде реалізовано шляхом дотримання у змісті

дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» структури цілей представленої на рис. 1.5.

Виховне та розвиваюче значення дисципліни буде реалізовано шляхом відбору такого змісту освіти, який сприятиме розвитку та формуванню особистісних характеристик, які входять до складу комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін (рис. 1.3).

В ході розробки змісту формування комунікативної компетентності враховуватимуться міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами. Так, дисципліна «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» має міжтемні зв'язки з дисциплінами, що вивчалися раніше, а саме: психологія, вікова та педагогічна психологія, українське фахове мовлення, українська мова за професійним спрямуванням, методологічні засади професійної освіти, теорія та методика виховної роботи, стиль образу, мовлення та поведінки, дидактичні основи професійної освіти, методика професійного навчання: дидактичне проектування. Крім цього, зазначена дисципліна має супутні зв'язки з навчальним предметом, що вивчається студентами паралельно, а саме з методикою професійного навчання: основні технології навчання. Дисципліна «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» має перспективні міжтемні зв'язки з педагогічною практикою, педагогічним стажуванням та дисципліною «Менеджмент освіти». Таким чином, при формуванні змісту освіти у розділі 2 даної роботи буде визначено перелік навчального матеріалу, який є базовим, супутнім та перспективним при формуванні комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін шляхом аналізу робочих навчальних програм зазначених вище дисциплін.

Також при формуванні змісту освіти з дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» буде передбачено можливість внесення корективів у зміст навчання на основі результатів вхідного контролю, поточного та модульного контролів. Це, у свою чергу, дозволить реалізувати

принцип зворотного зв'язку при побудові змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Зміст формування комунікативної компетентності викладачі технічних дисциплін залежить від обсягу інформації накопиченої у галузі комунікації та спілкування та буде будуватися у відповідності до логіки професійної педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін, зміст якої детально представлено у підрозділі 1.1 даної роботи.

Таким чином, в ході опису цілей формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін буде дотримано наступні положення:

- формулювання цілей через перелік конкретних дій, умінь студентів;
- представлення цілей у вигляді дерева цілей (ієрархії);
- формулювання цілей у відповідності до чотирьох рівнів засвоєння з визначенням еталонів дій.

У змісті навчання мають простежуватися мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісний компоненти комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін. Він повинен відображати загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну складові когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності.

1.4. Теоретичні основи розробки моделей методу та засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін

Наступними структурними елементами навчального процесу є методи та засоби навчання. Розглядаючи поняття «метод навчання», науковці дають наступні визначення даного терміну:

- спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, спрямований на вирішення завдань навчання, тобто дидактичних завдань (П. Підкасистий) [152, с. 219];

- «спосіб упорядкованої взаємодії викладача та студентів, за допомогою якого вирішуються проблеми освіти, виховання і розвитку особистості в процесі навчання» (Т. Туркот) [195, с. 487];

- спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти (Ю. Бабанський) [11];

- спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та учнів, спрямований на вирішення комплексних завдань навчального процесу (М. Сибирська) [177, с.37];

- «взаємопов'язана діяльність викладача та учнів, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток»; у вузькому значенні: «спосіб керівництва пізнавальною діяльністю учнів, що має виконувати три функції: навчаючу, виховну і розвиваючу» (Н. Волкова) [34, с. 275];

- способи навчаючої роботи вчителя та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів по вирішенню різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння матеріалом, що вивчається (І. Харламов) [197, с.180];

- сполучення (єдність) способів та форм навчання, спрямованих на досягнення певної мети навчання, тобто метод відображає як спосіб, так і характер організації пізнавальної діяльності студентів (Н. Басова) [14, с. 58].

Отже, як ми бачимо з наведених визначень, метод навчання відбиває способи викладання, що застосовує педагог, та способи учіння, що застосовує учень. Причому способи викладання та учіння пов'язані між собою, взаємодіють та відбивають діяльність викладача та учнів щодо досягнення цілей навчання.

Метод формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін повинен забезпечити відповідно до структури комунікативної компетентності (рис. 1.3) формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісного компонентів. Слід зазначити, що

формування даних компонентів не відбувається окремо, відірвано один від одного, а здійснюється у комплексі. Так, наприклад, при формуванні групи умінь з саморегуляції емоційного стану викладач пояснює студентам важливість та необхідність володіння даними вміннями, наводячи приклади, звертаючись до досвіду студентів тощо. Таким чином, одночасно з формуванням даної групи умінь у студентів формується впевненість у необхідності володіння методиками саморегуляції, формуються внутрішні мотиви, тобто формується окремий елемент мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної компетентності. Крім цього, в ході формування групи умінь з саморегуляції емоційного стану у студентів розвиваються такі особистісні характеристики як стриманість, терплячість, емоційна стійкість, витримка, емоційна виразність тощо. Отже, відбувається формування окремих особистісних характеристик, які є компонентами комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін.

При розробці методу формування комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін слід передбачити можливість одночасної реалізації трьох складових змісту навчання, які було визначено у підрозділі 1.3 у відповідності до загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності.

В результаті реалізації методу формування комунікативної компетентності майбутні викладачі технічних дисциплін мають засвоїти наукові комунікативні знання та відповідні ним комунікативні вміння. У своїх дослідженнях С. Рубінштейн розглядає процес тривкого засвоєння знань як центральну частину процесу навчання [169, с. 84]. Причому науковець зазначає, що процес засвоєння знань не зводиться лише до запам'ятовування, а до нього включаються сприйняття матеріалу, його осмислення, запам'ятовування та таке оволодіння ним, яке надає можливість вільно ним користуватися у різних

ситуаціях, по-різному ним оперуючи [169, с. 84]. В результаті автор визначає наступні взаємопов'язані етапи процесу засвоєння знань [169, с. 85]: первинне ознайомлення з матеріалом, або його сприйняття у широкому сенсі слова; осмислення матеріалу; спеціальна робота щодо закріплення матеріалу; оволодіння матеріалом у сенсі можливості оперування ним у різних ситуаціях, застосовуючи його на практиці. С. Рубінштейн зауважує, що сприйняття матеріалу безперервно пов'язане з процесом його осмислення, яке включає в себе всі розумові процеси (порівняння, аналіз, синтез, абстракцію, узагальнення, конкретизацію тощо), в результаті чого більш глибоко розкривається зміст знання [169, с. 86]. Етап осмислення, за С. Рубінштейном, є базою для закріплення знань шляхом повторення, що сприятиме більш поглибленому осмисленню, а інколи і переосмисленню, матеріалу. Крім цього, науковець наголошує на важливості не лише повторного відтворення матеріалу, а й вільному його викладенню самим учнем, що значно активізує його осмислення [169, с. 88]. Реалізація етапу оволодіння, оперування засвоєним матеріалом, використання теоретичних знань на практиці призводить до формування відповідних умінь, навичок та до більш глибокого осмислення і засвоєння знань [169, с. 90].

Обґрунтована С. Рубінштейном послідовність етапів засвоєння схожа з концепцією поетапного формування розумових дій, яка розроблялася П. Гальперіним, Н. Талізінною [38; 39; 40; 41; 190; 191] і яка набула широкого застосування при організації системи навчання професійній діяльності. Згідно з вказаною концепцією в ході навчання повинні засвоюватися певні види діяльності (розумова, мовленнєва, фізична, перцептивна), при виконанні яких учні набувають певних знань та умінь. Науковцями обґрунтовані шість послідовних етапів засвоєння нової дії у якості розумової дії, а саме [39, с. 195-220; 191, с. 108-112]:

- перший етап – формування мотиваційної основи, тобто мотивація дії;

- другий етап – формування схеми орієнтовної основи дії; учні на даному етапі отримують необхідні роз'яснення про цілі дії, її об'єкти, системі орієнтирів, тобто це етап попереднього ознайомлення з дією та умовами її виконання;

- третій етап – формування дії в її початковій, матеріальній (або матеріалізованій) формі; учні на даному етапі виконують дію у зовнішній формі з розгорненням всіх операцій, що надає можливість учням засвоїти зміст дії;

- четвертий етап – формування дії у гучному соціалізованому мовленні (зовнішньомовленнєва дія); на даному етапі дія проходить подальше узагальнення, але залишається неавтоматизованою та нескороченою; всі операції, що входять у дію, виражаються у мовленнєвій формі і засвоюються у ній;

- п'ятий етап – формування дії у зовнішньому мовленні «про себе»; на відміну від попереднього етапу, дія виконується беззвучно і без прописування, як промовляння про себе; набувши розумової форми, дія починає автоматизуватися та скорочуватися;

- шостий етап – формування дії у скритому (внутрішньому) мовленні; на даному етапі дія швидко набуває автоматизму, становиться недоступною самоспостереженню, стає актом думки, коли процес скритий, а свідомості відкривається лише продукт цього процесу.

Таким чином, автори даної концепції доводять, що розумова дія є продуктом поетапного перетворення зовнішньої, матеріальної дії.

На основі теорії поетапного формування розумових дій О. Коваленко розроблено структуру навчального процесу, яка включає наступні етапи [103, с.210]:

- мотивація виконання діяльності;
- складання схеми орієнтовної основи діяльності (ООД); попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання;

- відпрацювання дії, спираючись на схему ООД;
- кінцевий результат навчання: уміння діяти із заданими якостями.

На думку О. Коваленко, методики навчання, в основі яких лежить теорія поетапного формування розумових дій, забезпечують:

«- безпомилкове оволодіння потрібними для практичної діяльності діями і діяльністю в цілому, без попереднього заучування теоретичних знань стосовно діяльності;

- оволодіння теоретичними знаннями на тому рівні, щоби впевнено і свідомо виконувати діяльність (а отже, звільнення навчального часу від непотрібної роботи із запам'ятовування надлишкової інформації);

- скорочення часу навчання з одночасним підвищенням якості навчання» [103, с. 211].

Зазначені переваги дозволяють стверджувати, що при організації процесу навчання з формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін доцільно застосувати теорію поетапного формування розумових дій.

Спираючись на те, що кожна дія має певну структуру і охоплює мотиваційну, орієнтовну, виконавчу та контрольну частини, О. Коваленко визначає наступні етапи засвоєння професійної діяльності [103, с. 220]:

«- мотивація і формування необхідної бази для навчання (формування базових знань і вмінь);

- формування інформаційної бази шляхом ознайомлення учнів із діяльністю та її орієнтовною основою;

- виконання дій у різних формах;

- контроль і корекція діяльності».

При розробці моделі методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін приймемо за основу зазначені етапи засвоєння професійної діяльності.

Отже, модель методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін повинна містити етап, пов'язаний з мотивацією, з формуванням у студентів потреби у оволодінні комунікативними вміннями, інтересу до отримання відповідних знань, позитивного ставлення до навчання. Багато науковців у своїх дослідженнях наголошують на наявності даного компонента у структурі, підкреслюють його важливість та досліджують особливості формування мотивації у навчальному процесі [39; 63; 103; 133; 169; 197; 212; 213; 214; 215; 224; 225].

Також у моделі методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін слід передбачити визначення рівня базової підготовки студентів та формування необхідної бази у випадку виявлення недостатнього базового рівня. Необхідність здійснення даного етапу обґрунтовано у дослідженні О. Коваленко і пояснюється авторкою тим, що «управління будь-якою системою, у тому числі й педагогічною, залежить від умов, у яких вона функціонує» [103, с. 126].

Відповідно до етапів засвоєння професійної діяльності, описаних О. Коваленко, модель методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін повинна містити етапи, пов'язані з засвоєнням інформації або самостійним її опануванням студентом (формування інформаційної бази), залученням студента до комунікативної діяльності (виконання дій у різних формах), визначенням рівня сформованості комунікативної компетентності (контроль і корекція діяльності).

С. Рубінштейн у своєму науковому дослідженні доводить, що справжню майстерність у будь-якій діяльності можливо досягти лише в процесі виконання цієї діяльності, навчаючись, досліджуючи, розв'язуючи певні проблеми [169, с. 91]. Спираючись на думку видатного науковця, в моделі методу формування комунікативної компетентності передбачимо етап комплексного виконання комунікативної діяльності, як в ході вивчення навчальних дисциплін, що формують комунікативну компетентність

(«Комунікативні процеси у педагогічній діяльності») шляхом виконання відповідних завдань, так і під час проходження студентами педагогічної практики у реальних умовах роботи навчального закладу професійно-технічної освіти.

Характеризуючи навчальний процес, описуючи його структурні компоненти, розглядаючи схему управління навчальним процесом, науковці виділяють компонент, пов'язаний з контролем, корекцією, регулюванням навчально-пізнавальної діяльності учнів, що передбачає встановлення зворотного зв'язку [34, с. 268; 103, с. 22; 152, с. 124; 179, с. 250; 197, с. 139]. Отже, у моделі методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін передбачимо необхідність організації зворотного зв'язку протягом всіх етапів формування комунікативної компетентності, що дозволить своєчасно виявити недоліки, з'ясувати їх причини та внести необхідні корективи у систему навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Врахування зазначених вище положень дозволяє представити модель методу формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін у вигляді структури, наведеної на рис. 1.11. При цьому під час формування комунікативних умінь відбувається формування мотиваційно-ціннісного та особистісного компоненту комунікативної компетентності.

Згідно з моделлю, наведеною на рис. 1.11, реалізація методу формування комунікативної компетентності розпочинається (етап 1) з вибору першої групи комунікативних умінь ($i=1$), при чому значення i варіюється від 1 до n , де n – номер групи комунікативних умінь (у даному дослідженні $n=1...8$). Після цього (етап 2) обирається перше комунікативне вміння, яке входить до складу першої групи комунікативних умінь ($j=1$), причому значення j варіюється від 1 до m , де m – номер комунікативного вміння певної групи комунікативних умінь. Слід зауважити, що для кожної групи комунікативних умінь m має своє значення, що відбито на рис. 1.11 (етап 2). Так, для першої групи комунікативних

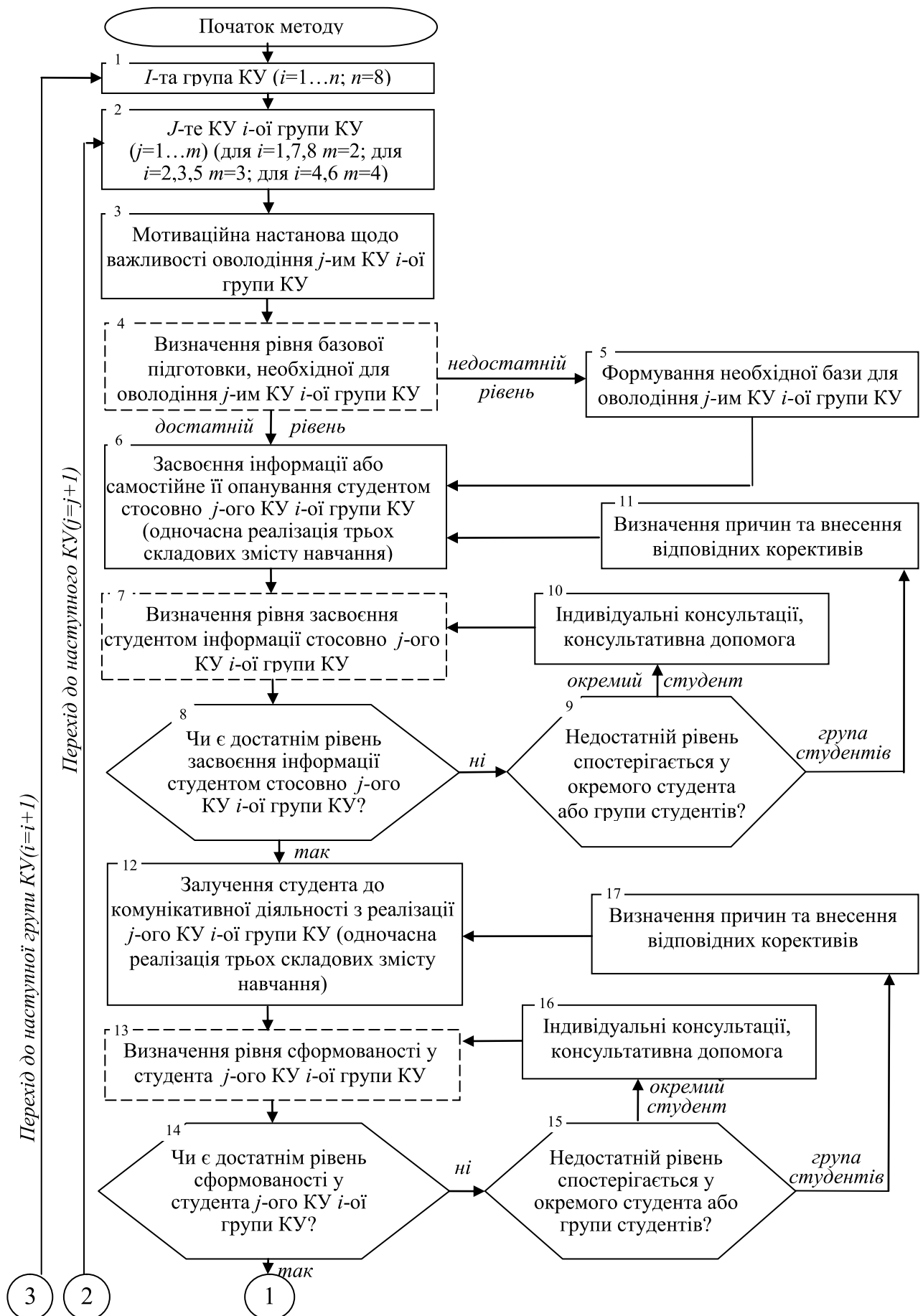


Рис. 1.11. Модель методу формування комунікативної компетентності

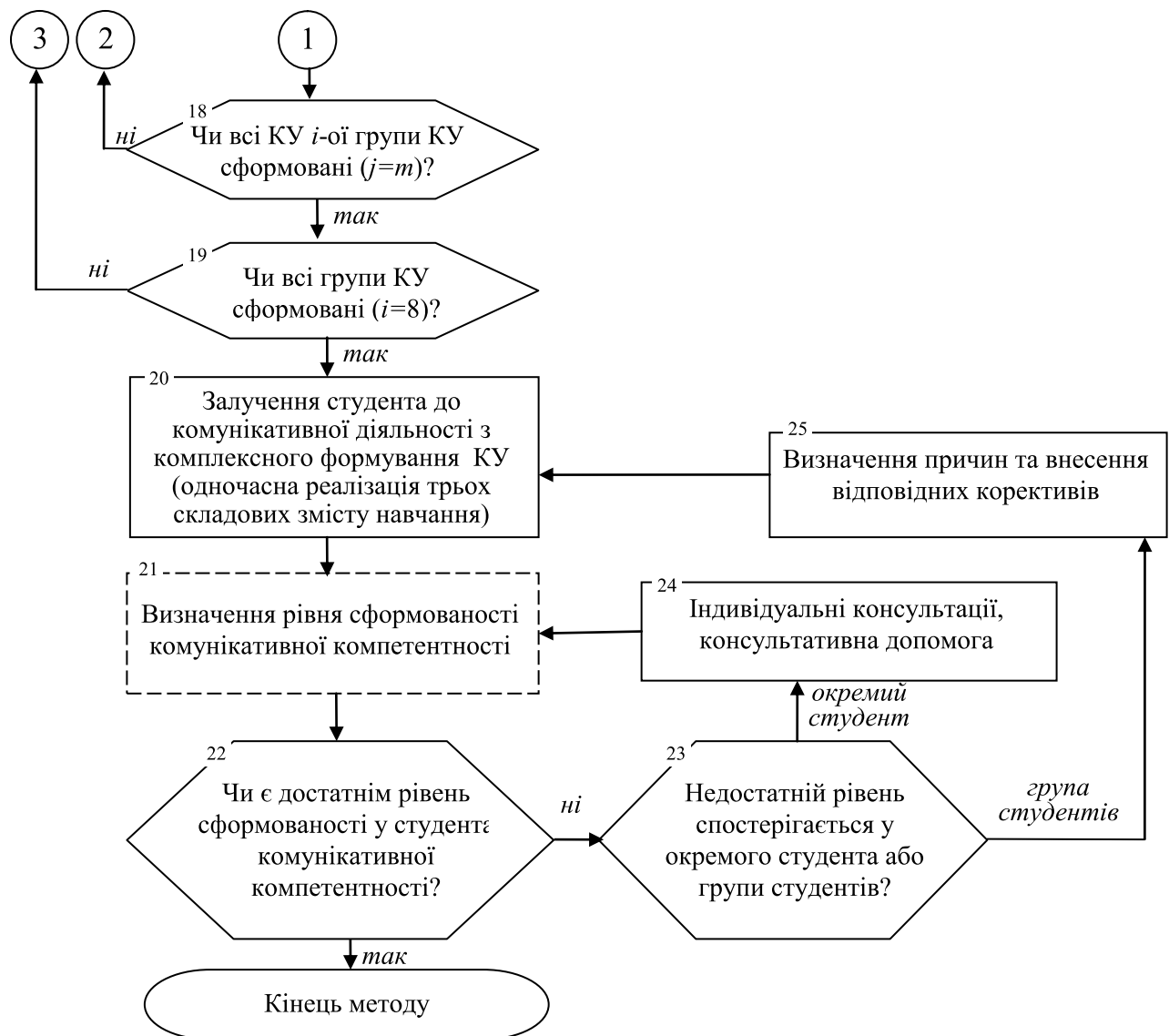


Рис. 1.11. Модель методу формування комунікативної компетентності
(продовження)

умінь ($i=1$) $m=2$, тобто до складу даної групи входить два комунікативних уміння.

На етапі 3 реалізується мотиваційна настанова щодо важливості оволодіння даним комунікативним умінням для майбутньої педагогічної діяльності стосовно кожного її виду (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської), для чого застосовуються методи та прийоми

мотивації. Слід підкреслити важливість даного етапу, оскільки саме сформований мотив до виконання діяльності, дії викликає активність особистості [103, с. 232]. Отже мотиваційна настанова, реалізована викладачем, спрямована на формування у студентів мотивів (усвідомлених потреб) до оволодіння комунікативним умінням.

Як доводить у своїй роботі О. Коваленко, «одним з найважливіших чинників, що визначає технологію навчання учнів ... є характеристика здібностей, рівня базових знань і вмінь учнів» [103, с. 126]. На думку авторки, наявність певного рівня базової підготовки учнів надає можливість застосувати певний спосіб впливу на учнів із метою одержання необхідного результату [103, с. 126].

Враховуючи дані висновки, слід зауважити, що необхідною умовою успішного оволодіння комунікативним умінням є наявність достатньої базової підготовки у майбутніх викладачів технічних дисциплін. Саме тому на етапі 4 доцільним є визначення існуючого рівня базової підготовки студентів, для чого застосовуються методи та засоби контролю. У випадку, коли рівень базової підготовки виявляється недостатнім, слід здійснити формування необхідної бази, обравши для цього відповідні методи та засоби (етап 5).

У випадку достатнього рівня базової підготовки або після формування необхідних базових знань, слід здійснити формування орієнтовної основи діяльності, тобто організувати засвоєння студентами інформації, яка є теоретичною базою для формування даного комунікативного уміння (етап 6). На даному етапі метод реалізує три складові змісту навчання (загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну), наявність яких було визначено у підрозділі 1.3. Реалізувати засвоєння студентами інформації, тобто формування орієнтовної основи діяльності, можливо шляхом викладення інформації викладачем або шляхом самостійного її опанування студентами, що залежить від рівня складності даної інформації, рівня базової підготовки студентів та наявності відповідних умов.

Враховуючи обґрунтовану вище необхідність організації зворотного зв'язку з метою своєчасного виявлення недоліків та внесення відповідних корективів, на етапі 7 слід визначити рівень засвоєння студентами інформації щодо даного комунікативного уміння шляхом застосування методів контролю.

У випадку, якщо рівень засвоєння інформації виявився недостатнім (етап 8) слід з'ясувати чи спостерігається недостатній рівень засвоєння у окремого студента або ж у групи студентів (етап 9), що реалізується шляхом аналізу робіт або відповідей студентів.

Якщо недостатній рівень виявлено у окремого студента (етап 9), то доцільним є надання консультативної допомоги, індивідуальних рекомендацій тощо (етап 10), після чого слід перейти до етапу 7. Якщо ж недостатній рівень засвоєння інформації виявлено у групи студентів (етап 9), то слід проаналізувати діяльність на етапі засвоєння інформації, виявити недоліки, причини низького рівня засвоєння інформації, внести корективи до застосованих методів, засобів (етап 11), після чого повернутися до етапу 6.

За умови, якщо рівень засвоєння інформації щодо комунікативного уміння виявився достатнім (етап 8), то слід здійснити перехід до залучення студентів до комунікативної діяльності з реалізації комунікативного уміння (етап 12). Даний етап включено до моделі методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, оскільки одним з етапів засвоєння професійної діяльності є етап виконання дій у різних формах [103, с. 220]. На цьому етапі вправи та завдання, які пропонуються студентам, повинні відбивати загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну складові змісту навчання. Після виконання студентами комунікативної діяльності доцільно визначити рівень сформованості комунікативного уміння (етап 13).

У випадку, якщо рівень сформованості комунікативного уміння є недостатнім (етап 14) слід проаналізувати діяльність студентів та з'ясувати, чи спостерігається недостатній рівень у окремого студента або ж у групи

студентів (етап 15). Якщо недостатній рівень виявлено у окремого студента, то надається консультативна допомога, індивідуальні рекомендації (етап 16), після чого здійснюється перехід до етапу 13.

У випадку, якщо недостатній рівень сформованості комунікативного уміння спостерігається у групи студентів (етап 15), то доцільно з'ясувати причини цього та внести відповідні корективи у форми, методи, засоби навчання (етап 17), після чого слід повернутися до етапу 12.

За умови, якщо рівень сформованості комунікативного уміння є достатнім (етап 14) слід з'ясувати чи всі комунікативні уміння даної (першої) групи комунікативних умінь сформовані (етап 18), тобто чи $j=m$? Як було зазначено, значення m варіюється для кожної групи комунікативних умінь, що відбито на рис. 1.14 (етап 2). Таким чином, враховуючи, що розглядається формування першого комунікативного уміння ($j=1$) першої групи комунікативних умінь ($i=1$), для якої $m=2$, з'ясовано, що не всі комунікативні уміння першої групи комунікативних умінь сформовані, отже слід перейти до наступного комунікативного уміння даної групи комунікативних умінь (етап 2). Після чого для обраного комунікативного уміння виконуються етапи з 3 до 18. Етапи повторюються для кожного комунікативного уміння, доки j не буде дорівнювати m . Якщо дана умова буде виконана, то слід здійснити перехід до етапу 19 та з'ясувати чи всі групи комунікативних умінь сформовані, тобто чи i дорівнює 8, оскільки для даного дослідження $n=1...8$. Якщо умова не виконується, то здійснюється перехід до етапу 1, обирається наступна група комунікативних умінь i для кожного комунікативного уміння даної групи (етап 2) реалізуються етапи з 3 до 18.

У випадку, якщо умова на етапі 19 виконана ($i=8$), то здійснюється перехід до етапу 20, на якому студенти залучаються до комунікативної діяльності з комплексного формування комунікативних умінь, тобто, наприклад, студентами виконується комплексне завдання, під час якого задіяні всі групи комунікативних умінь. Дане завдання повинно одночасно

реалізовувати загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну складові змісту навчання.

Виконання студентами такого завдання надає можливість визначити рівень сформованості комунікативної компетентності (етап 21). Перехід до етапу 22 дозволяє з'ясувати чи є достатнім виявлений рівень сформованості комунікативної компетентності.

Якщо рівень сформованості комунікативної компетентності є недостатнім, то на етапі 23 слід проаналізувати це явище спостерігається у окремого студента або у групи студентів. Якщо у окремого студента, то надаються індивідуальні консультації, рекомендації (етап 24), після чого здійснюється перехід до етапу 21.

Якщо ж недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності виявлено у групи студентів (етап 23), то на етапі 25 з'ясовуються причини та вносяться відповідні корективи, після чого здійснюється повернення до етапу 20.

У випадку, якщо рівень сформованості комунікативної компетентності є достатнім (етап 22), то процес формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін можна вважати завершеним і далі рекомендувати роботу студентам над собою по самовдосконаленню в ході майбутньої педагогічної діяльності.

Наступним елементом системи формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін є засоби навчання. У педагогічному словнику засоби навчання, або дидактичні засоби, трактуються як «предмети, що викликають сенсомоторні стимули (впливають на зір, слух, дотик тощо) і полегшують учням безпосереднє та опосередковане пізнання дійсності» [158, с. 203]. У якості засобів навчання можуть виступати «як предмети реальної дійсності, так і їх модельні, образні, словесні чи символічні заміники» [158, с. 203]. Дидактичні засоби застосовуються для надання інформації, засвоєння знань та формування досвіду практичної

діяльності. Згідно з педагогічним словником [158, с. 203] засоби навчання поділяються на наступні види:

- візуальні – природні предмети, машини, прилади, препарати, рухливі і нерухливі моделі, кольорові і чорно-білі схеми, символи (слова, букви, цифри) тощо;

- аудіальні – магнітофонні стрічки разом з приладами, радіоапаратура, музичні інструменти тощо;

- аудіовізуальні – телевізійні апарати, кінопроектори;

- такі, що частково автоматизують процес навчання – програмовані підручники, дидактичні машини, лабораторії для вивчення мов, автоматизовані класи, комп'ютери тощо.

Слід зауважити, що різні види засобів навчання мають своє призначення та свої дидактичні функції. Саме застосування дидактичних засобів у сукупності сприятиме найбільшій результативності та продуктивності навчального процесу. Отже, засоби навчання повинні представляти єдиний комплекс, відповідати цілям, змісту та розробленому методу навчання, конкретизуючи його.

У зв'язку з цим на наступному етапі дослідження слід здійснити розробку такої системи засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка б відповідала структурній моделі цілей та структурній моделі змісту формування комунікативної компетентності (рис. 1.7, 1.10), а також конкретизувала модель методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11) та окреслювала шляхи його реалізації.

Як було зауважено у підрозділі 1.3, засоби формування комунікативної компетентності мають містити декларативну та процедурну частини у відповідності до двох груп знань. Декларативна частина повинна містити завдання, що відображають загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну складові змісту формування комунікативної компетентності, а

процедурна частина повинна відповідати етапам розв'язання професійно-комунікативних завдань.

На етапі 6 моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11), у якості декларативного засобу формування знань у студентів викладач застосовує підготовлену змістовну інформацію, яка відображає знання, необхідні для формування загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових j -ого КУ i -ої групи КУ (рис. 1.12).

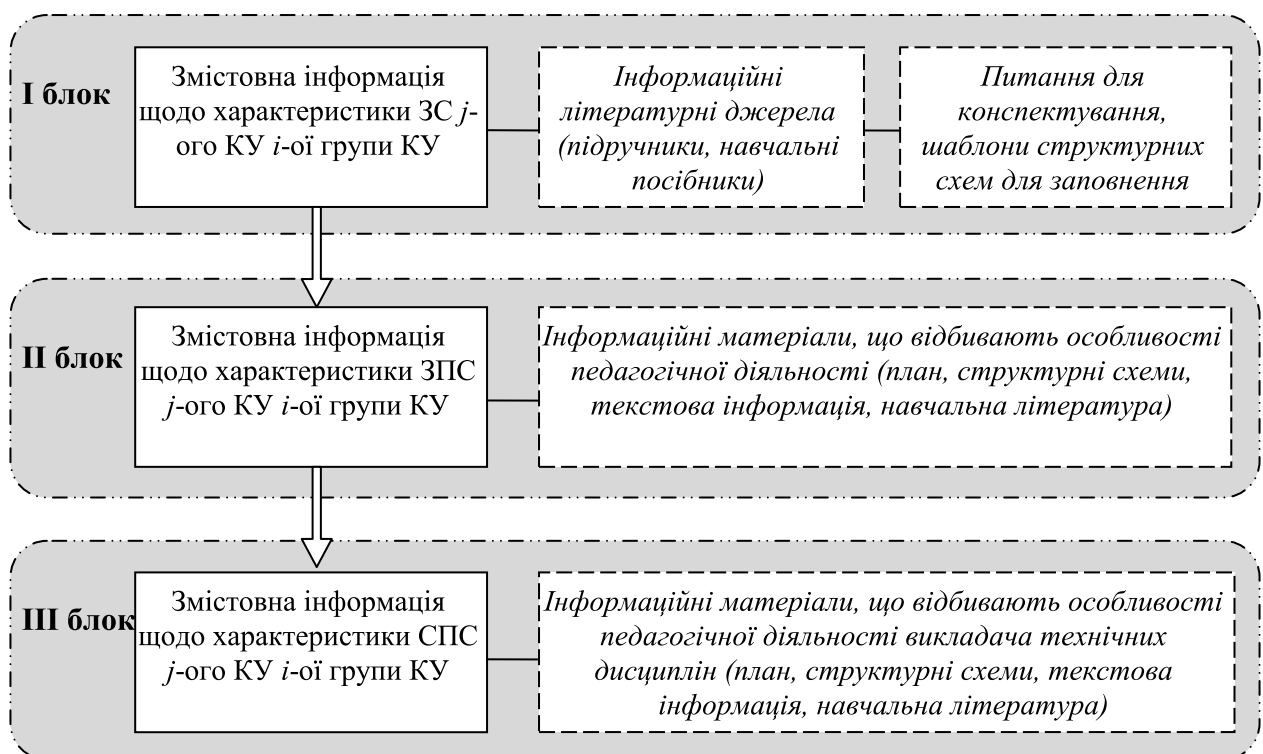


Рис. 1.12. Модель декларативного засобу формування знань щодо загальної складової (ЗС), загально-педагогічної складової (ЗПС) та спеціально-педагогічної складової (СПС) j -ого КУ i -ої групи КУ

Інформація щодо загальної складової j -ого КУ i -ої групи КУ носить загальний характер, рівень її складності дозволяє залучити студентів до самостійного її опанування (блок I, рис. 1.12). Під самостійною роботою розуміється робота студентів, що планується та виконується за завданням і при

методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі [151, с.124]. Самостійна робота студентів, на думку Н. Басової, може мати шість рівнів діяльності: підготовчий (ознайомлювальний), репродуктивний, навчально-пошуковий (частково пошуковий), експериментально-пошуковий, теоретико-експериментальний та теоретико-практичний [14, с. 230]. На даному етапі моделі методу формування комунікативної компетентності студентам пропонується виконати самостійну роботу репродуктивного та частково пошукового рівнів діяльності, які пов'язані з частковим самостійним пошуком інформації, з подальшим її викладенням. Для цього студентам слід надати перелік літературних джерел, де викладено зміст інформації стосовно загальної складової j -ого КУ i -ої групи КУ, та запропонувати перелік питань, які слід вивчити і законспектувати, навести шаблони структурних схем, таблиць для заповнення.

Інформація щодо загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових j -ого КУ i -ої групи КУ має більш високий рівень складності, у порівнянні із загальною складовою, що вимагає її викладання та пояснення викладачем (блок II та III, рис. 1.12). Для цього студентам у якості засобів навчання пропонуються відповідні змістовні інформаційні матеріали: підручники, навчальні посібники, складені плани, розроблені структурні схеми, текстова інформація тощо.

На етапі 7 моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11) передбачено здійснення діагностики навчання, що є «обов'язковим компонентом освітнього процесу, за допомогою якого визначається досягнення поставлених цілей» [53, с. 90]. На важливості контролю в ході навчального процесу наголошує багато науковців [14; 16; 34; 53; 103; 151; 152; 161]. Ряд науковців визначає три основні функції у галузі контролю: діагностичну (виявлення рівня знань, умінь, навичок, оцінка реальної поведінки студентів), навчаючу (активізація роботи щодо засвоєння навчального матеріалу), виховальну (дисциплінує, організує діяльність студентів, допомагає виявити

прогалини у знаннях та ліквідувати їх) [146, с. 273-274; 151, с. 136]. О. Коваленко наголошує, що контроль, у першу чергу, виконує «функцію зворотного зв'язку в системі управління процесом навчання. ... Він дозволяє викладачеві постійно мати відомості про засвоєння інформації учнями, коригувати навчальні технології» [103, с. 339]. Таким чином, реалізація етапу 7 моделі методу формування комунікативної компетентності дозволить з'ясувати чи є достатнім рівень засвоєння знань студентами та при необхідності внести відповідні корективи (етап 8-11 моделі методу, рис. 1.11).

Сучасна дидактика виокремлює цілий ряд методів та форм, що становлять систему контролю: екзамени, заліки, усні опитування, письмові контрольні роботи, реферати, проектні роботи, дипломні роботи, тести, самоконтроль тощо. На етапі 7 моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11) у якості декларативного засобу діагностики рівня знань студентів щодо загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових j -ого КУ i -ої групи КУ доцільним є постановка питань для самоконтролю, для проведення усного опитування та письмового тестового контролю (рис. 1.13). Введення питань для самоконтролю дозволить активізувати самостійну роботу студентів та надасть їм можливість оцінити рівень своїх знань, своєчасно виявити проблеми. Доцільність застосування усного опитування пояснюється не лише необхідністю контролю знань студентів, а й можливістю включення студентів під час усних відповідей у комунікативну діяльність. Таким чином, не лише зміст питань, а й усна форма їх обговорення сприятимуть формуванню комунікативної компетентності. Застосування тестових завдань дозволить об'єктивно за короткий проміжок часу оцінити знання студентів з широкої частки змісту навчання.

Як було відображено у моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11), у випадку, коли рівень засвоєння знань студентом є незадовільним, то слід перейти до етапу 10 надання індивідуальних консультацій, інформаційної допомоги. Це дозволяє реалізувати зворотний

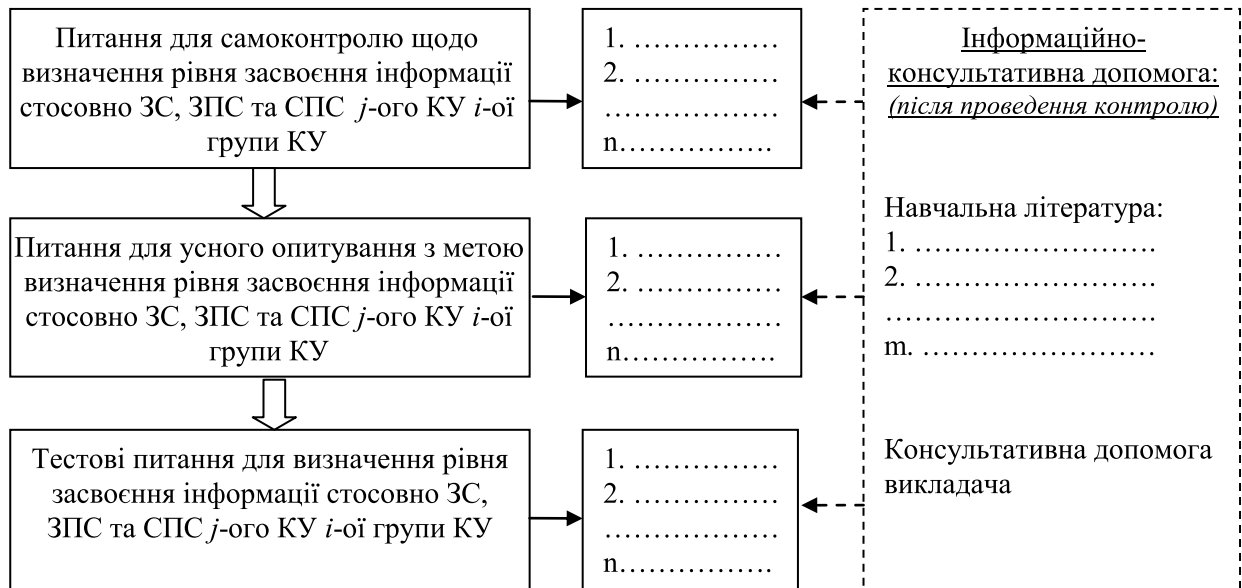


Рис. 1.13. Модель декларативного засобу діагностики рівня знань студентів щодо загальної складової (ЗС), загально-педагогічної складової (ЗПС) та спеціально-педагогічної складової (СПС) j -ого КУ i -ої групи КУ

зв'язок та зробити процес формування комунікативної компетентності керованим. Для цього до моделі засобу діагностики рівня знань студентів слід ввести блок інформаційно-консультативної допомоги (рис. 1.13). Представлена на рис. 1.13 модель засобу навчання може бути застосована при формуванні будь-якої групи комунікативних умінь, що входять до складу когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін.

У структурі організації учбової діяльності І. Зимня виокремлює такі компоненти як учбова задача та її рішення [63, с. 196-197], що відповідає етапам 12 та 20 моделі методу формування комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін (рис. 1.11). Авторка зазначає, що учбова задача пропонується тому, хто навчається, як певне учбове завдання у певній ситуації [63, с. 197-198]. Д. Ельконін у своєму дослідженні наголошує на необхідності розрізнявати учбову задачу та різного роду практичні задачі [207,

с. 12]. Основну відмінність учбової задачі автор вбачав у тому, що її мета та результат полягають у зміні самого суб'єкту, тобто того, хто вирішує задачу. Дана зміна, на думку науковця, полягає у оволодінні суб'єктом певними способами дії, а не у зміні предметів, з якими діє суб'єкт [207, с. 12]. Тобто учбові задачі, які будуть ставитися перед майбутніми викладачами технічних дисциплін в процесі формування комунікативної компетентності, мають бути спрямовані не на отримання відповіді або конкретного рішення, а на прирощення рівня їх знань, умінь, навичок у сфері комунікативної діяльності. Як зауважує І. Ільясов, учбові задачі характеризуються тим, що учень отримує завдання на засвоєння загального способу дії, а також зразки та вказівки для знаходження загальних способів вирішення задач певного класу [69, с. 43]. Вирішуються учбові задачі через учбові дії, які І. Ільясов розглядає як дії учнів з отримання та знаходження наукових понять і загальних способів дій, а також з їх викладення та застосування до вирішення конкретних задач [69, с. 43]. Г. Балл у своїх дослідженнях трактує рішення задачі як вплив на її предмет, що обумовлює перехід задачі з вихідного стану у той, що вимагається [12, с. 34]. Способом рішення задачі науковець вважає будь-яку процедуру, що при її здійсненні тим, хто вирішує, може забезпечити вирішення задачі [12, с. 37], а процес рішення задачі визначає як фрагмент функціонування суб'єкту, що здійснюється ним при вирішенні задачі або з метою її рішення [12, с. 39].

У ряді психологічних досліджень до моделі рішення учбової задачі включено орієнтовну, виконавську та контрольну частини способу дії [12; 63; 103; 134; 207]. Так, О. Коваленко виокремлює наступні етапи розв'язання задачі [103, с. 290-291]:

- розуміння постановки задачі: знайомство із задачею (роз'яснення умови, пояснення значення термінів), вивчення задачі (аналіз змісту, виокремлення умов, невідомого та даних), формування у учнів бажання розв'язувати задачу;

- розв'язання задачі: складання плану розв'язання та здійснення плану розв'язання;
- вивчення отриманого розв'язання: перевірка ходу розв'язання, пошук оптимальних шляхів розв'язання, перевірка результату.

Наявність даних етапів слід передбачити при розробці моделі засобу навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін розв'язанню професійно-комунікативних завдань.

I. Зимня зауважує, що суб'єкт, який вирішує задачу, повинен мати певну сукупність засобів, які не входять у задачу, а залучаються зовні. Ці засоби, як зазначає авторка, можуть бути матеріальними (інструменти, машини), матеріалізованими (тексти, схеми, формули) та ідеальними (знання). Саме остання група засобів вербальних за формою визначається як провідна [63, с.201]. Отже, при розробці моделі засобу навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін розв'язанню професійно-комунікативних завдань будуть застосовуватися матеріальні засоби (наприклад, комп'ютерна та мультимедійна техніка), матеріалізовані засоби (наприклад, опорні інформаційні матеріали: алгоритми, систематизуючі таблиці, текстові характеристики) і ідеальні (наприклад, знання студентами основ комунікації, представлені у вербальній формі).

Таким чином, враховуючи викладене вище, на етапах 12 та 20 моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11), у якості засобу навчання студента розв'язанню професійно-комунікативних завдань доцільно використати алгоритм діяльності, який пропонується студентам при виконанні практичного завдання або вправи (рис. 1.14). Наведений алгоритм відповідно до етапів розв'язання задачі включає дії студентів з осмислення та усвідомлення змісту завдання, виконання завдання, перевірку якості його виконання. Крім цього, дана модель засобу передбачає на певних етапах можливість отримання консультативної допомоги викладача, що робить процес формування комунікативної компетентності керованим та таким, що



Рис. 1.14. Модель комплексного засобу навчання студентів розв'язанню професійно-комунікативних завдань

передбачає організацію зворотного зв'язку та своєчасне внесення корективів. Дана модель засобу навчання містить процедурну та декларативну частини, тобто є комплексною, і може бути застосована при формуванні будь-якої групи комунікативних умінь, що входять до складу когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін.

Для формування окремих груп комунікативних умінь на етапах 12 та 20 моделі методу навчання (рис. 1.11) доцільно застосовувати певні моделі засобів навчання, які відобразатимуть специфіку цих груп комунікативних умінь.

Група умінь з комунікативного прогнозування пов'язана з визначенням комунікативних завдань, розробкою плану спілкування, вибором форм, методів, засобів, стратегій спілкування, прогнозуванням реакції співрозмовника. Тобто дана група комунікативних умінь відповідає першому етапу спілкування –прогностичному етапу, який було виокремлено у дослідженні В. Кан-Калика [89] та характеристику якого було конкретизовано, розширено у ряді наукових робіт [34; 151; 153; 186; 200]. Отже, аналіз характеристик етапу моделювання спілкування, наведених у роботах В. Кан-Калика, Л. Столяренко, С. Самигіна, М. Поленової, І. Цимбалюка, Н. Волкової, дозволяє розробити алгоритм діяльності викладача при здійсненні прогностичного етапу спілкування, у якому представлена послідовність дій при розв'язанні задачі з комунікативного прогнозування (рис. 1.15).



Рис. 1.15. Модель комплексного засобу навчання студента розв'язанню завдань з комунікативного прогнозування

Даний алгоритм, крім послідовності дій, передбачає можливість звернення на певних етапах до інформаційних джерел, а отже його можливо застосувати у якості комплексного (процедурно-декларативного) засобу навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін.

На етапі 12 моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11) для навчання студентів умінням, які належать до мовленнєвої групи комунікативних умінь, у якості засобів навчання студентам пропонуються завдання, пов'язані із роботою з поняттями, текстом, фразами (рис. 1.16, 1.17, 1.18).

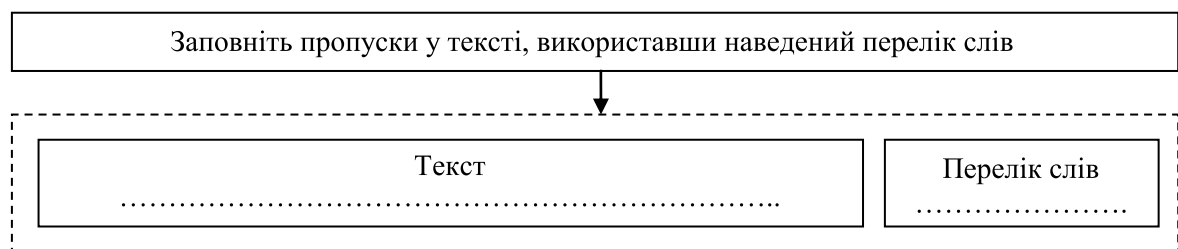


Рис. 1.16. Модель декларативного засобу формування у студента мовленнєвих умінь

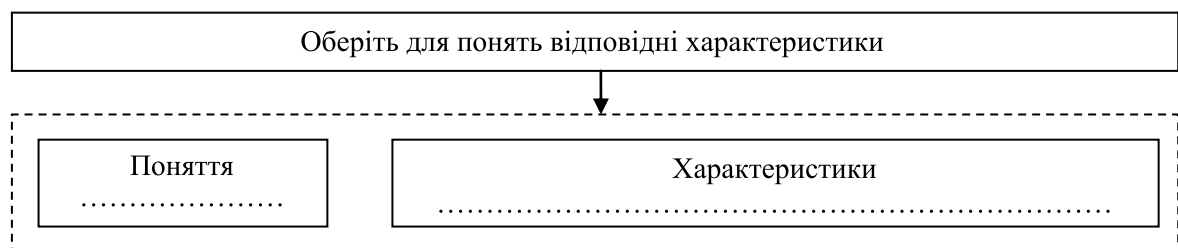


Рис. 1.17. Модель декларативного засобу формування у студента мовленнєвих умінь

Також для навання мовленнєвим умінням доцільно використовувати у якості засобу завдання щодо підготовки навчальної інформації у текстовому виді та її викладення (рис. 1.19). Алгоритм виконання завдання щодо підготовки навчальної інформації та її викладення (рис. 1.19) включає блок дій,

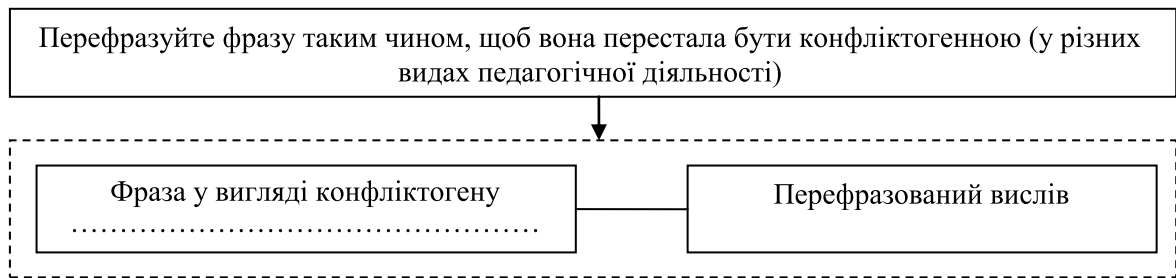


Рис. 1.18. Модель декларативного засобу формування у студента мовленнєвих умінь



Рис. 1.19. Модель комплексного засобу формування у студента мовленнєвих умінь

пов'язаних із розробкою тексту з технічної дисципліни. Для цього доцільно скористатися представленими у літературних джерелах узагальненими планами викладення тем технічних дисциплін [94, с. 430-431].

З метою формування групи умінь з управління спілкуванням доцільним є застосування на етапі 12 моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11) вправ на аналіз педагогічних ситуацій та обґрунтування стратегій поведінки в них. При цьому можливим є використання ситуацій з наведеними варіантами дій або ситуацій, коли пропонується навести свій варіант дії. Отже, для цього можливим є використання декларативного засобу навчання, модель якого наведено на рис. 1.20.

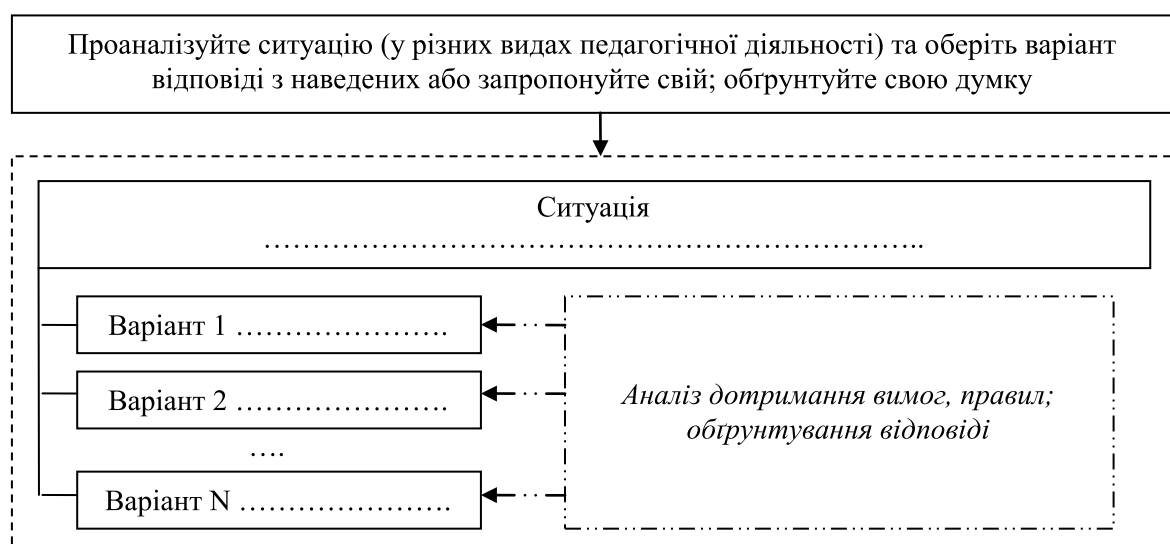


Рис. 1.20. Модель декларативного засобу формування у студента умінь з управління спілкуванням

До складу групи умінь з управління спілкуванням, як було визначено у підрозділі 1.1, входить уміння з управління конфліктними ситуаціями. Конфліктні ситуації, з якими може зіткнутися викладач технічних дисциплін, можуть належати до різних видів педагогічної діяльності (навчальній, методичній, науково-дослідній, управлінській), а отже це можуть бути

конфлікти із учнями або між учнями, їх батьками, колегами, підлеглими. Але при цьому для навчання управлінню конфліктними ситуаціями можливо застосувати у якості засобу узагальнений алгоритм, який відображає реалізацію ряду етапів, спрямованих на подолання конфлікту: визначення основної проблеми, визначення причин конфлікту, пошук можливих шляхів вирішення конфлікту, спільне рішення про вихід із конфлікту, реалізація наміченого способу розв'язання конфлікту, оцінки ефективності зусиль, докладених для подолання конфлікту [200, с. 90-91]. Зауважимо, що дана модель засобу навчання передбачає звернення на певних етапах до консультативної допомоги викладача, до навчальних інформаційних джерел, а отже дана модель засобу є комплексною, оскільки міститиме процедурну та декларативну частини (рис. 1.21).

У окрему групу комунікативних умінь з самопізнання та організації роботи над собою, як було зазначено у підрозділі 1.1, виокремлено уміння визначати рівень сформованості комунікативних умінь та якостей, значущих для спілкування, та уміння розробляти програму їх саморозвитку. Тобто, іншими словами, дана група комунікативних умінь стосується організації роботи щодо саморозвитку та самовиховання. Система самовиховання, як наводить у своїй роботі І. Зязюн, включає чотири етапи: самопізнання, планування роботи над собою, реалізація програми, контроль [156, с. 46]. Для кожного з даних етапів притаманні певні способи роботи над собою. Отже, у основу моделі комплексного засобу формування умінь з самопізнання та організації роботи над собою доцільно покласти зазначені етапи самовиховання (рис. 1.22). Оскільки на певних етапах наведеної моделі передбачено звернення студентів до інформаційних матеріалів, то представлений засіб є процедурно-декларативним (комплексним).

Таким чином, метод формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін відповідно до структури комунікативної компетентності направлений на формування мотиваційно-

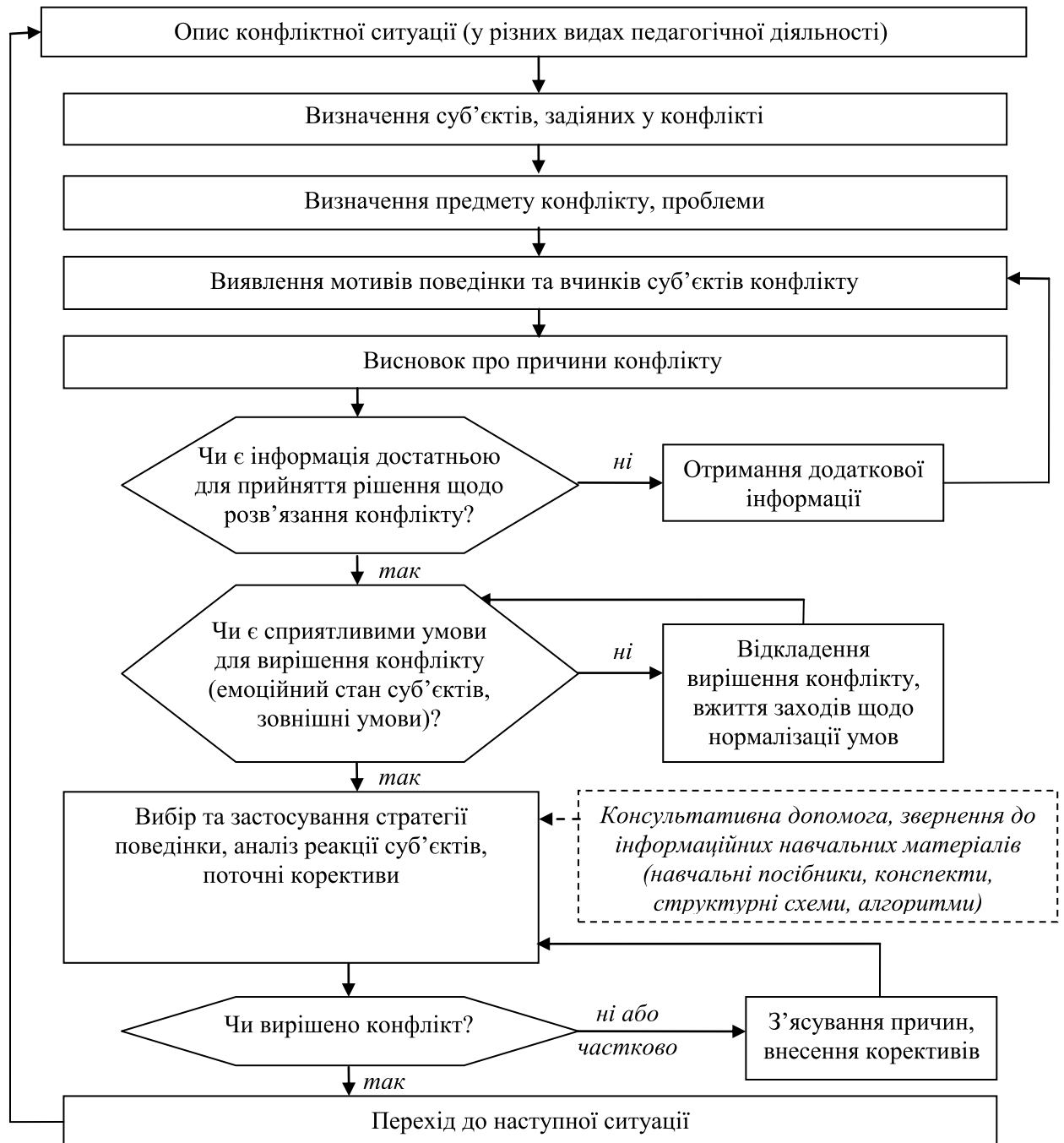


Рис. 1.21. Модель комплексного засобу формування у студента умінь з управління спілкуванням

ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісного компоненту, він забезпечує одночасну реалізацію трьох складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності та містить етапи засвоєння професійної діяльності.

Система засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін відповідає структурній моделі цілей та структурній моделі змісту формування комунікативної компетентності, а також конкретизує модель методу формування комунікативної компетентності та окреслює шляхи його реалізації. Засоби формування комунікативної компетентності містять декларативну та процедурну частини у відповідності до двох груп знань.



Рис. 1.22. Модель комплексного засобу формування у студента умінь з самопізнання та організації роботи над собою

Висновки до розділу 1

Аналіз змісту видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської) викладачів технічних дисциплін виявив наявність у всіх видах їхньої педагогічної діяльності дій, які пов'язані з підготовкою й організацією взаємодії, спілкування, зі встановленням контакту з учнями, колегами, батьками, з аналізом здійсненого спілкування. Це підтверджує, що комунікативна компетентність цих фахівців реалізується при здійсненні ними і навчальної, і методичної, і науково-дослідної, і управлінської діяльностей, тобто вона має наскрізний характер. Отже, формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін є важливою і необхідною умовою якісного виконання ними всіх видів професійної педагогічної діяльності.

На основі аналізу наукових джерел, порівняння й узагальнення отриманих результатів комунікативну компетентність викладача технічних дисциплін визначено як його здатність до проектування, реалізації, аналізу і контролю комунікативної діяльності, що виконується ним у всіх видах професійної педагогічної діяльності (навчальній, методичній, науково-дослідній, управлінській). Структура комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін містить мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає усвідомлення, розуміння важливості комунікативних процесів для якісного виконання всіх видів педагогічної діяльності, впевненість у необхідності оволодіння комунікативними техніками, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку у сфері комунікативної взаємодії.

Когнітивно-діяльнісний компонент структуровано за загальною, загально-педагогічною та спеціально-педагогічною складовими, які мають свої особливості у різних видах педагогічної діяльності (навчальній, методичній,

науково-дослідній та управлінській). Загальна складова відображає особливості повсякденного спілкування, що не залежать від професійної діяльності (прогнозування реакції співрозмовника, встановлення контакту, подолання хвилювання); загально-педагогічна – особливості професійного спілкування, що є ідентичними для викладачів будь-яких дисциплін (переведення дидактичних завдань вивчення навчальної теми у сферу комунікативних завдань, розробка програми бінарних дій, орієнтація в просторових умовах аудиторії, застосування стилів, форм, методів педагогічного спілкування); спеціально-педагогічна - специфіку викладання технічних дисциплін (володіння технічною грамотністю, термінологічною культурою; читання технічних схем, зображень, графіків; читання, розуміння та аналіз текстової й графічної технічної інформації).

В результаті аналізу літературних джерел, конкретизації та узагальнення окремих дій, які виконуються викладачем технічних дисциплін в ході реалізації навчальної, методичної, науково-дослідної та управлінської діяльності визначено групи комунікативних умінь, а саме уміння з комунікативного прогнозування, зі встановлення контакту з партнером по спілкуванню, з саморегуляції емоційного стану, з використання невербальних засобів спілкування, мовленнєві уміння, уміння з управління спілкуванням, з самоаналізу комунікативної діяльності і її корекції, з самопізнання і організації роботи над собою. До їх складу входять окремі комунікативні уміння, які містять елементи загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності.

Особистісний компонент містить здібності та якості особистості, необхідні для успішного здійснення комунікативних процесів у всіх видах педагогічної діяльності: емоційна стійкість, комунікабельність, доброзичливість, емпатійність, тактовність, гнучкість поведінки.

Аналіз стану формування у педагогів комунікативної компетентності,

комунікативних якостей, комунікабельності, комунікативної культури, комунікативних умінь, умінь педагогічного спілкування показав, що, в цілому, даний процес носить фрагментарний, несистемний, епізодичний характер. Поглиблений аналіз існуючих методик формування комунікативної компетентності засвідчив відсутність таких, які б було спрямовано на формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін на основі системи видів їхньої професійної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської). Це обумовлює проблему дослідження, яка полягає у підвищенні рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін в процесі фахової підготовки шляхом теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки методики її формування.

На основі аналізу наукових праць теоретично обґрунтовано та розроблено модель цілей формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, які сформульовані через перелік конкретних дій у вигляді дерева цілей (ієрархії) за чотирма рівнями засвоєння.

В результаті аналізу літературних джерел теоретично обґрунтовано та розроблено модель змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, де відображається мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний (загальна, загально-педагогічна та спеціально-педагогічна складові) та особистісний компоненти комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін (рис. 1). Загальна складова містить інформацію, яка відбиває узагальнені відомості щодо спілкування, процесів комунікації незалежно від особливостей професійної діяльності; загально-педагогічна складова відображає інформацію щодо особливостей здійснення комунікативних процесів у різних видах педагогічної діяльності (навчальній, методичній, науково-дослідній, управлінській); спеціально-педагогічна складова включає відомості щодо специфіки виконання певних комунікативних дій викладачем технічних дисциплін. Ці складові

реалізуються у процесі формування визначених груп комунікативних умінь.

На основі аналізу наукових джерел теоретично обґрунтовано та розроблено модель методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, який забезпечує одночасну реалізацію складових змісту формування загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності. Розроблений метод містить наступні етапи засвоєння професійної діяльності: формування мотивації, формування у студентів потреби й інтересу щодо оволодіння комунікативними вміннями, позитивного ставлення до навчання; визначення рівня базової підготовки студентів; засвоєння інформації або самостійне її опанування студентом (формування інформаційної бази); залучення студента до комунікативної діяльності (виконання дій у різних формах); визначення рівня сформованості комунікативної компетентності (контроль і корекція діяльності). У розробленій моделі передбачено організацію зворотного зв'язку протягом всіх етапів формування комунікативної компетентності.

В результаті аналізу літературних джерел теоретично обґрунтовано та розроблено модель комплексних засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка містить декларативну та процедурну частини відповідно до двох груп знань. Декларативна частина включає завдання, спрямовані на оволодіння трьома складовими змісту навчання (загальною, загально-педагогічною та спеціально-педагогічною). Процедурна частина містить етапи розв'язання професійно-комунікативних завдань, серед яких розуміння постановки задачі, розв'язання задачі, аналіз отриманого рішення.

Основні наукові результати розділу опубліковано в роботах [76; 77; 78; 79; 80; 81; 83; 85; 86; 88].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Цілі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін

Як було визначено у підрозділі 1.3, цілі формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін повинні відповідати вимогам зрозумілості, ієрархічності та діагностичності, тобто:

- цілі повинні бути сформульовані через перелік конкретних дій, умінь студентів;
- цілі повинні бути представлені у вигляді дерева цілей (ієрархії);
- цілі повинні бути сформульовані у відповідності до чотирьох рівнів засвоєння з визначенням еталонів дій.

Як було представлено у підрозділі 1.3, структурна модель цілей формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін (рис. 1.7) побудована з врахуванням структури комунікативної компетентності та структури груп комунікативних умінь. На даному етапі дослідження конкретизуємо узагальнену структурну модель цілей формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін (рис. 2.1).

У представлений на рис. 2.1. структурі цілі наведено у скороченому виді. Надамо їх більш детальну, розгорнуту характеристику.

Мета формування мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін складається з наступних елементів:

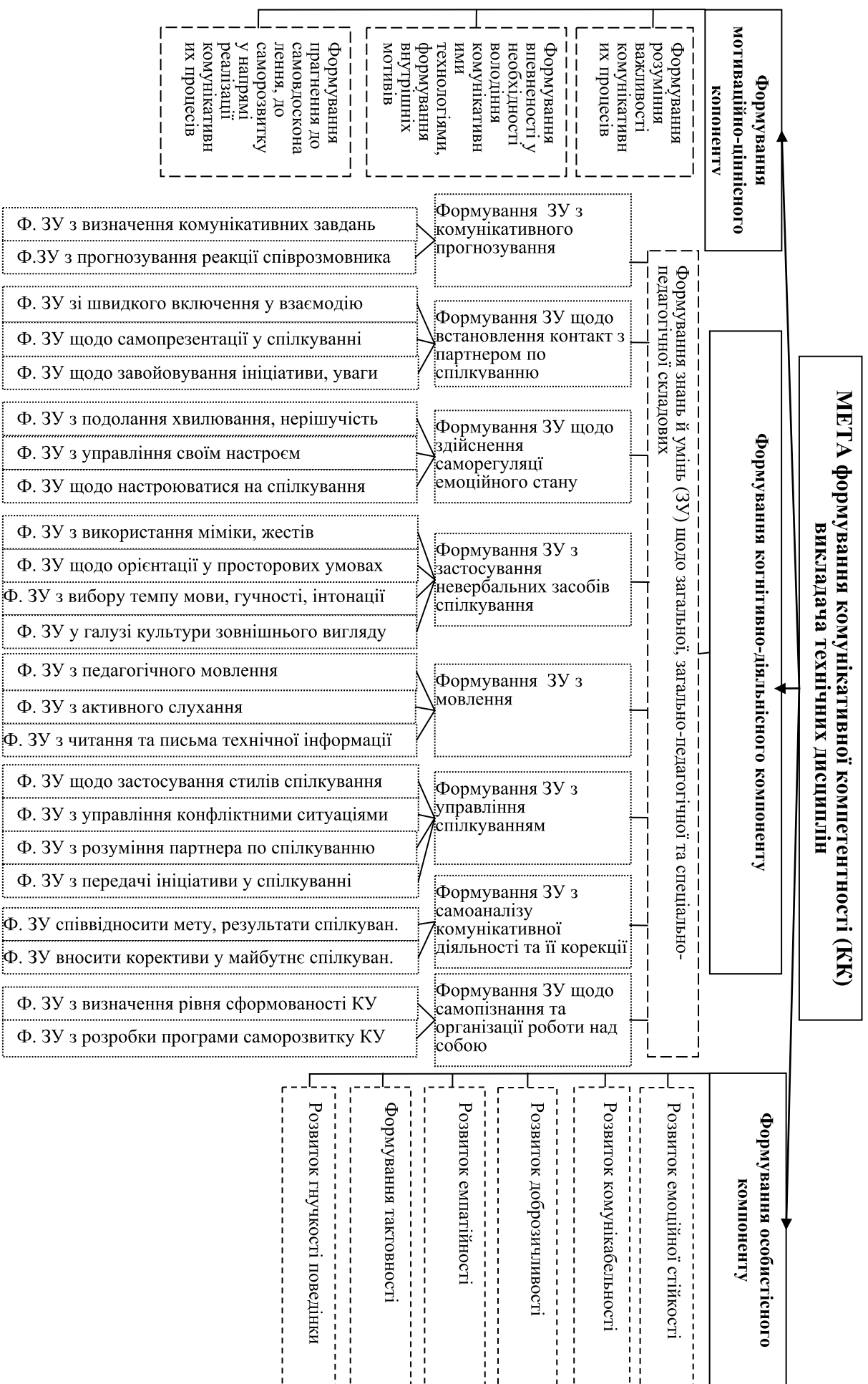


Рис. 2. 1. Цілі формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін

- формування розуміння важливості ролі спілкування у процесі розвитку та життєдіяльності людини, важливості комунікативних процесів, значущості педагогічного спілкування;

- формування розуміння необхідності оволодіння комунікативною діяльністю, формування інтересу до її якісного виконання, формування розуміння важливості доцільного вибору та застосування стилів спілкування та стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях, розуміння необхідності володіння методиками саморегуляції емоційного стану, розуміння важливості правильного застосування вербальних та невербальних засобів в ході спілкування;

- формування прагнення до оволодіння комунікативними вміннями, прагнення до самовдосконалення у сфері педагогічної комунікації та до розвитку певних якостей, що мають значення для успішного здійснення комунікативних процесів.

Метою формування когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін є формування системи комунікативних умінь на основі формування системи знань у галузі комунікативних процесів, знань основ комунікації. Мета формування когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності включає наступні елементи:

- формування умінь визначати мету, завдання спілкування, переводити дидактичні завдання вивчення навчальної теми у сферу комунікативних завдань, розробляти план спілкування, обирати форми, стратегії, методи спілкування з учнями, колегами, науковцями, членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь прогнозувати реакцію співрозмовника (співрозмовників: учнів, колег, науковців, членів предметно-циклової комісії) на свої дії, слова, умінь розробляти програму бінарних дій;

- формування умінь швидкого включення у взаємодію з учнями, батьками на початку уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальних бесід, з іншими науковцями, колегами, членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь по встановленню контакту, самоподачі у спілкуванні;

- формування умінь по захопленню і утриманню ініціативи, повертання уваги на початку уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди, на початковому етапі спілкування з іншими науковцями, колегами, членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь долати хвилювання, нерішучості, нервовості;

- формування умінь з керування своїм настроєм;

- формування умінь настроюватися на спілкування з конкретним учнем (індивідуальна бесіда, консультація), навчальною групою (урок), батьками учнів (індивідуальна бесіда, батьківські збори), з іншими науковцями, колегами, членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь вірного використання власних міміки, жестів, пантоміміки під час спілкування, уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальних бесід, в ході спілкування з іншими науковцями або членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь орієнтуватися в просторових умовах спілкування (обирати дистанцію та місце розташування по відношенню до співрозмовника) в ході уроку, під час роботи з дошкою, наочними засобами навчання, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди, під час представлення на конференції, семінарі результатів своїх наукових розробок, час проведення нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь вірно обирати темп мови, гучність голосу, доцільного використання пауз, смислових наголосів, інтонаційної виразності, володіння чіткою дикцією при викладенні навчального матеріалу, наданні інформації, при представленні на конференції, семінарі результатів своїх

наукових розробок, при проведенні нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь у галузі відповідності зовнішнього виду ситуації спілкування, вимогам естетичної виразності, культури, дотримання вимог до зовнішнього виду викладача, дотримання ділового стилю зовнішнього виду;

- формування умінь з володіння багатим словарним запасом, з широти лексики, чистоти, правильності мови, з надання навчальному матеріалу або інформації емоційного забарвлення, з володіння технічною грамотністю, термінологічною культурою, з формулювання та висловлювання власних думок, поглядів, з дотримання послідовності при викладенні матеріалу технічної дисципліни, з читання технічних схем, зображень, графіків, з коментування формул, з пояснення принципів дії технічних об'єктів;

- формування умінь активного слухання (сприйняття та розуміння поглядів, інформації від іншої особи) при відповіді учня, висловлюванні власного погляду учнями, батьками, прояв при цьому уваги, розуміння поглядів, позицій, під час доповідей, виступів інших дослідників в ході наукових заходів, членів предметно-циклової комісії під час нарад, бесід;

- формування умінь з читання, розуміння та аналізу навчальної, навчально-методичної, наукової, текстової, технічної, графічної інформації, виокремлення головного, формулювання висновків, висування гіпотез тощо, висування власних пропозицій щодо удосконалення методик викладання навчальної дисципліни, висловлювання власної думки щодо результатів взаємовідвідування занять тощо; формування умінь з письмового викладення власних думок, навчального матеріалу уроку з технічної дисципліни, результатів досліджень у технічній галузі, результатів нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії, формулювання висновків;

- формування умінь із застосування стилів, форм (монолог, діалог, полілог), методів спілкування;

- формування умінь з вибору та застосування стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях (управління конфліктами) під час навчального заняття, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди, під час взаємодії з іншими науковцями, дослідниками, членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь визначати емоційний стан співрозмовника та отримувати інформацію щодо розуміння ним змісту за його невербальною та вербальною поведінкою;

- формування умінь з передачі ініціативи у спілкуванні співрозмовнику, в ході уроку, виховного заходу - учням, в ході зборів – батькам, в ході нарад - колегам;

- формування умінь зіставляти мету спілкування (комунікативні завдання) з результатами спілкування, реалізованого в ході проведення уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди, в ході взаємодії з іншими науковцями або членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь з аналізу реалізованого спілкування в ході уроку, взаємодії з іншими науковцями з наукових питань, взаємодії з членами предметно-циклової комісії щодо навчально-методичних питань та умінь вносити корективи у майбутню комунікативну діяльність на наступних уроках, виховних заходах, батьківських зборах, під час організації спілкування з іншими науковцями або членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь визначати рівень сформованості власних комунікативних умінь і якостей, значущих для спілкування з учнями, їх батьками, з іншими науковцями або членами предметно-циклової комісії;

- формування умінь розробляти програму саморозвитку комунікативної компетентності викладача.

Мета формування особистісного компоненту комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін включає формування та розвиток особистісних характеристик, необхідних для успішного здійснення комунікативних процесів у всіх видах педагогічної

діяльності, а саме емоційної стійкості, комунікабельності, доброзичливості, емпатійності, тактовності, гнучкості поведінки.

Таким чином, сформульовані цілі формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін відповідають структурі комунікативної компетентності та представлені у вигляді переліку умінь (дій), які повинні виконувати студенти, що забезпечує виконання вимоги зрозумілості до постановки цілей.

З метою виконання вимоги діагностичності при визначенні цілей представимо їх у відповідності до чотирьох рівнів засвоєння, розроблених В. Беспалько [16, с. 55-56]. При цьому О. Коваленко зазначає, що «лише опису дій недостатньо, тому що самі дії ... мають свої специфічні характеристики, результат і продукт» [103, с. 121]. На думку авторки, результат доцільно подати у вигляді конкретних еталонів дій у вигляді трикомпонентної структури: характеристики зовнішніх умов, очікувані результати (дії, що спостерігаються), критерії оцінки сформованості дії [103, с. 121]. Всі ці еталони повинні бути визначені стосовно кожного рівня засвоєння. Врахуємо дані вимоги при представленні мети формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Отже, для першого рівня засвоєння, за В. Беспалько, характерно сприйняття учнем інформації, формування загальних уявлень про об'єкт діяльності, виникнення пізнавального інтересу. При досягненні даного рівня учень уміє упізнати об'єкт серед інших, відрізнити вірне від невірного. Так, наприклад, в результаті засвоєння даного рівня при формуванні комунікативної компетентності у студента сформована внутрішня мотивація щодо оволодіння комунікативною компетентністю, він вірно впізнає визначення спілкування, комунікації, педагогічного спілкування, конфлікту, способи встановлення особистісного контакту, функції спілкування, стилі та етапи спілкування, конфлікту, вербальні та невербальні засоби, методи саморегуляції, прийоми активного слухання тощо. Детальну характеристику цілей формування

комунікативної компетентності для I рівня засвоєння з визначеними еталонами дій представлено у табл. 2.1.

Відповідно до другого рівня засвоєння, за В. Беспалько, учень відтворює інформацію, дає визначення поняттям, характеризує їх, класифікує, роз'яснює сутність, тобто виконує «алгоритмічну діяльність за пам'яттю», «репродуктивну діяльність в мовленнєвій формі». Так, наприклад, в результаті засвоєння даного рівня при формуванні комунікативної компетентності студент вірно визначає та характеризує спілкування, комунікацію, види спілкування, його структуру та функції, елементи спілкування, педагогічного спілкування, його етапи і стилі, невербальні і вербальні засоби, процес обміну інформацією, конфлікти, педагогічний конфлікт, стадії його протікання, стратегії поведінки в конфліктній ситуації, методи саморегуляції емоційного стану, способи встановлення особистісного контакту зі співрозмовниками та шляхи активізації їх уваги, прийоми швидкого включення у взаємодію, правила використання невербальних засобів, вимоги до мовлення тощо. Детальну характеристику цілей формування комунікативної компетентності для II рівня засвоєння з визначеними еталонами дій представлено у табл. 2.2.

Для третього рівня засвоєння, за В. Беспалько, характерно виконання «продуктивної діяльності», тобто учень засвоює матеріал так, що здатен виконати дію подумки та в матеріальній формі. Учень, який засвоїв даний рівень здатен узагальнити матеріал, систематизувати його, порівняти способи дій, обрати оптимальний, застосувати його на практиці. Так, наприклад, в результаті засвоєння даного рівня при формуванні комунікативної компетентності студент здійснює саморегуляцію емоційного стану під час спілкування, реалізує етапи спілкування, встановлює особистісний контакт зі співрозмовником та зворотній зв'язок, застосовує прийоми швидкого включення у взаємодію, вірно обирає та застосовує стилі спілкування, стратегії поведінки при конфліктах, невербальні та вербальні засоби спілкування, застосовує техніку активного слухання тощо. Причому для даного рівня

**Цілі формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін для I рівня
засвоєння**

Перелік дій	Еталони		
	Умови	Результат	Оцінка
1	2	3	4
<p>Усвідомлення необхідності оволодіння комунікативною компетентністю, наявність інтересу до якісної реалізації комунікативної діяльності, усвідомлення важливості ролі спілкування у процесі розвитку та життєдіяльності людини, прагнення до самовдосконалення у напрямку розвитку комунікативної компетентності. Уміти впізнавати способи встановлення особистісного контакту зі співрозмовниками та шляхи активізації їх уваги на початкових етапах спілкування. Уміти впізнавати методи саморегуляції. Уміти впізнавати та відрізняти вербальні і невербальні засоби спілкування. Уміти впізнавати прийоми активного слухання. Уміти впізнавати визначення педагогічного спілкування та його етапи. Уміти впізнавати стилі педагогічного спілкування. Уміти впізнавати характеристики різних стилів, форм (монолог, діалог, полілог), методів спілкування. Уміти впізнавати визначення педагогічного конфлікту та стадії його протікання. Уміти впізнавати та відрізняти визначення ділових і особистісних конфліктів. Уміти впізнавати та відрізняти за характеристиками стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях. Уміти впізнавати характеристику етапів самовиховання (саморозвитку).</p>	<p>Уявлення про види педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін у закладах системи ПТО, про процес міжособистісної взаємодії. Загальні уявлення про спілкування, педагогічне спілкування, його засоби. Уявлення про етапи уроків, про дидактичне проектування.</p>	<p>Наявність внутрішньої мотивації щодо оволодіння комунікативною компетентністю та щодо її вдосконалення. З ряду визначень та характеристик вірно впізнані визначення та характеристики спілкування, комунікації, педагогічного спілкування, конфлікту, етапів самовиховання. З переліку вірно впізнані способи встановлення особистісного контакту з учнями, функції спілкування, стилі та етапи спілкування і конфлікту, вербальні та невербальні засоби, методи саморегуляції, прийоми активного слухання, етапи самовиховання.</p>	<p>Вірність визначення повинна складати не менш 80%.</p>

**Цілі формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін для II рівня
засвоєння**

Перелік дій	Еталони		
	Умови	Результат	Оцінка
1	2	3	4
Характеризувати прийоми швидкого включення у взаємодію, способи привертання уваги. Уміти характеризувати способи встановлення особистісного контакту зі співрозмовниками та шляхи активізації їх уваги на початкових етапах спілкування. Уміти перелічувати, класифікувати та характеризувати методи саморегуляції емоційного стану, керування власним настроєм. Уміти визначати та класифікувати невербальні засоби спілкування. Уміти характеризувати різні групи невербальних засобів, мімічні коди емоційних станів, значення окремих невербальних засобів. Уміти перелічувати правила використання педагогом невербальних засобів під час реалізації дидактичного проекту. Уміти визначати і характеризувати вербальні засоби спілкування. Уміти зображувати процес обміну інформацією, характеризувати його та пояснювати процес	Наявна внутрішня мотивація до оволодіння комунікативною компетентністю. Чіткі уявлення види педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін у закладах	Вірно надані визначення та характеристики спілкування, комунікації, видів спілкування, його структури та функцій, форм (монолог, діалог, полілог), методів, елементів спілкування, педагогічного спілкування, його етапів і стилів, невербальних і вербальних засобів, процесу обміну інформацією, конфлікту, педагогічному конфлікту, стадій його	Вірність виконання завдань повинна складати не менш ніж 75% від запропонованих.

1	2	3	4
<p>втрати інформації під час обміну нею. Уміти перелічувати вимоги до мови педагога. Уміти характеризувати сутність активного слухання. Уміти перелічувати і характеризувати прийоми активного слухання. Уміти давати визначення і характеризувати спілкування. Уміти характеризувати види спілкування, його структуру та функції. Уміти давати визначення основних елементів спілкування. Уміти визначати педагогічне спілкування, характеризувати його етапи. Уміти давати визначення стиля педагогічного спілкування та перелічувати ці стилі. Уміти характеризувати стилі, форми (монолог, діалог, полілог), методи спілкування. Уміти визначати конфлікт і педагогічний конфлікт, характеризувати стадії протікання конфлікту. Уміти характеризувати ділові та особистісні педагогічні конфлікти. Уміти визначати поняття стратегії поведінки в конфліктній ситуації, перелічувати дані стратегії, характеризувати їх. Уміти перелічувати та характеризувати етапи самовиховання (саморозвитку).</p>	<p>системи ПТО. Сформовані уміння I рівня.</p>	<p>протікання, стратегій поведінки в конфліктній ситуації. Вірно охарактеризовані методи саморегуляції емоційного стану, способи встановлення особистісного контакту, прийоми швидкого включення у взаємодію, етапи самовиховання (саморозвитку). Описана роль і значення спілкування. Перелічені правила використання невербальних засобів, вимоги до мови педагога.</p>	

характерно виконання всіх зазначених дій у стандартних, типових ситуаціях. Детальну характеристику цілей формування комунікативної компетентності для III рівня засвоєння з визначеними еталонами дій представлено у табл. 2.3.

Четвертий рівень засвоєння, за В. Беспалько, характеризується виконанням елементів дослідницької діяльності, рішенням нестандартних завдань, співвіднесенням мети діяльності та отриманих результатів, аналізом помилок та удосконаленням діяльності. Так, наприклад, в результаті засвоєння даного рівня при формуванні комунікативної компетентності студент впевнено здійснює комунікативну діяльність навіть при виникненні незапланованих, нетипових ситуацій, швидко проводить їх аналіз та приймає рішення щодо внесення корективів, здійснює самоаналіз комунікативної діяльності, визнає недоліки та шляхи їх ліквідації, розробляє програму саморозвитку якостей, значущих для комунікативної діяльності тощо. Детальну характеристику цілей формування комунікативної компетентності для IV рівня засвоєння з визначеними еталонами дій представлено у табл. 2.4.

Таким чином, при прогнозуванні цілей формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін враховано структуру комунікативної компетентності, представлено цілі у вигляді переліку мотивів, якостей особистості та дій, тобто переліку умінь, якими повинен володіти студент після вивчення навчального матеріалу, та еталонів, що дозволяє зробити висновок про дотримання при постановки цілей вимог зрозумілості, ієрархічності та діагностичності. Формулювання цілей саме таким чином надає можливість сформулювати більш чітке уявлення про очікувані результати навчання та буде сприяти обґрунтованому відбору змісту навчання, його методів і засобів.

Важливим аспектом під час опису цілей формування комунікативної компетентності є визначення рівнів сформованості наведених умінь. Надання характеристики рівнів є важливим, бо дозволяє з'ясувати чи сформована у студентів комунікативна компетентність на достатньому рівні. Щодо

**Цілі формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін для III рівня
засвоєння**

Перелік дій	Еталони		
	Умови	Результат	Оцінка
1	2	3	4
<p>Уміти визначати мету, завдання спілкування, переводити дидактичні завдання у сферу комунікативних завдань, розробляти план спілкування, обирати форми, стратегії, методи спілкування з учнями, колегами, науковцями, членами предметно-циклової комісії. Уміти прогнозувати реакцію співрозмовника (учнів, колег, науковців, членів предметно-циклової комісії) на свої дії, слова, розробляти програму бінарних дій. Уміти вибирати і застосовувати прийоми швидкого включення у взаємодію з учнями, батьками на початку уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальних бесід, з іншими науковцями, колегами, членами предметно-циклової комісії. Уміти встановлювати контакт, здійснювати самоподачу у спілкуванні, захоплювати та утримувати ініціативу, привертати увагу на початку уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди, на початковому етапі спілкування з іншими науковцями, колегами, членами предметно-циклової комісії. Уміти обирати і застосовувати методи саморегуляції емоційного стану, керування настроєм, у відповідності до власних особливостей та ситуації. Уміти настроюватися на спілкування з конкретним учнем (індивідуальна бесіда, консультація), навчальною групою (урок), батьками учнів (індивідуальна бесіда, батьківські збори), з іншими науковцями, колегами, членами предметно-циклової комісії. Уміти вірно використовувати власні міміку, жести, пантоміміку під час спілкування, уроку, виховного заходу, батьківських зборів,</p>	<p>Вільне оперування всіма поняттями щодо Видів педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін. Сформовані уміння I та II рівнів.</p>	<p>Визначені мета спілкування, комунікативні завдання, розроблений план спілкування, обрані форми, методи, розроблена програма бінарних дій. Здійснено швидке включення у взаємодію, встановлений контакт, притягнута увага. Здійснена саморегуляція емоційного стану під час комунікативного процесу. Встановлений особистісний контакт з учнями. Вірно з дотриманням вимог використані та застосовні міміка, жести, пантоміміка, дистанція та розташування по відношенню до співрозмовника, темп мови, гучність голосу, паузи, смислові наголоси,</p>	<p>Вірність проведення порівняльних аналізів повинна складати 100%. В діях, виконаних під час здійснення комунікативних процесів, помилки можуть складати до 30% за умови їх виправлення самостійно або з допомогою викладача.</p>

Продовж. табл. 2.3

1	2	3	4
<p>індивідуальних бесід, в ході спілкування з іншими науковцями або членами предметно-циклової комісії. Уміти орієнтуватися в просторових умовах спілкування (обирати дистанцію та місце розташування по відношенню до співрозмовника) в ході уроку, під час роботи з дошкою, наочними засобами навчання, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди, під час представлення на конференції, семінарі результатів своїх наукових розробок, час проведення нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії. Уміти вірно обирати темп мови, гучність голосу, доцільно використовувати паузи, смислові наголоси, інтонаційну виразність, виявляти чіткість дикції при викладенні навчального матеріалу, наданні інформації, при представленні на конференції, семінарі результатів своїх наукових розробок, при проведенні нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії. Уміти доцільно обирати зовнішній вид відповідно до ситуації спілкування, вимог естетичної виразності, культури зовнішнього вигляду педагога. Володіти багатим словарним запасом, широкою лексикою, проявляти чистоту та правильності мови, уміти надавати навчальному матеріалу або інформації емоційного забарвлення, проявляти технічну грамотність, термінологічну культуру, уміти формулювати та висловлювати власні думки, погляди, дотримуватися послідовності при викладенні матеріалу технічної дисципліни, при читанні технічних схем, зображень, графіків, при коментуванні формул, при поясненні принципів дії технічних об'єктів. Уміти реалізовувати активне слухання при відповіді учня, висловлюванні власного погляду учнями, батьками, прояв при цьому уваги, розуміння поглядів, позицій, під час доповідей, виступів інших дослідників в ході наукових заходів, членів предметно-циклової комісії під час нарад, бесід. Уміти читати, розуміти та аналізувати навчальну, навчально-методичну, наукову, текстову, технічну, графічну інформацію, виокремлювати головне, формулювати висновки, висувати гіпотези тощо, висувати власні пропозиції щодо удосконалення методик викладання</p>		<p>інтонаційна виразність, зовнішній вид. Виявлені чіткість дикції, багатий словарний запас, широка лексика, чистота та правильність мови, емоційне забарвлення навчального матеріалу або інформації, технічна грамотність, термінологічна культура. Дотримана послідовність при викладенні матеріалу технічної дисципліни, при читанні технічних схем, зображень, графіків, при коментуванні формул, при поясненні принципів дії технічних об'єктів. Реалізоване активне слухання. Письмово викладені власні думки, навчальний матеріал уроку з технічної дисципліни, результати досліджень у технічній галузі, результати нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії. Проаналізовані підходи до визначення поняття «спілкування». Проведений порівняльний аналіз різних стилів педагогічного спілкування, процесу управління конфліктами та процесу придушення конфліктів, різних стратегій поведінки в конфліктних</p>	

Продовж. табл. 2.3

1	2	3	4
<p>навчальної дисципліни, висловлювати власні думки щодо результатів взаємовідвідування занять тощо. Уміти письмово викладати власні думки, навчальний матеріал уроку з технічної дисципліни, результати досліджень у технічній галузі, результати нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії, формулювати висновки. Уміти застосовувати стилі, форми (монолог, діалог, полілог), методи спілкування. Уміти описувати та аналізувати різні підходи до визначення поняття спілкування. Уміти реалізовувати етапи педагогічного спілкування. Уміти проводити порівняльний аналіз різних стилів педагогічного спілкування. Уміти обирати та використовувати стилі педагогічного спілкування. Уміти проводити порівняльний аналіз процесу управління конфліктами та процесу придушення конфліктів. Уміти вибирати та застосовувати стратегії поведінки при конфлікті під час навчального заняття, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди, під час взаємодії з іншими науковцями, дослідниками, членами предметно-циклової комісії. Уміти проводити порівняльний аналіз різних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Уміти визначати емоційний стан співрозмовника та отримувати інформацію щодо розуміння ним змісту за його невербальною та вербальною поведінкою. Уміти передавати ініціативу у спілкуванні співрозмовнику, в ході уроку, виховного заходу - учням, в ході зборів – батькам, в ході нарад – колегам. Уміти застосовувати методики щодо виявлення рівня сформованості власних комунікативних умінь і якостей, значущих для спілкування з учнями, їх батьками, з іншими науковцями або членами предметно-циклової комісії. Володіти адекватною самооцінкою, комунікабельністю, екстравертивністю, емоційною виразністю, уміти проявляти гнучкість поведінки, стриманість, терплячість, емоційну стійкість, витримку, гуманізм та чуйність, доброзичливість, тактовність, справедливість, емпатійність.</p>		<p>ситуаціях. Вірно обрані та застосовані стилі, форми (монолог, діалог, полілог), методи спілкування. Реалізовані етапи педагогічного спілкування. Вірно обрані та застосовані стратегії поведінки при конфліктах. Вірно визначений та врахований емоційний стан співрозмовника. Дані, отримані в результаті застосування методик щодо виявлення рівня сформованості власних комунікативних умінь і якостей, значущих для спілкування. Проявлені адекватна самооцінка, комунікабельність, екстравертивність, емоційна виразність, гнучкість поведінки, стриманість, терплячість, емоційна стійкість, витримка, гуманізм та чуйність, доброзичливість, тактовність, справедливість, емпатійність.</p>	

Таблиця 2.4

**Цілі формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін для IV рівня
засвоєння**

Перелік дій	Еталони		
	Умови	Результат	Оцінка
1	2	3	4
<p>Уміти при здійсненні комунікативних процесів в різних видах педагогічної діяльності аналізувати ситуації, що виникають, та приймати рішення щодо корекції власної діяльності і діяльності партнерів по спілкуванню. Уміти зіставляти мету спілкування (комунікативні завдання) з результатами спілкування, реалізованого в ході проведення уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди, в ході взаємодії з іншими науковцями або членами предметно-циклової комісії. Уміти аналізувати реалізоване спілкування в ході уроку, взаємодії з іншими науковцями з наукових питань, взаємодії з членами предметно-циклової комісії щодо навчально-методичних питань. Уміти на основі результатів аналізу вносити корективи у майбутню комунікативну діяльність на наступних уроках, виховних заходах, батьківських зборах, під час організації спілкування з іншими науковцями або членами предметно-циклової комісії. Уміти з врахуванням результатів самопізнання розробляти та реалізовувати програму саморозвитку комунікативної компетентності викладача.</p>	<p>Вільне, впевнене виконання комунікативної діяльності у стандартних ситуаціях в різних видах педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін. Сформовані уміння I, II, III рівнів.</p>	<p>Впевнене здійснення комунікативної діяльності навіть при виникненні незапланованих ситуацій, швидкий їх аналіз та прийняття рішення щодо внесення корективів. Проведений аналіз або самоаналіз комунікативної діяльності. Вірно визначені недоліки та шляхи їх ліквідації. Розроблена програма саморозвитку комунікативної компетентності. Прагнення до самовдосконалення.</p>	<p>Виконання зазначених дій повинно складати 100%, а їх результативність повинна бути не менш ніж 50%.</p>

комунікативної компетентності, то доцільно виділити три рівні її сформованості: низький, середній, високий. Надамо характеристику даних рівнів.

Низький рівень: студент не усвідомлює важливість формування комунікативної компетентності, більшість комунікативних умінь не сформована, сформовані лише окремі уміння в неповній мірі; відсутні теоретичні знання; реалізація комунікативної діяльності здійснюється інтуїтивно, допускається багато помилок; невірно використовуються вербальні та невербальні засоби спілкування; невірно використовуються засоби наочності; спостерігається надмірне хвилювання, що відбивається на якості викладання; не встановлено контакт та зворотний зв'язок; спостерігається безпорадність при виникненні конфліктних ситуацій; комунікативна діяльність під час уроку зводиться до невпевненого, бездоказового переказу навчального матеріалу або до його читання з конспекту; виникають труднощі навіть під час реалізації комунікативної діяльності у стандартних, типових ситуаціях.

Середній рівень: частково, епізодично, у окремих ситуаціях студент усвідомлює важливість формування комунікативної компетентності, більшість комунікативних умінь сформована, але не в повній мірі; наявність твердих теоретичних знань, але недостатньо сформовані практичні уміння; періодично проявляються хвилювання, певні недоліки у використанні вербальних і невербальних засобів спілкування; не завжди вдається встановити контакт з і реалізувати зворотний зв'язок; не виникає труднощів із реалізацією обраних методів навчання; впевнено та чітко реалізується комунікативна діяльність у стандартних ситуаціях, але виникають певні труднощі у нетипових ситуаціях, коли слід здійснити їх аналіз та прийняти рішення.

Високий рівень: студент чітко усвідомлює значимість комунікативної компетентності, необхідність її формування, роль і значення педагогічного спілкування, комунікативні уміння сформовані в повному обсязі; високий рівень теоретичних знань; вміле та впевнене здійснення комунікативної

діяльності; результативне здійснення саморегуляції емоційного стану; встановлено контакт та організовано постійно діючий зворотний зв'язок; вірно використовуються вербальні і невербальні засоби спілкування; під час викладання навчального матеріалу враховується учнівський контингент; матеріал викладається впевнено, чітко, логічно, доказово, наводяться приклади; швидка орієнтація в нестандартних, нетипових ситуаціях, які виникають під час спілкування; здійснення комунікативної діяльності з урахуванням умов і ситуації, що склалася.

2.2. Зміст формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін

Наступним етапом дослідження є визначення змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, який повинен відповідати моделі змісту, представленій у підрозділі 1.3 (рис.1.10), конкретизувати її. Відповідно до структури комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін у змісті навчання відображаються мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісний компоненти, а також загальна, загально-педагогічна та спеціально-педагогічна складові когнітивно-діялісного компоненту. Зміст формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін у скороченому виді наведено на рис. 2.2.

Розглянемо зміст формування кожного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін та їх складових. Зауважимо, що зміст міститиме декларативні і процедурні знання, загальну характеристику яких було надано у підрозділі 1.3. При розробці змісту спиратимемося на принципи науковості, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії з практикою, активності студентів, наочності та врахуємо міжпредметні зв'язків з іншими дисциплінами. Як було зазначено у підрозділі 1.2,

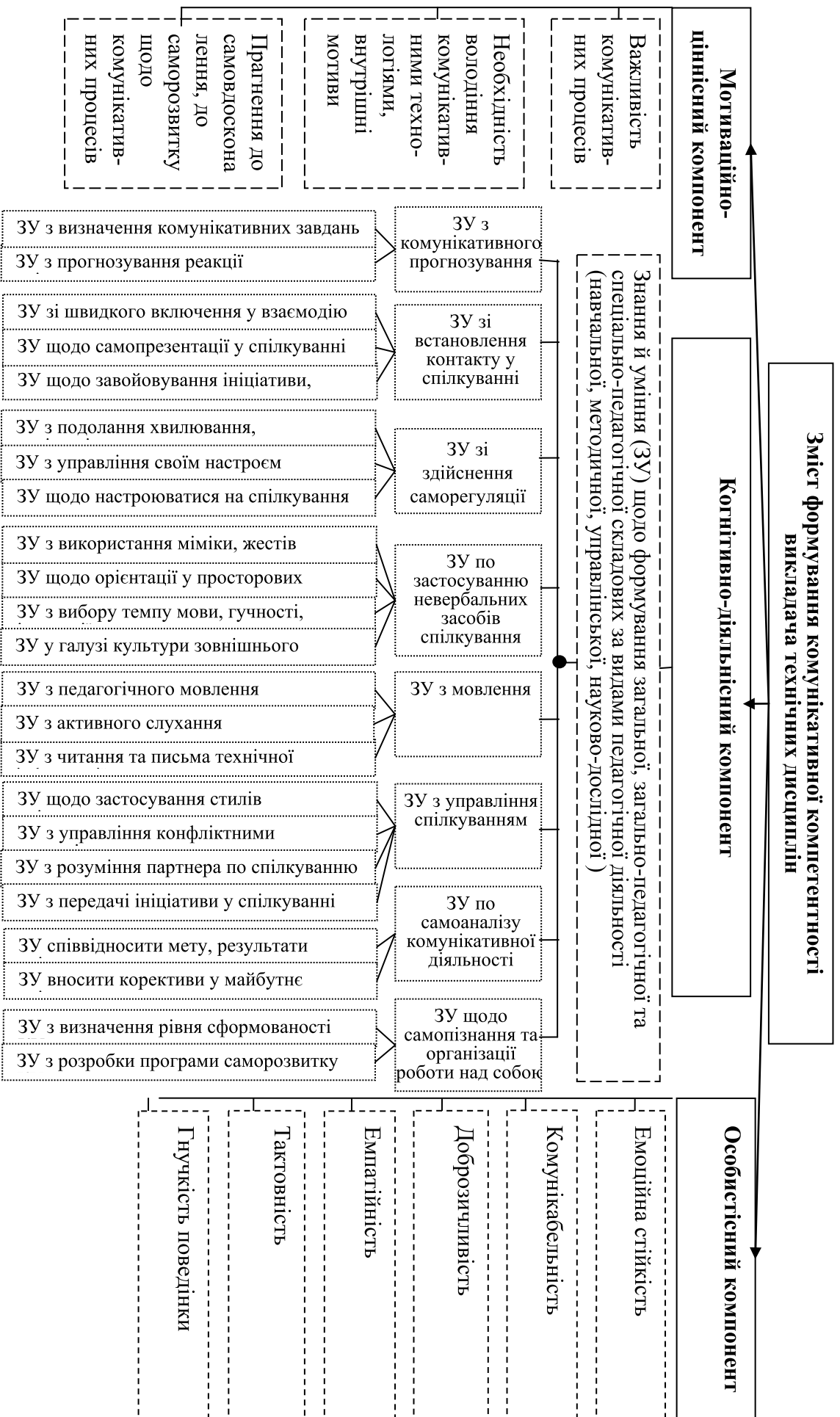


Рис. 2.2. Зміст формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін

формування комунікативної компетентності здійснюватиметься при вивченні студентами дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності», зміст якої і буде представлено у даному підрозділі.

Зміст формування мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної компетентності повинен включати інформацію, яка демонструє, ілюструє важливість комунікативних процесів, формує впевненість у необхідності володіння комунікативними технологіями, формує внутрішні мотиви у студентів, прагнення до самовдосконалення, до саморозвитку у напрямі реалізації комунікативних процесів. Для цього у програму дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» (КППД) доцільно ввести навчальний матеріал, який показує роль і місце комунікативного компоненту в структурі професійної діяльності викладача технічних дисциплін, навести приклади в практиці педагогічної діяльності, які доводять важливість формування високого рівня комунікативної компетентності. Шляхом проведення аналізу педагогічної діяльності з позицій системного підходу та з позицій управління доцільно показати наявності комунікативної складової у всіх видах педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін (навчальній, методичній, управлінській та науковій). Також слід надати характеристику комунікативних умінь викладача технічних дисциплін та навести приклади їх застосування у різних видах педагогічної діяльності, слід навести приклади, ситуації, результати дослідів, експериментів, які показують важливість ролі спілкування як у процесі розвитку, життєдіяльності людини, так і в процесі професійної педагогічної діяльності. Крім цього, оскільки у подальшому вивченні дисципліни КППД будуть зустрічатися такі поняття як спілкування та комунікація, то слід розкрити зміст даних понять, надати їх характеристику, визначити відмінності. Для формування змісту мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної компетентності доцільно скористатися розробками науковців, наведеними у літературних джерелах: [1; 25; 35; 115; 168; 211].

Зміст формування когнітивно-діяльнісного компоненту повинен забезпечувати розкриття інформації щодо знань й умінь з формування загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових. Відповідно до рис. 2.2 першим елементом даного компоненту є інформація, що стосується знань та умінь з комунікативного прогнозування, які включають визначення комунікативних завдань, розробку плану, вибір форми, методів, стратегій спілкування, прогнозування реакції співрозмовника. Отже, у зміст дисципліни КППД слід включити матеріал щодо характеристики моделювання спілкування, слід продемонструвати приклади переведення дидактичних завдань у комунікативні, приклади прогнозування реакції співрозмовників на свої дії (учнів, колег тощо). Також навчальний матеріал повинен містити питання, що розкривають поняття та характеристики форм, методів, стратегій, стилів спілкування. Причому при викладенні даного матеріалу слід надавати інформацію не лише загального характеру (загальна складова), а й інформацію, яка стосується саме педагогічного спілкування: характеристика стилів педагогічного спілкування тощо (загально-педагогічна складова). Найбільш ґрунтовно дані питання розкрито у роботах М. Васильєвої, Н. Волкової, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, А. Маркової, Л. Савенкової, Т. Туркота. Отже, при розробці змісту навчального матеріалу щодо комунікативного прогнозування використаємо наступні літературні джерела: [30; 35; 64; 89; 132; 156; 173; 195].

Наступним елементом когнітивно-діяльнісного компоненту (рис. 2.2) є зміст, що стосується встановлення контакту з партнером по спілкуванню, а саме швидкого включення у взаємодію, уточнення структури спілкування, самопрезентації (самоподачі) у спілкуванні, завоювання ініціативи, притягнення уваги. Для формування відповідних знань й умінь у програму КППД слід ввести інформацію, що показує роль і значення вступу у контакт, слід описати прийоми встановлення контакту, притягнення уваги. Причому дана інформація повинна відбивати як загальну складову когнітивно-

діяльнісного компоненту, так і загально-педагогічну. Наприклад, слід навести загальні прийоми встановлення контакту, привертання уваги (контакт очей, привітання, звернення тощо) та прийоми, застосування яких є характерним для педагогічної діяльності (проведення мотивації, постановка навчальної проблеми тощо). Широко ці питання представлено у роботах Н. Волкової, І. Зязюна, В. Кан-Калика, О. Леонтьєва, Є. Руденського, Т. Туркота. Використаємо роботи цих науковців при розробці змісту навчального матеріалу щодо встановленню контакту [35; 89; 123; 124; 156; 171; 195].

Зміст формування знань й умінь наступного елемента (рис. 2.2), а саме саморегуляції емоційного стану, що вміщує подолання хвилювання, нервовість, нерішучість у спілкуванні, управління своїм настроєм, настроювання на спілкування з конкретною аудиторією, співрозмовником повинен містити класифікацію та характеристику методів та прийомів саморегуляції (створення зон захисної дії, імаготерапія, контроль фізичного стану, самонавіювання тощо), опис можливостей та принципів їх застосування. Дана інформація відбиває загальну складову когнітивно-діяльнісного компонента. Крім цього, слід акцентувати увагу на можливостях застосування методів саморегуляції у педагогічній діяльності (до проведення заняття, перед виступом, в процесі заняття та після нього), що забезпечить формування загально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності. Дані питання ґрунтовно проаналізовано та викладено у роботах М. Васильєвої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Т. Туркота. Отже, при розробці змісту навчального матеріалу щодо саморегуляції емоційного стану скористаємося наступними літературними джерелами: [30; 89; 156; 195].

Наступним елементом когнітивно-діяльнісного компонента, зміст якого слід сформулювати, є використання невербальних засобів спілкування, що містить правильне використовувати власних міміки, жестів, пантоміміки в ході спілкування, орієнтування в просторових умовах спілкування, вибір темпу мови, гучності голосу, використання пауз, смислових наголосів, інтонації,

володіння чіткою дикцією, культуру зовнішнього вигляду. Отже, студентів слід ознайомити із загальною характеристикою засобів спілкування, їх ролі та значенні у педагогічній діяльності, слід навести приклади та наслідки правильного та помилкового їх використання. До змісту слід ввести матеріал щодо класифікації невербальних засобів, їх характеристики, забезпечує реалізацію загальної складової. Також необхідно акцентувати увагу на вимогах щодо доцільного та правильного застосування цих засобів у різних видах педагогічної діяльності, а саме таких засобів як міміка, жести, поза, погляд, ритміко-інтонаційні сторони мови, зовнішній вигляд, просторова орієнтація, що забезпечить формування загально-педагогічної складової. Так, при характеристики міміки студентів слід ознайомити з описом мімічних кодів емоційних станів для правильного вираження власних емоцій та для формування уміння визначати емоційний стан співрозмовника. При характеристиці жестів у роботі викладача слід розглянути різні групи жестів та ознайомити студентів із значенням психологічних жестів. При характеристиці просторової орієнтації доцільно розглянути вимоги щодо правильного вибору місця в аудиторії (на різних етапах навчального заняття, під час виступу на конференції, при проведенні наради тощо) та відстані між співрозмовниками, охарактеризувати можливе розташування співрозмовників (колеги, учня і викладача, керівника та підлеглого) за столом та доцільності застосування того чи іншого виду розташування в залежності від мети та умов. Ґрунтовно ці питання представлено у роботах Н. Волкової, Н. Дідуся, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Костриці, Н. Осипової, С. Сисоєвої, Л. Тархан. Використаємо роботи цих науковців при розробці змісту навчального матеріалу щодо використання невербальних засобів спілкування [35; 89; 111; 144; 155; 156; 179; 192].

Наступний елемент когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності містить мовленнєві знання й уміння (рис. 2.2), а саме такі, що стосуються педагогічного мовлення (нормативність, багатство словарного запасу, широта лексики, чистота, правильність, термінологічна культура, тобто

володіння технічною грамотністю викладачем технічних дисциплін, ведення діалогу, монологу, формулювання питань); активного слухання (надання співрозмовнику можливості висловитися, прояв уваги, розуміння поглядів, позицій тощо); читання та письма (розуміння та усвідомлення текстової, технічної, графічної інформації, виокремлення головного, уміння письмового викладення власних думок, навчальної, наукової, технічної інформації, фіксування інформації). Отже для формування даного елемента до змісту КППД слід включити навчальний матеріал щодо характеристики мовленнєвих засобів, слід визначити поняття мовлення педагога, культури мовлення, техніки мовлення, ознайомити з вимогами до культури мовлення викладача та вимогами до техніки його мовлення. У змісті даних питань відображаються загальна складова когнітивно-діяльнісного компоненту (багатий словарний запас, широта лексики, чистота та правильність мовлення). Також у цих питаннях міститься загально-педагогічна складова когнітивно-діяльнісного компоненту (вимоги до мовлення викладача). Крім цього, змісті навчального матеріалу даного компоненту присутні елементи, що належать до спеціально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту (правильне застосування технічних термінів, послідовність при викладанні матеріалу технічних дисциплін, при поясненні конструкції технічного об'єкту, характеристика технічних процесів, пояснення принципів дії технічних об'єктів тощо). Також до змісту навчання слід внести інформацію щодо характеристики активного слухання у роботі викладача, слід надати характеристику прийомам слухання, які можуть застосовуватися, та навести наслідки, до яких може привести відсутність у викладача уміння активного слухання. Доцільним є надання характеристики етапів активного слухання (підтримка, розуміння, коментування), пояснення основних завдань викладача на даних етапах. Зміст повинен містити інформацію щодо письмового формулювання викладачем думок, фіксування матеріалу, інформації (правила підготовки конспекту, статті, рекомендацій, зауважень при перевірці письмової

роботи учнів тощо). До змісту матеріалу, пов'язаного з читанням доцільно включити особливості аналізу наукової, технічної, графічної, навчальної інформації викладачем технічних дисциплін. Ці питання представлено у роботах М. Буланової-Топоркової, Н. Волкової, Н. Дідуся, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Костриці, Т. Кузнецової, Н. Осіпової, І. Риданової, В. Семиченко, С. Сисоевої, Л. Тархан. Використаємо роботи цих науковців при розробці змісту навчального матеріалу щодо педагогічного мовлення [89; 111; 144; 151; 153; 155; 156; 172; 176; 179; 192].

Наступним елементом змісту є матеріал, що стосується управління спілкуванням, а саме вибору і застосування стилів спілкування в залежності від ситуації, управління конфліктними ситуаціями, сприйняття та розуміння партнера по спілкуванню, визначення його емоційного стану, отримання інформації про розуміння ним змісту спілкування за його невербальною та вербальною поведінкою, передачі ініціативи у спілкуванні співрозмовнику. Зміст цього елемента повинен бути наповнений інформацією щодо спілкування як педагогічного поняття. Даний матеріал містити опис ролі та значення педагогічного спілкування (наведення прикладів, результатів експериментів, ситуацій), визначення педагогічного спілкування, характеристику його специфіки, його функцій та психологічних механізмів (ідентифікація, емпатія, рефлексія). Для формування у студентів більш системного уявлення про педагогічне спілкування слід розглянути такі його структурні елементи як суб'єкти, мета, предмет, умови, засоби та результат. Слід надати класифікаційну характеристику видів спілкування в залежності від різних класифікаційних ознак. Слід довести, що структура педагогічного спілкування відповідає логіці педагогічної діяльності. Студентів необхідно ознайомити з детальною характеристикою етапів педагогічного спілкування, із завданнями, які повинен вирішити викладач на кожному з них, та попередити про можливі типові недоліки та помилки у діяльності викладача при цьому. Також слід попередити студентів про можливі бар'єри, які заважають ефективному

спілкуванню, та окреслити шляхи їх подолання. До змісту слід також ввести матеріал, що стосується визначення стилю спілкування, типів ставлення викладача до учнів (активно-позитивний, пасивно-позитивний, негативний), стилів керівництва (авторитарний, демократичний, ліберальний). Слід надати характеристику стилів педагогічного спілкування (захоплення спільною творчою діяльністю, дружнє ставлення, дистанція, залякування, загравання), окресливши їх позитивні та негативні боки. Вище наведений зміст забезпечує формування загально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту. Формування загальної складової здійснюється шляхом наповнення змісту інформацією щодо конфліктів та шляхів їх вирішення. Студентів слід ознайомити з визначенням поняття конфлікту, з характеристикою загальних стадій його протікання. Після цього, переходячи до формування загально-педагогічної складової, доцільно охарактеризувати поняття педагогічного конфлікту, його специфіку та можливі причини виникнення, ознайомити студентів із формами конфліктної поведінки учнів, видами конфліктів, акцентувати увагу студентів на важливості управління конфліктами, для чого надати інформацію про правила поведінки у конфліктних ситуаціях, про існуючі стратегії поведінки у конфліктах (конкуренція, уникнення, пристосування, компроміс, співробітництво). Причому необхідно не лише надати характеристику стратегій, а й навести приклади ситуацій, коли використання певної стратегії є доцільним, зазначивши при цьому наслідки, до яких може призвести постійне застосування окремої стратегії як основи взаємодії. Ґрунтовно ці питання висвітлено у роботах Л. Аверченко, І. Андріаді, Н. Басової, Н. Бутенко, Т. Бутенко, Н. Волкової, В. Гриньової, М. Громкової, Г. Дегтярьової, Н. Дідуся, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Костриці, Л. Подоляка, М. Поленової, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Л. Столяренко, Л. Тархан, І. Цимбалюка, В. Ягупова. Отже, при розробці змісту навчального матеріалу щодо управління педагогіям спілкуванням використаємо наступні літературні джерела: [1; 5; 14;

25; 27; 35; 48; 49; 63; 89; 111; 153; 155; 156; 157; 162; 176; 179; 186; 192; 193; 200; 208].

До змісту матеріалу, що розкриває питання самоаналізу комунікативної діяльності і її корекції, слід включити характеристику діяльності при співвіднесенні мети спілкування (комунікативних завдань) з отриманими результатами, інформацію щодо необхідності внесення корективи в майбутню комунікативну діяльність на основі аналізу здійсненої комунікативної діяльності. При цьому доцільно навести приклади, які демонструють дані процеси. Цей матеріал забезпечує формування загальної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності. Ці питання проаналізовано та висвітлено у роботах Н. Бутенко, І. Зязюна, В. Кан-Калика. Використаємо роботи цих науковців при розробці змісту навчального матеріалу щодо самоаналізу комунікативної діяльності та її корекції [25; 89; 156].

Наступний елемент змісту відповідає знанням й умінням з самопізнання і організації роботи над собою, що включає визначення рівня сформованості комунікативних умінь і якостей, значущих для спілкування, розробку програми саморозвитку якостей, значущих для спілкування, і формування комунікативних умінь. Навчальний матеріал з цих питань повинен містити інформацію щодо поняття саморозвитку, самовиховання, значущості даних процесів для успішної педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін. Слід ознайомити студентів з етапами самовиховання (самопізнання, планування роботи над собою, реалізація програми та контроль), зі способами роботи над собою на кожному етапі самовиховання. Доцільним є показ важливості роботи над собою у напрямі формування та підвищення рівня комунікативної компетентності. При цьому студентів слід ознайомити з існуючими методами виявлення рівня власної комунікативної компетентності та зі способами (методиками) роботи по самовдосконаленню у цьому напрямі. Наведений зміст забезпечує формування загальної та загально-педагогічної

складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності. Найбільш ґрунтовно дані питання розкрито у роботах Л. Аверченко, Н. Бутенко, І. Зязюна, В. Кан-Калика, А. Мудрика, Л. Петровської, Л. Рувинського. Отже, при розробці змісту навчального матеріалу щодо самопізнання і організації роботи над собою використаємо наступні літературні джерела: [1; 25; 31; 89; 140; 156; 170].

Переходячи до характеристики змісту формування особистісного компоненту комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін (рис. 2.2), слід зауважити, що цей зміст не є окремим навчальним матеріалом, який спрямовано на розвиток певних якостей та властивостей особистості. Формування складових особистісного компоненту (емоційна стійкість, комунікабельність, доброзичливість, емпатійність, тактовність, гнучкість поведінки) здійснюється в процесі формування когнітивно-діяльнісного компоненту, зміст якого представлено у підрозділі 2.2. Розглянемо більш докладно зміст якого саме навчального матеріалу сприятиме формуванню складових особистісного компоненту комунікативної компетентності.

Розвитку емоційної стійкості сприятиме вивчення студентами матеріалу, який відповідає змісту формування знань й умінь з саморегуляції, з самоаналізу комунікативної діяльності, з самопізнання (методи та прийоми саморегуляції, усвідомлення та аналіз власного стану).

На формування комунікабельності направлений зміст, що відбиває навчальний матеріал з комунікативного прогнозування, з саморегуляції, зі встановлення контакту, з управління спілкуванням, з самопізнання та організації роботи над собою (прогнозування реакції співрозмовника, методи та прийоми саморегуляції, шляхи привертання уваги, способи виявлення недоліків у спілкуванні та шляхи їх подолання).

Доброзичливість є можливим розвивати завдяки змісту формування знань й умінь зі встановлення контакту, з управління спілкуванням, з

самоаналізу (способи притягнення уваги, типи ставлення викладача до учнів, стилі педагогічного спілкування).

Розвитку емпатійності сприятиме вивчення студентами матеріалу, який відповідає змісту формування знань й умінь з комунікативного прогнозування, зі встановлення контакту, з управління спілкуванням (прогнозування реакції співрозмовника, характеристика психологічних механізмів спілкування: ідентифікація, емпатія, рефлексія).

На формування тактовності направлений зміст, що відбиває навчальний матеріал з мовленнєвих умінь, з управління спілкуванням (культури мовлення, стилі педагогічного спілкування, стратегії поведінки у конфліктній ситуації, причини педагогічних конфліктів, правила активного слухання).

Розвитку гнучкості поведінки сприятиме вивчення студентами матеріалу, який відповідає змісту формування знань й умінь з комунікативного прогнозування, зі встановлення контакту, з саморегуляції, з управління спілкуванням, з самоаналізу (програма бінарних дій, способи встановлення контакту в залежності від ситуації, методи регуляції емоційного стану, можливості застосування стилів педагогічного спілкування, стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях).

При цьому слід акцентувати увагу на тому, що складові особистісного компоненту комунікативної компетентності, як і комунікативні вміння, не розвиваються лише шляхом ознайомлення майбутніх викладачів технічних дисциплін із описаним змістом навчання, а їх розвиток можливий лише у процесу включення студентів у різні види діяльності (виконання вправ, розв'язання завдань, мікровикладання, програвання ситуацій тощо).

Зауважимо, що відповідно до навчального плану підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей на вивчення дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності», зміст якої описано у підрозділі 2.2, відведено 54 години, з яких 8 годин лекцій, 16 годин практичних занять та 30 годин самостійної роботи. Подальша робота щодо компоновки

змісту формування комунікативної компетентності, групування навчального матеріалу за тематикою, розбивка його на логічно завершені дози дозволила, з врахуванням відведених на його вивчення годин, розробити програму навчальної дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» (додаток Д), яка містить два змістовні модулі та певні теми:

- Модуль 1. Загальні засади комунікативної діяльності викладача технічних дисциплін: «Загальна характеристика комунікативних процесів в педагогічній діяльності», «Педагогічне спілкування»;

- Модуль 2. Технологія реалізації комунікативних процесів викладачем технічних дисциплін у педагогічній діяльності: «Невербальні та вербальні засоби в управлінні спілкуванням при здійсненні педагогічної діяльності викладачем технічних дисциплін», «Педагогічні конфлікти і шляхи їх вирішення».

2.3. Метод і засоби формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін

З метою реалізації визначених у підрозділах 2.1 та 2.2 цілей та змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін слід представити метод та засоби, які мають бути розроблені на основі відповідних моделей, наведених у підрозділі 1.4. (рис. 1.11 – 1.22).

Перейдемо до розробки методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. Як було встановлено у підрозділі 1.4, метод формування комунікативної компетентності відповідно до етапів засвоєння професійної діяльності містить формування мотивації, формування базових знань та вмінь, формування інформаційної бази шляхом ознайомлення із діяльністю та її орієнтовною основою, виконання дій у різних формах, контроль і корекцію діяльності, що знайшло відображення у моделі методу (рис. 1.11).

Отже, на етапі мотиваційної настанови (етап 3, рис. 1.11) для формування у студентів інтересу та потреби у оволодінні комунікативним умінням доцільним є застосування таких прийомів мотивації, як віднесення до особистості, віднесення до ситуації, вступ з питанням тощо. При застосуванні даних прийомів наводяться приклади ситуацій (з різних видів педагогічної діяльності), які демонструють важливість певного комунікативного уміння, які показують наслідки низького рівня володіння цим умінням у роботі викладача. Перед студентами формулюються питання, що базуються на їх досвіді спілкування та застосування певного комунікативного уміння. Таким чином, застосування описаних методів реалізації цього етапу забезпечує формування мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, а саме трьох його елементів: розуміння важливості комунікативних процесів; впевненості у необхідності володіння комунікативними технологіями; прагнення до самовдосконалення.

Для забезпечення достатнього рівня базової підготовки, що є умовою успішного оволодіння комунікативними уміннями, на етапі 4 методу (рис. 1.11) передбачено визначення рівня базових знань, що вимагає розробки методів контролю базових знань та їх корекції [97, с. 177]. Так, для формування комунікативної компетентності в процесі вивчення дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» базовими дисциплінами є «Психологія», «Методологічні засади професійної освіти», «Теорія та методика виховної роботи», «Українське фахове мовлення», «Дидактичні основи професійної освіти», «Стиль образу, мовлення та поведінки», «Методика професійного навчання: дидактичне проектування». Питання для проведення усного опитування мають відображати матеріал цих дисциплін. При недостатньому рівні сформованості базових знань їх формування доцільно здійснювати поступово в ході вивчення нового матеріалу, по мірі необхідності включаючи до нього елементи базового.

Наступний етап (етап 6 рис. 1.11) передбачає організацію засвоєння студентами інформації, яка є теоретичною базою для формування певного комунікативного уміння. Цей процес реалізується в ході лекційних занять. Аналіз літературних джерел з проблем організації навчального процесу у вищій школі [9; 20; 42; 61; 146; 151; 168; 199] дозволяє визначити типи лекцій (ввідна лекція, лекція-інформація, проблемна лекція, оглядова лекція, лекція-консультація), які доцільно застосовувати для викладення основних теоретичних положень щодо комунікативної діяльності викладачів технічних дисциплін. В ході ввідної лекції необхідно ознайомити студентів в цілому з дисципліною «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності», з її метою, структурою та змістом, сформулювати загальне уявлення про предмет вивчення, ознайомити з організаційними вимогами та навчально-методичним забезпеченням. Лекції-інформації застосовуються при поясненні основного матеріалу щодо комунікативної діяльності, спілкування, методів саморегуляція емоційного стану (загальна складова когнітивно-діяльнісного компоненту); прийомів встановлення контакту з учнями, колегами на початкових етапах спілкування, застосування невербальних та вербальних засобів в процесі спілкування у різних видах педагогічної діяльності, організації зворотного зв'язку (загально-педагогічна та спеціально-педагогічна складові когнітивно-діяльнісного компоненту). Цей тип лекції надає можливість студентам осмислити, засвоїти, запам'ятати матеріал. Проблемна лекція застосовується при необхідності показати значення, роль спілкування, підходи до нього, необхідності показати існуючі погляди на педагогічне спілкування, підходи до його організації, які застосовувались раніше та сучасні. На останній лекції доцільно використати елементи оглядової лекції та лекції-консультації. Оглядова лекція дозволить систематизувати навчальний матеріал, більш детально показати його зв'язок з матеріалом базових дисциплін, зв'язки між матеріалом окремих лекцій, зв'язок з майбутніми педагогічними практиками та самостійною педагогічною діяльністю. Все це сприятиме більш глибокому

усвідомленню матеріалу студентами та формуванню у них цілісного уявлення про комунікативну діяльність у різних видах педагогічної діяльності. Доцільно також застосувати елементи лекції-консультації, в ході якої студенти будуть мати можливість поставити будь-яке питання щодо вивченого матеріалу викладачеві та отримати на нього відповідь. Причому викладач може надати можливість відповісти на питання комусь зі студентів, якщо він зможе це зробити. Таким чином, можливо організувати полеміку, обговорення тих чи інших питань, що сприятиме формуванню комунікативної компетентності.

Під час лекцій слід використовувати проблемні питання, які більш детально будуть обговорюватися в ході практичних занять, необхідно показувати різні підходи до визначення тих чи інших питань, наводити практичні приклади. Матеріал окремих лекцій слід пов'язувати з уже вивченим матеріалом та майбутнім, а також слід показувати зв'язок теорії з майбутньою практичною діяльністю інженера-педагога. Таким чином, на лекційних заняттях формується орієнтовна основа майбутньої комунікативної діяльності, для чого використовуються методи лекції та розповіді з елементами бесіди.

Під час лекційного заняття слід приділяти увагу веденню студентами конспекту, бо конспектування сприяє більш швидкому переходу матеріалу у довгочасну пам'ять та активізує увагу студентів [97, с. 357]. Крім цього, конспект є одним з опорних матеріалів, який допомагає підготуватися студенту до практичного заняття, заліку. У вищому навчальному закладі слід створювати умови для усвідомленого конспектування студентами матеріалу, тобто конспектування не повинно перетворюватись на диктування викладачем основних положень. Для того, щоб організувати усвідомлене конспектування під час лекції викладачу слід за допомогою темпу мови, інтонації, пауз, повторень акцентувати увагу студентів на найбільш важливій інформації. Періодично доцільно здійснювати переглядання конспектів. В кінці лекції необхідно повторити найбільш важливі питання, залучаючи до цього студентів, виділити головні думки, зробити висновки та підвести підсумки,

запропонувати студентам поставити питання, що забезпечить організацію зворотного зв'язку.

Як було зазначено у підрозділі 1.4, реалізувати формування у студентів орієнтовної основи діяльності можливо шляхом самостійного опанування ними інформації, якщо рівень її складності, рівень базової підготовки студентів це дозволяють. Зокрема, доцільним є пропонування студентам для самостійного засвоєння навчальний матеріал з характеристики методів саморегуляції психічного стану, характеристики вимог до застосування невербальних засобів спілкування в ході педагогічної діяльності, характеристики типів професійних позицій педагога, моделей педагогічного спілкування тощо. За результатами засвоєння цього матеріалу студенти готують доповіді, повідомлення, які заслуховуються на практичних заняттях, що дозволяє викладачу організувати зворотній зв'язок та своєчасно внести відповідні корективи.

На етапі 7 моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11) передбачено проведення поточного контролю рівня засвоєння студентами орієнтовної основи діяльності. Для цього доцільним є застосування усного опитування або тестувань, приклади питань для яких наведено у додатку Е.4). На етапах 8-11 (рис. 1.11) викладачем здійснюється аналіз відповідей, робіт студентів, оцінка рівня знань; за наявності недоліків з'ясовується чи є випадки низького рівня засвоєних знань одиничними випадками, що спостерігаються у окремих студентів, або ж низький рівень засвоєння інформації спостерігається у більшості студентів. В залежності від цього здійснюється надання консультативної допомоги, проводиться індивідуальна робота зі студентами або вносяться корективи до етапу формування орієнтовної основи діяльності.

У випадку виявлення достатнього рівня сформованості знань здійснюється перехід до етапу 12 (рис. 1.11), на якому здійснюється залучення студентів до виконання комунікативної діяльності (певних дій) в ході практичних занять та самостійної роботи. Необхідність цього пояснюється тим,

що якісно оволодіти комунікативною діяльністю можливо лише за умови включення студентів у цю діяльність. Саме тому особливістю проведення практичних занять є забезпечення високої активності включення кожного студента у процес навчання, взаємодії як з викладачем, так і зі студентською аудиторією. У зв'язку з цим для формування у майбутніх викладачів технічних дисциплін комунікативної компетентності слід використовувати під час практичних занять наступні методи:

– тренінгові вправи на передачу різних емоційних станів за допомогою невербальних засобів, на сприйняття емоційного стану співрозмовника, на встановлення особистісного контакту з учнями, на відпрацювання техніки психологічного настроювання учнів на роботу, на використання дошки під час здійснення навчальної діяльності, на удосконалення дикції, інтонаційної виразності, на відпрацювання умінь щодо розставлення логічних наголосів, на оволодіння технічною грамотністю, термінологічною культурою, на активізацію взаємодії з учнями шляхом діалогізації викладу навчального матеріалу, на виявлення та усвідомлення специфіки спілкування, на формування вміння активного слухання, причому при виконанні даних вправ у якості предмету діяльності виступає навчальний матеріал з технічної дисципліни; при складанні даних вправ використано та адаптовано матеріали, наведені у наступних джерелах: [48; 89; 156; 176; 175; 187] (додаток Е.1);

– виступи з доповідями, тематику яких наведено у додатку Е.2;

– дискусії;

– розв'язання педагогічних ситуацій методом рольової гри;

– мікровикладання, тобто проведення окремих фрагментів уроку з електротехніки;

– моделювання ситуації початку заняття, реалізації дидактичного проекту на етапі формування виконавчих дій або на етапі контролю діяльності на прикладі уроку електротехніки у ПТНЗ.

Слід зауважити, що вправи, які пропонуються на цьому етапі для виконання студентам, реалізують три складові змісту формування комунікативної компетентності (загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну) за видами педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської).

До кожного практичного заняття студенти повинні готуватися. Ця підготовка передбачає самостійну роботу студентів: повторення навчального матеріалу, розглянутого на лекціях, за допомогою конспектів та основної літератури; більш глибокий розгляд матеріалу за допомогою основної та додаткової літератури; підготовку доповідей з ряду питань.

В ході виконання студентами вправ і завдань викладачем здійснюється спостереження за їхньою діяльністю та оцінюється рівень сформованості певного комунікативного уміння (етап 13, рис. 1.11). На етапах 14-17 (рис.1.11) аналізується рівень сформованості комунікативного уміння. За результатами аналізу приймається рішення щодо необхідності надання індивідуальної допомоги, консультацій окремим студентам або щодо внесення корективів до етапу виконання дій у різних формах.

Відповідно до моделі методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін (рис. 1.11), якщо етапи 1-19 реалізовано для всіх груп комунікативних умінь, то студенти залучаються до діяльності з комплексного формування комунікативних умінь, зокрема до підготовки та проведення фрагменту уроку з технічної дисципліни. В процесі представлення фрагменту уроку студенти повинні продемонструвати володіння комунікативними уміннями. Після цього студенту пропонується здійснити самоаналіз виконаної діяльності. Потім організується взаємний аналіз фрагментів уроків у групі. Таким чином, здійснюється відпрацювання та закріплення комунікативних умінь.

У ході виконання даного завдання проводиться аналіз комунікативної діяльності студента в цілому та визначається рівень сформованості

комунікативної компетентності. Після цього викладачем аналізується чи виявлено недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності у окремих студентів або більшості студентів. В результаті приймається рішення щодо надання індивідуальних рекомендацій та консультацій або щодо внесення відповідних корективів у методику формування комунікативної компетентності (етапи 22-25, рис. 1.11).

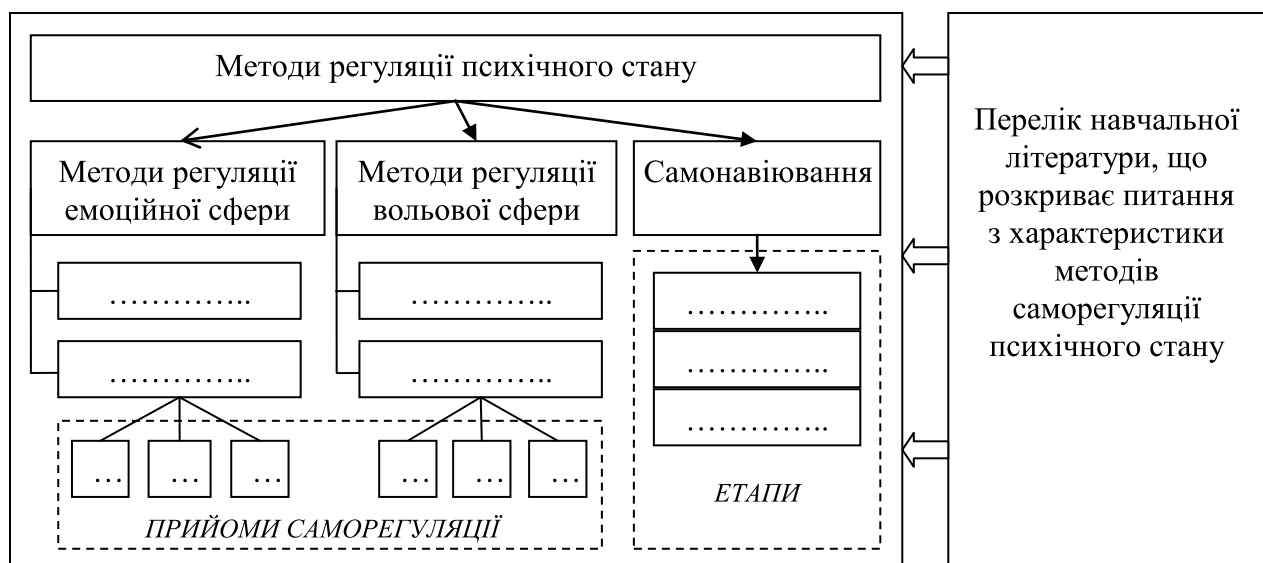
Слід зауважити, що в ході застосування описаного методу до формування мотиваційно-ціннісного та когнітивно-діяльнісного компонентів комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін здійснюється і формування особистісного компоненту комунікативної компетентності. Зокрема, емоційна стійкість формується у студентів під час публічних виступів на практичних заняттях; комунікабельність – при виконанні вправ на встановлення контакту та вправ на усвідомлення специфіки спілкування; доброзичливість, емпатійність та тактовність – при аналізі виступів інших студентів, в ході виконання вправ щодо активного слухання та розв’язання конфліктних ситуацій; гнучкість поведінки – при виконанні вправ на вибір стилів спілкування, стратегій взаємодії у заданих ситуаціях.

Таким чином, метод формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін в ході фахової підготовки розроблено на основі відповідної моделі (рис. 1.11), він реалізує цілі та зміст (підрозділи 2.1, 2.2), містить етапи засвоєння професійної діяльності й реалізується в ході лекційних, практичних занять та під час самостійної роботи студентів.

Для забезпечення реалізації методу слід розробити засоби формування комунікативної компетентності, які повинні конкретизувати моделі засобів, представлені у підрозділі 1.4, і містити декларативну та процедурну частини відповідно до двох груп знань.

У підрозділі 1.4 було розроблено модель декларативного засобу формування знань щодо загальної, загально-педагогічної та спеціально-

педагогічної складових певного комунікативного уміння (рис. 1.12), яку пропонується застосувати на етапі 6 моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11). Як було зазначено, навчальний матеріал щодо загальної складової носить загальний характер і рівень його складності дозволяє залучити студентів до самостійного його опанування, що відображено у блоці I моделі декларативного засобу (рис. 1.12). При цьому самостійна робота студентів відповідає репродуктивному та частково пошуковому рівням діяльності, оскільки вимагає частково самостійного пошуку інформації та подальшого її викладення. Для реалізації I блоку моделі засобу (рис. 1.12) представимо засіб, який забезпечує формування у студентів знань щодо загальної складової групи умінь з саморегуляції психічного стану (рис. 2.3).



Логічна структура для заповнення студентами (фрагмент)

Рис. 2.3. Засіб формування знань щодо загальної складової групи умінь з саморегуляції психічного стану

Цей засіб містить логічну структуру, яка пропонується для заповнення студентам, та перелік літературних джерел, що рекомендуються для цього використати.

Відповідно до моделі методу формування комунікативної компетентності (рис. 1.11) на етапі 7 передбачено здійснення діагностики навчання (визначення рівня засвоєння студентом інформації стосовно певного комунікативного уміння). Для реалізації цього етапу розроблено модель декларативного засобу діагностики рівня знань (рис. 1.13), яка включає питання для самоконтролю, для усного опитування та тестові питання стосовно загальної, загально-професійної та спеціально-професійної складових певної групи комунікативних умінь. Розробимо декларативний засіб для діагностики рівня знань студентів щодо загальної та загально-педагогічної складових уміння з управління конфліктними ситуаціями (рис. 2.4), який конкретизуватиме модель засобу, представлену на рис. 1.13.

Для забезпечення реалізації етапів 12 та 20 моделі методу (рис. 1.11) розроблено модель комплексного засобу навчання студентів розв'язанню професійно-комунікативних завдань (рис. 1.14), що містить блок звернення студентів до інформаційних навчальних матеріалів, до яких, серед інших, відносяться систематизуючі таблиці. Конкретизуємо даний фрагмент моделі засобу, розробивши засіб забезпечення звернення до інформаційних навчальних матеріалів у вигляді систематизуючої таблиці, яка може використовуватися студентами при виконанні професійно-комунікативного завдання на реалізацію уміння активного слухання (табл. 2.5).

Також для забезпечення реалізації етапів 12 та 20 моделі методу (рис. 1.11) у підрозділі 1.4 розроблено модель комплексного засобу навчання студентів розв'язанню завдань з комунікативного прогнозування (рис. 1.15), яка містить блок звернення студентів до інформаційних навчальних матеріалів. Конкретизуємо цю модель, розробивши засіб у вигляді прикладів комунікативних задач педагога й учнів та їх співвіднесення із дидактичними задачами уроку з технічної дисципліни (табл. 2.6).

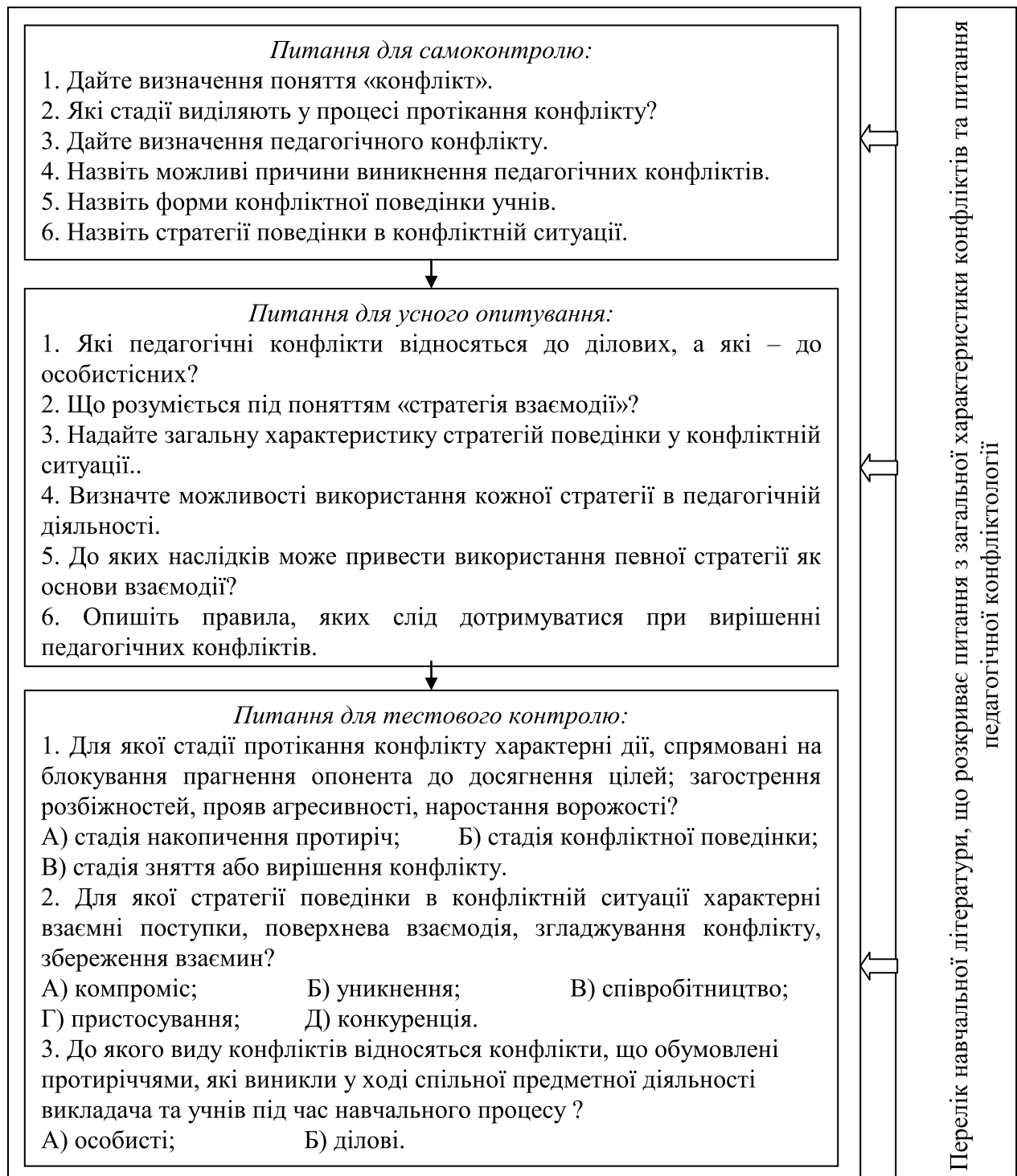


Рис. 2.4. Засіб діагностики рівня знань студентів щодо загальної та загально-педагогічної складових умінь з управління конфліктними ситуаціями

Таблиця 2.5

Засіб забезпечення звернення студентів до інформаційних навчальних матеріалів при виконанні професійно-комунікативного завдання на реалізацію уміння активного слухання

Характеристика етапів активного слухання		
Найменування етапу слухання	Мета етапу слухання	Прийоми слухання
Підтримка	Надання співрозмовнику (учню, його батькам, колезі) можливості висловитися, відповісти, виразити свою позицію, думку.	Глухе мовчання Підтакування «Луна-реакція» «Дзеркало» Прояв емоцій Продовження Спонування
З'ясування	Переконатися у тому, що ви правильно зрозуміли співрозмовника (учня, його батьків, колгу), його думку, точку зору.	«Парафраз» Уточнюючі питання Навідні питання Продовження
Коментування	Висловлення власної думки з приводу почутої відповіді співрозмовника (учня, його батьків, колеги).	Оцінка Поради Логічні висновки

Таблиця 2.6

Засіб забезпечення звернення студентів до інформаційних навчальних матеріалів при розв'язанні завдання з комунікативного прогнозування

Дидактичні задачі	Комунікативні задачі	
	педагога	учнів
Сформувати уміння давати визначення електричного струму	1. Передача, повідомлення інформації щодо визначення сили електричного струму.	Зрозуміти, запам'ятати, вивчити, засвоїти, зробити висновок, відповісти, довести.
Сформувати уміння розраховувати силу електричного струму	2. Спонування до дії через рішення задачі, пояснення необхідності умінь виконувати розрахунки.	
Проконтролювати рівень сформованості умінь з розрахунку сили електричного струму	3. Вимога, запит інформації шляхом проведення опитування, контрольної роботи. 4. Вираження відношення до дій учнів через виставлення оцінки, атестація, коментування, аналіз відповіді учня.	

Для реалізації етапу 12 моделі методу (рис. 1.11) було розроблено моделі декларативних засобів (рис. 1.16, 1.17, 1.18) для формування у студентів комунікативних умінь мовленнєвої групи. Розробимо приклади конкретизованих засобів щодо роботи студентів із поняттями, текстами, фразами, таким чином, щоб вони забезпечували формування загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових (рис. 2.5, 2.6, 2.7).

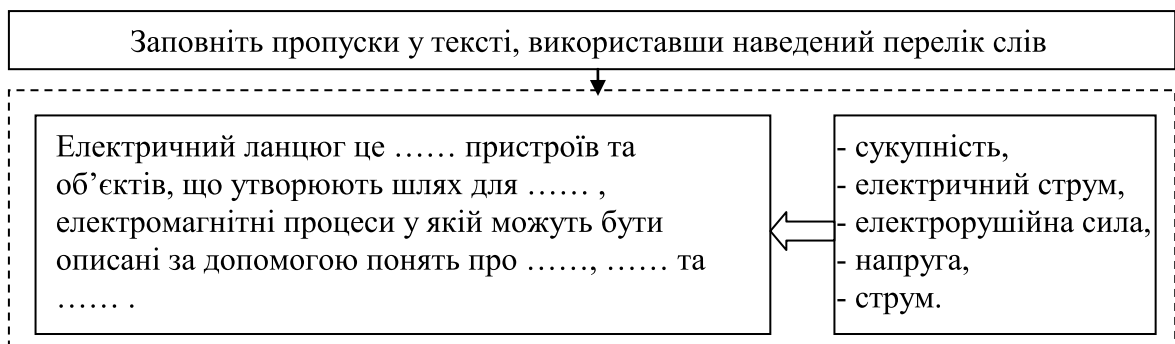


Рис. 2.5. Засіб формування у студента мовленнєвих умінь

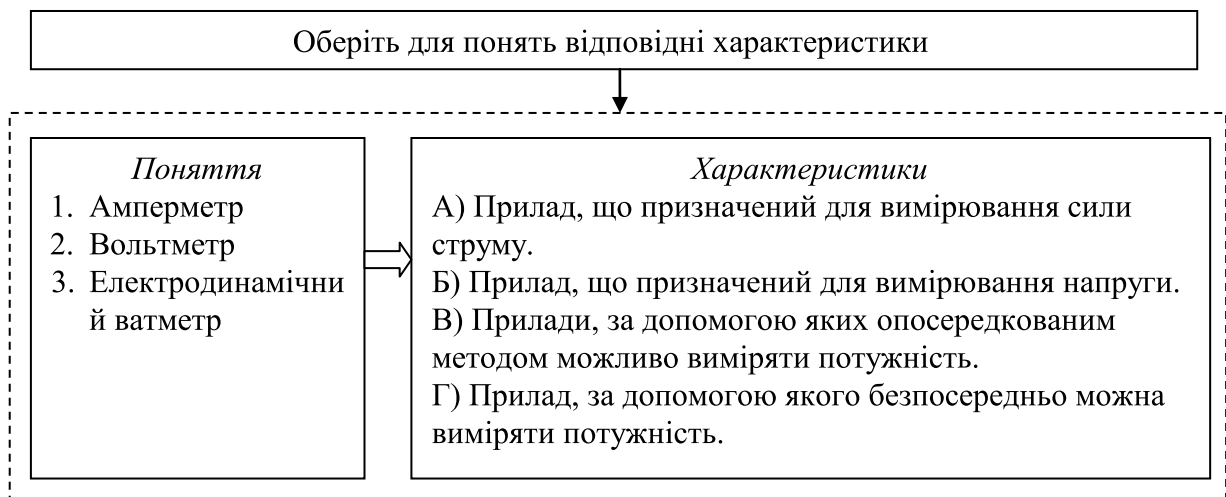


Рис. 2.6. Засіб формування у студента мовленнєвих умінь

У моделі комплексного засобу формування у студента мовленнєвих умінь (рис. 1.19) передбачено на етапі репетиції, підготовки до виступу та на етапі викладу матеріалу звернення студента до інформаційних навчальних матеріалів, в яких описано вимоги до мовлення педагога. Отже конкретизуємо

дану модель засобу, представивши інформаційний матеріал для використання студентом (рис. 2.8).

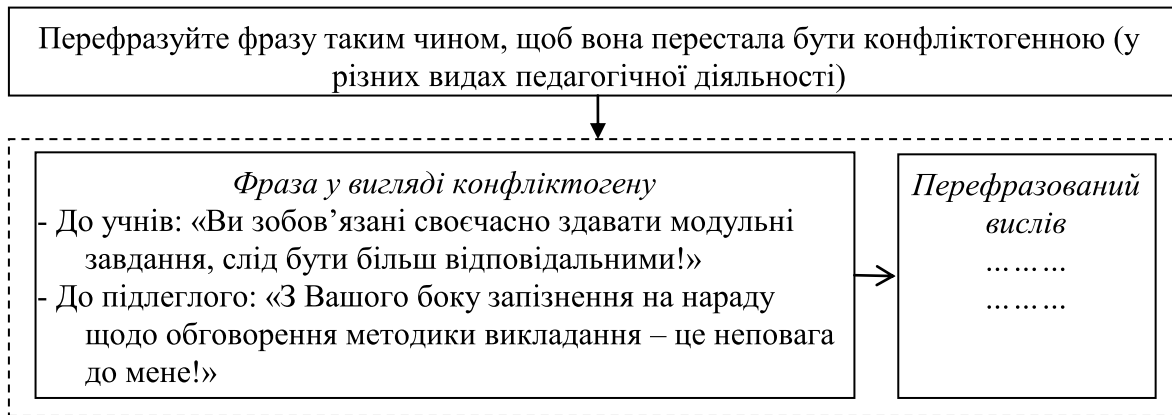


Рис. 2.7. Засіб формування у студента мовленнєвих умінь

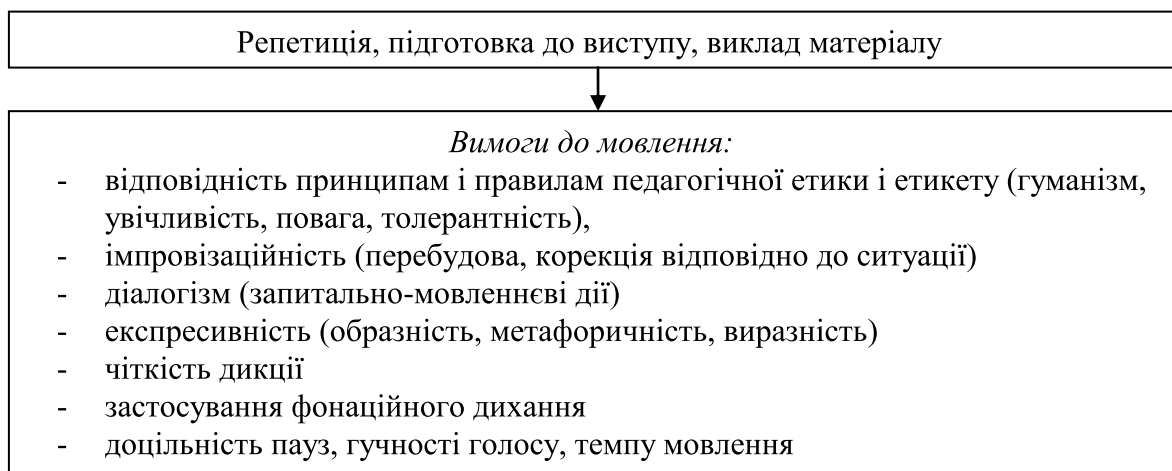


Рис. 2.8. Засіб формування у студента мовленнєвих умінь

Для реалізації етапу 12 моделі методу (рис. 1.11) розроблено модель засобу формування у майбутніх викладачів технічних дисциплін групи умінь з управління спілкуванням (рис. 1.20), в якій передбачається аналіз студентами запропонованих ситуацій з наведеними варіантами дій, вибір найбільш доцільного варіанту для застосування або надається можливість обґрунтувати свій варіант поведінки. Конкретизуємо цю модель, розробивши декларативний засіб формування умінь з управління спілкуванням (рис. 2.9).

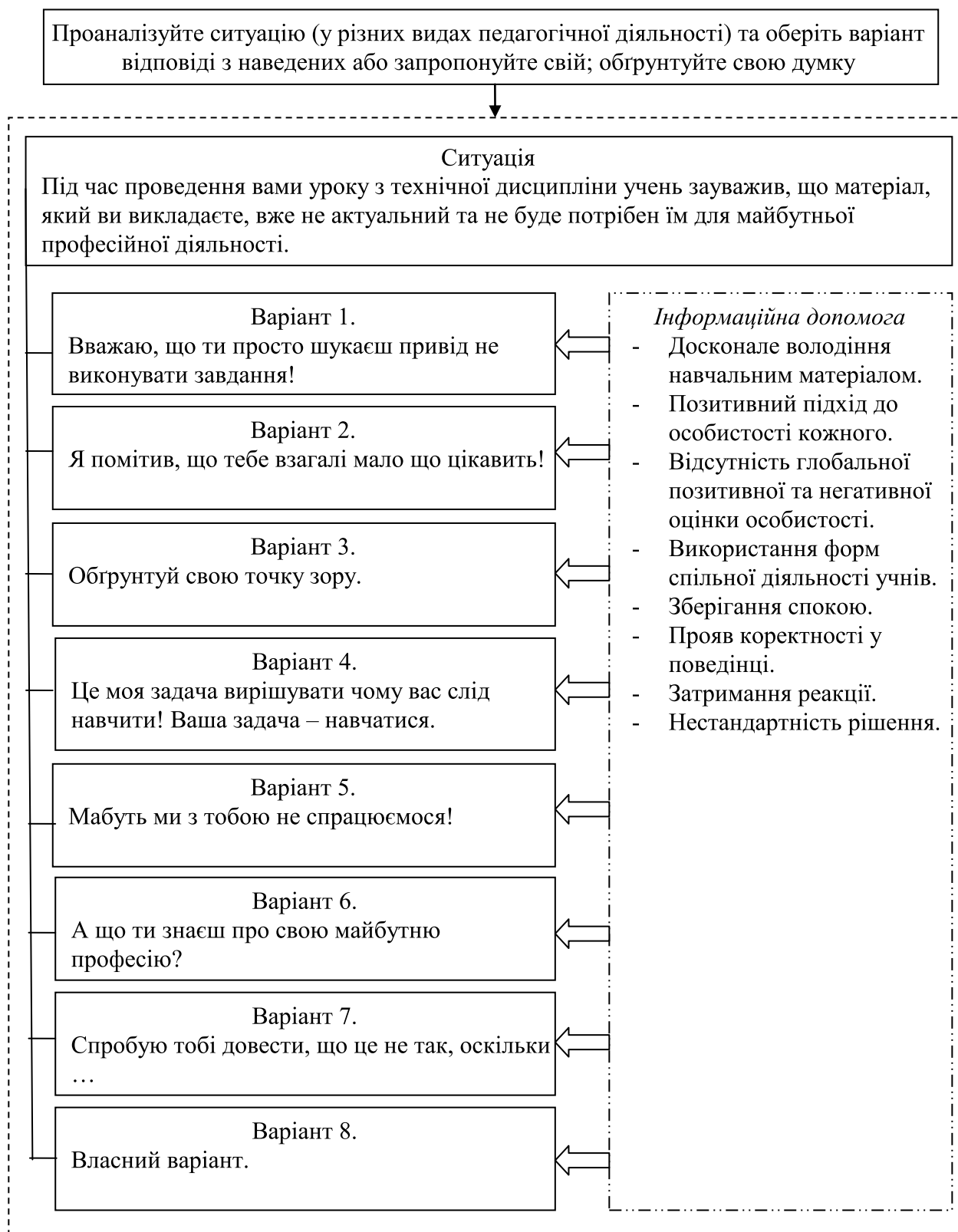


Рис. 2.9. Засіб формування у студента умінь з управління спілкуванням

Наведена на рис. 1.21 модель комплексного засобу формування умінь з управління спілкуванням на етапі вибору та застосування стратегії поведінки у конфліктній ситуації передбачає звернення студента до допоміжних інформаційних навчальних матеріалів. Конкретизуємо цю модель засобу, навівши фрагмент систематизуючої таблиці щодо стратегій поведінки у конфліктній ситуації (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Засіб забезпечення звернення студентів до інформаційних навчальних матеріалів при формуванні умінь з управління спілкуванням (фрагмент)

Стратегія	Загальна характеристика	Можливість використання (за І. Зязюном)	Наслідки постійного використання
1	2	3	4
Конкуренція	Взаємостосунки з оточуючими не важливі, важливим є досягнення мети...	- Результат є дуже важливим для учителя, він впевнений у своїй правоті, знає, що впровадження його рішення значно поліпшить ситуацію; ...	Відчуження і ізоляція оточуючих; втрата здатності бути самокритичним ...
Уникнення	Не важливі ні цілі, ні взаємини; відмова від дій...	- Порушена проблема не дуже важлива, учитель не хоче витратити сили на її вирішення; ...	Самовиправдання власної бездіяльності, зниження соціальної і професійної активності
Пристосування	Відмова від досягнення цілей, інтересів заради добрих взаємин...	- Учителя не дуже хвилює те, що відбулося, або ж результат; - ...	Зручність такої позиції для інших на збиток вашим інтересам; недосягнення цілей ...
Компроміс	Важливі і цілі і взаємини, заради збереження взаємин обоюдна готовність частково пожертвувати деякими цілями...	- Учитель прагне швидше розв'язати проблему, але у нього немає часу на подолання опору іншої людини; - ...	Можлива поява глибинних конфліктів, оскільки проблеми не розв'язуються ...
Співробітництво	В рівній мірі важливі цілі і взаємини; повне прийняття протилежної сторони як рівноправного партнера...	- Рішення проблеми є справою дуже важливою для обох сторін; - ...	Найбільша результативність, якнайкращі результати у відносинах з людьми ...

З метою формування у студентів умінь з самопізнання та організації роботи над собою було розроблено модель комплексного засобу (рис. 1.22), яка містить блоки, пов'язані зі зверненням студента до інформаційних навчально-методичних матеріалів на етапах вибору тестових методик, проходження психологічних тестів, самоаналізу. Для забезпечення звернення студентів до інформаційних матеріалів розробимо засіб (табл. 2.8), який конкретизує модель засобу. Повні тексти зазначених у табл. 2.8 тестів наведено у додатку Е.3.

Таблиця 2.8

Засіб забезпечення звернення студентів до інформаційних навчальних матеріалів при формуванні умінь з самопізнання та організації роботи над собою

Психологічний тест 1	Призначення 2
«Кмітливість у спілкуванні»	Визначає здатність до орієнтування у складних умовах комунікації, до творчого, нестандартного підходу до їх вирішення.
«Чи вмієте ви впливати на людей?»	Визначає рівень уміння впливати на оточуючих.
«Який ви психолог?»	Визначає ступінь психологічної здатності реально оцінювати конкретну людину.
«Чи вмієте ви проводити бесіду?»	Визначає чи володієте секретами вмілого ведення бесід.
«Виявлення здатності до самоуправління у спілкуванні»	Визначає мобільність людини до спілкування, здатність вільно (за власною ініціативою) коректувати, змінювати форми спілкування.
«Рівень комунікабельності»	Визначає рівень розвитку комунікабельності.

Таким чином, розроблені засоби формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін конкретизують моделі засобів, які наведено у підрозділі 1.4, і забезпечують реалізацію методу та цілей формування комунікативної компетентності.

В ході реалізації розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін в експериментальних групах було проведено п'ять контрольних зрізів (додаток Ж.2). Кожен наступний зріз показав ріст середнього значення успішності

навчання студентів у кожній експериментальній групі, що є показником дієвості впровадженої методики. Тобто середнє значення відносної ефективності кожного наступного зрізу перевищує 1, що наочно представлено на гістограмі (рис. 2.10).

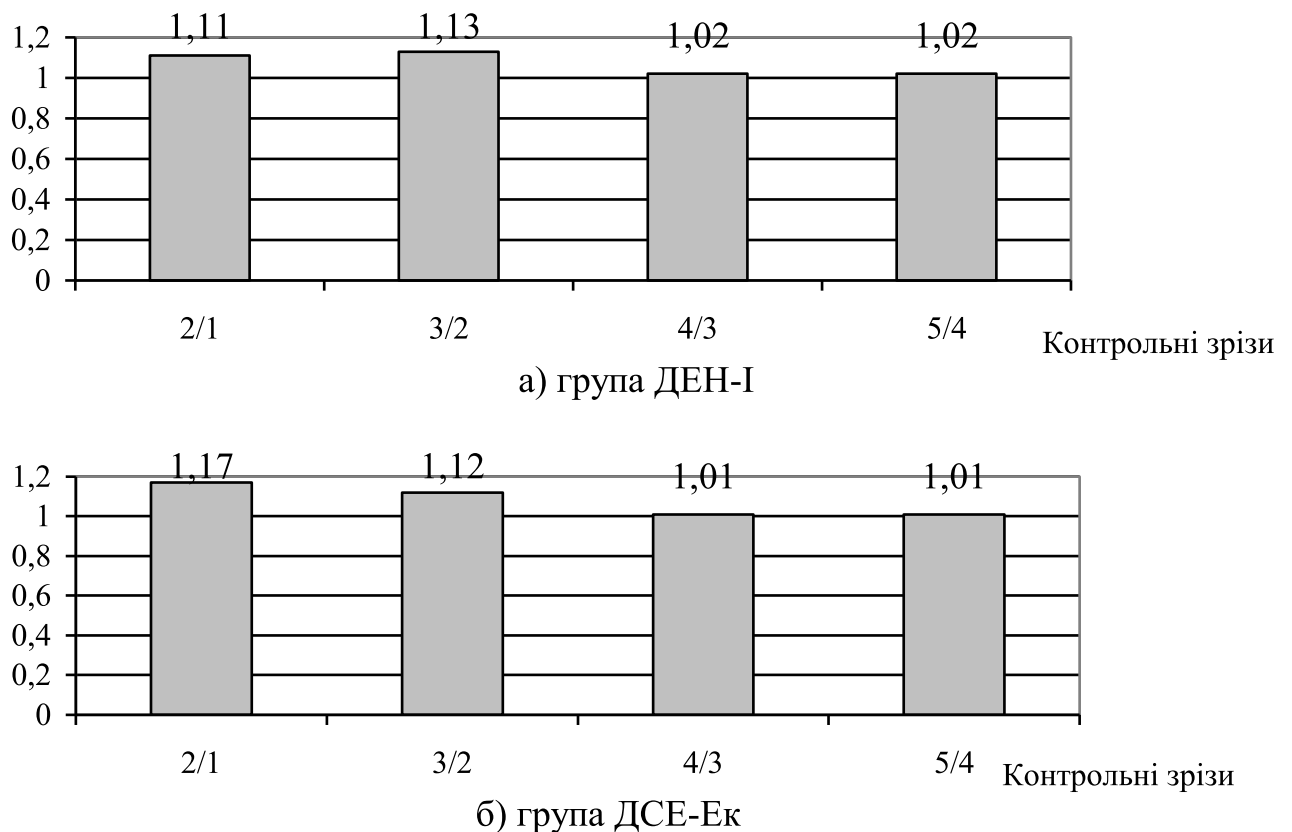


Рис. 2.10. Відносна ефективність контрольних зрізів при впровадженні методики навчання реалізації дидактичних проектів в експериментальних групах

Середнє значення абсолютної ефективності є додатним, що свідчить про зростання значення середньої успішності по групі на кожному наступному зрізі порівняно з попереднім зрізом, що свідчить про дієвість розробленої у розділі 2 методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін (цілей, змісту, методу та засобів) (рис. 2.11).

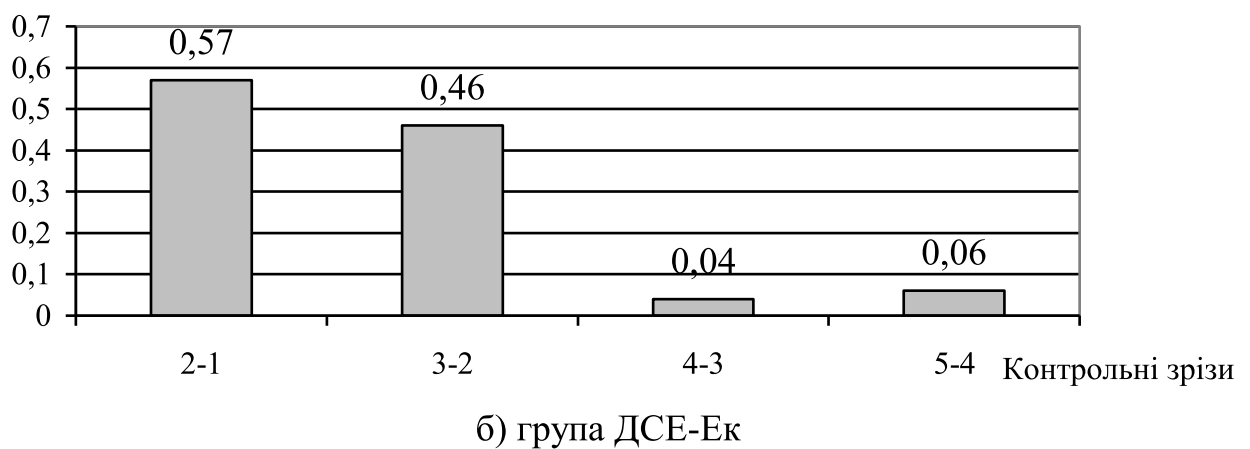
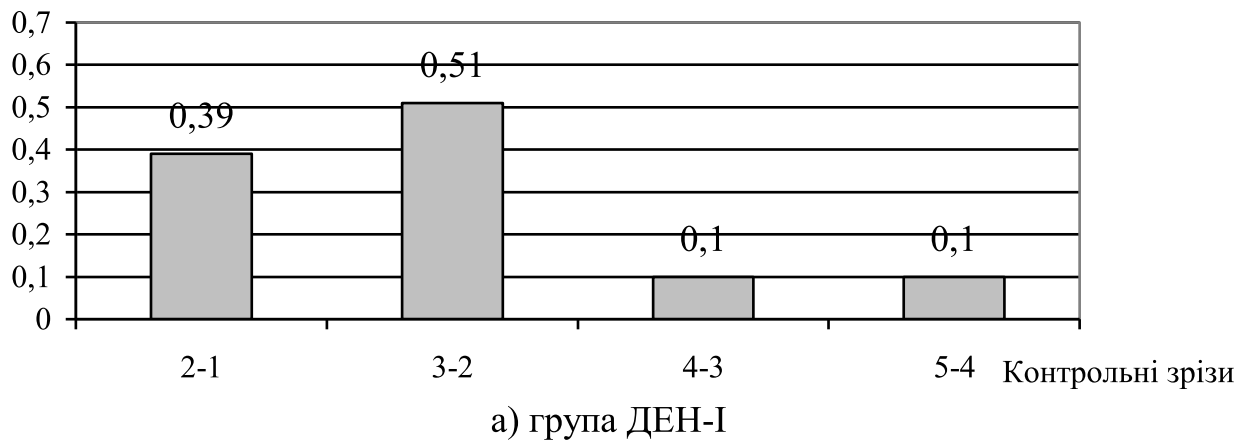


Рис. 2.11. Абсолютна ефективність контрольних зрізів при впровадженні методики навчання реалізації дидактичних проектів в експериментальних групах

Висновки до розділу 2

Розроблені цілі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін конкретизують узагальнену модель цілей й відповідають структурі комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. Вони представлені у вигляді переліку умінь (дій), які повинні виконувати студенти, відповідно до чотирьох рівнів засвоєння з визначенням еталонів дій у вигляді трикомпонентної структури: характеристики зовнішніх умов, очікуваних результатів, критеріїв оцінки сформованості дії.

Зміст формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін відповідає спроектованим цілям та включає знання, уміння й особистісні якості, що забезпечують формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного (загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових), особистісного компонентів комунікативної компетентності. Розроблений зміст реалізований у вигляді дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» (КПДД), на вивчення якої відводиться 54 години (8 годин лекційних занять, 16 годин практичних занять, 30 годин самостійної роботи). Ця дисципліна містить два змістовні модулі, які включають певні теми, а саме:

- Модуль 1. Загальні засади комунікативної діяльності викладача технічних дисциплін: «Загальна характеристика комунікативних процесів в педагогічній діяльності», «Педагогічне спілкування»;

- Модуль 2. Технологія реалізації комунікативних процесів викладачем технічних дисциплін у педагогічній діяльності: «Невербальні та вербальні засоби в управлінні спілкуванням при здійсненні педагогічної діяльності викладачем технічних дисциплін», «Педагогічні конфлікти і шляхи їх вирішення».

Способом реалізації цілей і змісту є розроблений на основі відповідної моделі метод формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін, який містить етапи засвоєння професійної діяльності й реалізується в ході лекційних, практичних занять та під час самостійної роботи студентів. На етапі формування мотивації викладачем наводяться приклади з професійної педагогічної діяльності, які демонструють важливість високого рівня сформованості комунікативної компетентності. Рівень базової підготовки студентів визначається за допомогою вхідних контролів, а його формування, у разі необхідності, відбувається поступово в ході навчання нового матеріалу. У подальшому здійснюється викладання теоретичного матеріалу з дисципліни

«КППД» під час лекційних занять або ж організується самостійне його опанування студентами шляхом підготовки доповідей для практичних занять. Засвоений навчальний матеріал є основою для виконання студентами комунікативної діяльності, до якої вони залучаються шляхом розв'язання завдань, виконання вправ як в ході практичних занять, так і під час самостійної роботи. Наступний етап передбачає проведення тестового контролю за матеріалом дисципліни «КППД» та виконання комплексного підсумкового завдання. На всіх етапах реалізації методу організується зворотний зв'язок шляхом спостереження за діяльністю студентів, опитувань, поточних контролів, перевірок завдань, що дозволяє своєчасно надавати консультативну допомогу, рекомендації, завдяки чому процес формування комунікативної компетентності стає керованим та більш ефективним.

Розроблені засоби формування комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін забезпечують реалізацію методу та досягнення цілей формування комунікативної компетентності за чотирма рівнями засвоєння. Ці засоби містять декларативну та процедурну частини. Декларативна частина, зокрема, містить інформацію щодо характеристики методів саморегуляції, характеристики засобів спілкування (загальна складова); характеристики етапів та стилів педагогічного спілкування (загально-педагогічна складова); термінологічної культури, читання технічних схем, зображень (спеціально-педагогічна складова). Процедурна частина містить завдання, що виконуються за етапами розв'язання професійно-комунікативних завдань. Це завдання, вправи, пов'язані, зокрема, з розробкою варіанту початку навчального заняття у певних умовах (заміна іншого викладача, напружений емоційний стан учнів тощо) або з вибором та реалізацією певної стратегії поведінки у конфліктній ситуації, що склалася між викладачем та учнем або колегою тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковано в роботах [82; 84; 95; 98; 99; 131].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Загальні питання організації та проведення педагогічного експерименту

Згідно з гіпотезою даного дослідження рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін підвищиться за умови її формування на основі системи видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської) викладача технічних дисциплін за загальною, загально-педагогічною та спеціально-педагогічною складовими когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності. З метою перевірки даної гіпотези слід провести експериментальну перевірку методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки, яку було представлено у розділі 2 даної роботи. Експериментальну перевірку слід здійснити шляхом застосування такого методу дослідження як педагогічний експеримент. Вибір даного методу обумовлюється тим, що саме цей метод, як зазначає А. Киверялг, дозволяє активно впливати на педагогічні явища шляхом створення нових умов [117, с. 88]. В ході експерименту свідомо змінюється хід якогось явища шляхом введення у нього нових факторів, які отримали назву експериментального фактору, або незалежної змінної. Фактор, який буде змінюватися під впливом незалежної змінної, названо залежною змінною [117, с. 88]. У дослідженні у якості експериментального фактору, тобто незалежної змінної, виступає розроблена методика формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки, тобто ті цілі, зміст, метод і засоби навчання, які

буде впроваджено у процес фахової підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. У якості залежної змінної при цьому виступає рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, продуктивність педагогічної діяльності майбутніх викладачів технічних дисциплін, рівень знань та умінь учнів з певної технічної дисципліни.

Основними завданнями експерименту (рис. 3.1) є:

1. Аналіз результативності існуючих методик формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.
2. Визначення умов формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.
3. Експериментальна перевірка результативності розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Педагогічний експеримент проводився у період з 2008 по 2015 роки на базі УПА та включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

На констатувальному етапі дослідження було проведено аналіз результативності існуючих методик формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. З цією метою в період педагогічних практик проводилося визначення рівня сформованості комунікативної компетентності у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в реальних умовах роботи навчальних закладів системи ПТО. До цього процесу було залучено керівників практики від навчальних закладів системи ПТО, від УПА, яким було запропоновано оцінити рівень сформованості комунікативної компетентності студентів. Крім цього, самим студентам пропонувалося здійснити самооцінку рівня сформованості комунікативної компетентності. Також було досліджено вплив рівня сформованості комунікативної компетентності на продуктивність педагогічної діяльності. Саме це визначило актуальність дослідження. Всього у даному констатувальному етапі



Рис. 3.1. Напрямки експериментальної перевірки результатів дослідження

експерименту, порядок проведення якого і результати наведено у підрозділі 3.2, були задіяні 305 студентів. Дане дослідження показало недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Формувальний етап експерименту полягав у проведенні протягом 2009-2011 років формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки. В експерименті взяли участь студенти енергетичного та соціально-економічного факультетів УПА денної форми навчання у кількості 61 особи. Навчання здійснювалося шляхом проведення лекційних та практичних занять з дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності». З метою аналізу динаміки росту рівня сформованості комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін, було проведено п'ять контрольних зрізів. Порядок проведення експерименту, результати оцінки динаміки росту умінь наведено у підрозділах 2.3, 3.2 даної роботи та у додатку Ж.2.

З метою перевірки ефективності розробленої методики формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін проводився контрольний етап експерименту, який здійснювався у період проходження студентами інженерно-педагогічних спеціальностей педагогічної практики у закладах системи професійно-технічної освіти, оцінювався рівень сформованості у них комунікативної компетентності та порівнювалися результати, отримані студентами контрольної групи (КГ) та експериментальної групи (ЕГ). У даному експерименті взяли участь студенти ЕГ у кількості 61 особи та студенти КГ у кількості 59 осіб. У якості КГ виступили студенти факультету радіоелектроніки та комп'ютерних систем УПА денної форми навчання. Умови проведення експерименту підбиралися з урахуванням того, що ефективність формування комунікативної компетентності залежить від ряду факторів, до яких належать система організації і здійснення навчання, умови організації і проведення самого експерименту, характеристики груп учнів, в

яких студенти проходять педагогічну практику. Під час здійснення порівняння результатів експерименту враховувались дані положення та застосовувалась методика, що враховує всі суб'єктивні та об'єктивні фактори, забезпечує його чистоту, надійність, достовірність і валідність експериментальних даних.

Валідність експериментальних даних забезпечувалась тим, що всі фактори (контингент студентів, рівень підготовки учнів, умови організації експерименту) залишалися стабільними, крім того фактору, який перевірявся (методика формування комунікативної компетентності). Надійність отриманих результатів забезпечувалась тим, що в якості експертів, які оцінювали рівень сформованості комунікативної компетентності, виступали незалежні особи, тобто викладачі технічних дисциплін навчальних закладів системи ПТО. Достовірність експериментальних даних була забезпечена вирівнюванням умов проведення експерименту, а також проведенням його в реальних умовах роботи навчальних закладів системи ПТО в період педагогічних практик студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Отже, під час проведення експерименту залучалися викладачі технічних дисциплін навчальних закладів системи ПТО, студенти енергетичного, соціально-економічного факультетів і факультету радіоелектроніки та комп'ютерних систем УПА. В деяких випадках для вирішення певних завдань залучалися ті ж самі студенти. Характеристику учасників експерименту наведено в табл. 3.1.

Всього в експерименті взяли участь 483 студенти та 136 викладачів (див. табл. 3.1). На основі цього нами для визначення обсягу вибіркової сукупності до числа генеральної сукупності включено щорічний випуск інженерів-педагогів УПА. Обсяг вибіркової сукупності визначено за методикою, наведеною у літературному джерелі [194, с. 151]. В констатувальному експерименті взяли участь 305 осіб, у формуальному – 61 особа, у

порівняльному – 120 осіб (табл. 3.1), що є достатнім для експериментального підтвердження результатів дослідження.

Таблиця 3.1

Зведена таблиця учасників експерименту згідно його завданням

Завдання експерименту	Характеристика учасників	Кількість учасників
1	2	3
Аналіз стану системи формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки	Студенти інженерно-педагогічних спеціальностей УПА	305
Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки за розробленою методикою	Студенти енергетичного та соціально-економічного факультетів УПА денної форми навчання	61
Перевірка ефективності розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін	Студенти енергетичного та соціально-економічного факультетів УПА денної форми навчання	61
	Студенти факультету радіоелектроніки та комп'ютерних систем УПА денної форми навчання	59
	Викладачі навчальних закладів системи ПТО та УПА	136

Для вирішення завдань даного експерименту слід визначити показники, що характеризують ступінь сформованості у майбутніх викладачів технічних дисциплін комунікативної компетентності.

Критерієм оцінки педагогічної діяльності є її результативність [115, с.11], тобто психічні перетворення в особистості учнів, які формуються засобами навчального предмету і забезпечують учням продуктивний саморозвиток у наступній педагогічній системі, у виробничій діяльності та в житті. Застосовуючи дане положення до діяльності викладача, який здійснює формування у студентів комунікативної компетентності, можна зазначити, що

критерієм ефективності його діяльності є успішність «входження» підготовлених фахівців в реальні умови роботи навчальних закладів системи ПТО. Якщо ж використати наведені вище положення для діяльності з реалізації дидактичного проекту, то показником “входження” будуть виступати сформовані в процесі навчання компоненти комунікативної компетентності. Рівень сформованості комунікативної компетентності може бути оцінений на основі оцінки рівня засвоєння навчального матеріалу учнями, їх зацікавленістю в роботі, активністю, розумінням навчального матеріалу, бо саме ці показники, на думку О. Коваленко [96, с. 309], характеризують продуктивність педагогічної праці. Таким чином, для оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності застосовувались показники входження майбутніх викладачів технічних дисциплін в реальні умови роботи навчальних закладів системи ПТО. До цих показників належать уміння проводити навчальні заняття в конкретних учнівських групах, уміння активізувати діяльність учнів, зацікавити їх та забезпечити розуміння навчального матеріалу, уміння формувати необхідний рівень знань і умінь учнів. Педагогічна діяльність характеризується суб’єктивністю оцінки її результатів, оскільки, як відмічає Н. Кузьміна, кожен педагог спирається на власне представлення образу кінцевого результату і тому розробляє власну стратегію його досягнення [115, с. 13]. Саме тому кожен показник, який було наведено вище, слід оцінювати за певними критеріями. Ці критерії слід розробити для кожного з рівнів педагогічної діяльності. У даному випадку рівень педагогічної діяльності характеризує ступінь майстерності її виконання.

Для оцінки сформованості комунікативної компетентності доцільно використати трирівневу шкалу і виділити три рівні її сформованості: низький, середній, високий, характеристику яких надано у підрозділі 2.1.

Досягнення кінцевого результату здійснюється завдяки володінню рядом відповідних умінь, виконання, застосування яких і сприяє вирішенню

головного стратегічного завдання – отримання прирощення досвіду тих, хто навчається.

З метою чіткої оцінки рівня комунікативної компетентності було розроблено критерії оцінки (додаток 3.1). Дані критерії дозволили об'єктивно, за однією шкалою оцінювати рівень сформованості комунікативної компетентності студентів контрольних і експериментальних груп.

Творчі здібності студентів під час експерименту оцінювалися на основі сформованості умінь здійснювати самоаналіз своєї діяльності та умінь відповідно до його результатів вносити корективи у власну майбутню комунікативну діяльність. Самооцінка здійснювалася за анкетною, наведеною у додатку 3.2.

Результативність педагогічної праці визначалася на основі аналізу результатів контрольних робіт учнів та результатів їх анкетування щодо діяльності викладача на уроці за методикою запропонованою О. Коваленко [96, с. 313-314]. Приклади анкет наведено у додатку 3.3.

Згідно з методикою, розробленою О. Коваленко, для визначення рівня засвоєння навчального матеріалу використовувалися задачі з чіткими питаннями і єдиними можливими відповідями, правильність і неправильність яких можливо чітко визначити. Для оцінки повноти знань авторкою було розроблено відповідну шкалу оцінок, згідно з якою кожне завдання включало задачі і питання, що оцінювалися певним числом балів. Для оцінки виконаних завдань використовувався коефіцієнт якості засвоєння (В. Беспалько), який представляє собою співвіднесення правильних відповідей із загальною кількістю відповідей. За рекомендацією В. Беспалько вважалось, що при значенні вказаного коефіцієнта більш 0,7 ефект підготовки досягнуто [15; 17]. Коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу по групі визначався як середнє арифметичне коефіцієнта засвоєння кожної з навчальних груп, в яких проводилися заняття студентами. Оцінка діяльності учнів проводилася на

основі аналізу їх анкетного опитування за трибальною шкалою (оцінки наведено у табл. И.2, И.3, И.4, И.5 додатку И).

Збір експериментальних даних здійснювався за допомогою методів опитування, спостереження, оцінювання, рейтингу, експертної оцінки.

3.2. Аналіз результативності існуючих методик формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін

Як було зазначено у підрозділі 3.1, констатувальний етап експерименту, в якому були задіяні студенти інженерно-педагогічних спеціальностей, проводився на базі УПА та навчальних закладів системи ПТО. Його мета полягала у аналізі та оцінці стану існуючої системи формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки. Але висновок щодо достатнього або недостатнього рівня сформованості комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін не свідчить про необхідність та актуальність даного дослідження. Тому слід оцінити наскільки впливає рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін на продуктивність педагогічної діяльності з метою визначення необхідності проведення даних досліджень.

Таким чином, під час констатувального етапу експерименту вирішувалися дві задачі:

- оцінка впливу рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін на продуктивність педагогічної діяльності;

- оцінка впливу існуючої системи формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін на показники входження студентів у роботу навчальних закладів системи ПТО.

Зазначені задачі вирішувалися за допомогою методу спостереження (за процесом навчання студентів, за їх педагогічною діяльністю в період проходження педагогічних практик); методу аналізу навчально-методичної документації; методу експертної оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності; методу оцінки сформованих умінь у учнів; методу анкетування учнів; методів математичної обробки результатів дослідження з використанням обчислювальної техніки.

З метою оцінки впливу рівня сформованості комунікативної компетентності на продуктивність педагогічної діяльності було залучено чотири навчальні групи, у двох з яких здійснювалося формування комунікативної компетентності за розробленою (експериментальною) методикою, а у двох – за існуючою (традиційною) методикою.

Даний експеримент проводився в реальних умовах роботи навчальних закладів системи ПТО під час проходження студентами педагогічної практики, що свідчить про достовірність отриманих даних.

Оцінку рівня сформованості комунікативної компетентності та оцінку продуктивності педагогічної діяльності здійснювали незалежні експерти, у ролі яких виступали викладачі навчальних закладів системи ПТО. Даний факт забезпечує надійність отриманих результатів.

Показниками рівня сформованості комунікативної компетентності виступили відповідні мотиваційні установки, комунікативні вміння та особистісні характеристики, що відображають структуру комунікативної компетентності (рис. 1.3), наведені у додатку 3.1. Експертам було запропоновано оцінити за наведеними показниками рівень комунікативної компетентності студентів під час проведення уроків з технічних дисциплін за трибальною шкалою, використовуючи запропоновані критерії оцінок. Під час обробки даних трибальна шкала була переведена у рівневу наступним чином: 1 бал відповідає «низькому» рівню, 2 бали – «середньому» рівню, 3 бали –

«високому» рівню. Отримані дані внесено до протоколу (табл. И.6, И.7 додатку И), умовні позначки наведено у табл. И.1 додатку И.

У якості показників продуктивності педагогічної діяльності було прийнято:

– Показники поведінки учнів на уроці, до яких увійшли розуміння навчального матеріалу учнями, інтерес до нього, можливість конспектування на уроці, активність учнів на уроці. З метою оцінки поведінки учнів на уроці було застосовано анкету (додаток 3.3), розроблену О. Коваленко [96]. Анкета включає питання, відповідаючи на які, учні повинні обрати один з трьох наведених варіантів відповідей, що відповідає трирівневій шкалі. Анкетування проводилося експертами незацікавленими у отриманих результатах.

– Якість засвоєння учнями навчального матеріалу. З метою визначення якості засвоєння учнями навчального матеріалу було застосовано методику В. Беспалько, наведену у підрозділі 3.1. За результатами контрольної роботи було розраховано коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу для кожного учня:

$$K_z = \frac{N_i}{\sum N}, \quad (3.1)$$

де N_i – кількість правильних відповідей,

$\sum N$ – загальна кількість можливих правильних відповідей.

Після цього, використовуючи метод середнього арифметичного, було визначено коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу по групі:

$$K_{zgp} = \frac{\sum_{i=1}^n K_{zi}}{n}, \quad (3.2)$$

де K_{zi} – коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу i -ого учня;

n – кількість учнів в групі.

У зв'язку з необхідністю приведення показників, що досліджуються, до одномірної шкали, обробка результатів здійснювалась наступним чином: при отриманому значенні коефіцієнту $K_{з\ ep} < 0,5$ виносилася оцінка «низький рівень», при значенні коефіцієнту $0,5 \leq K_{з\ ep} \leq 0,7$ – «середній рівень», якщо ж значення коефіцієнту $K_{з\ ep} > 0,7$ – «високий рівень». Отримані результати було внесено до протоколу (табл. И.6, И.7 додатку И).

Методи обробки отриманих експериментальних даних визначалися з урахуванням основних положень щодо обробки даних експерименту, наведених у літературних джерелах [18; 43; 70; 71; 114; 126; 147; 188; 201]. Отже для математичної обробки отриманих експериментальних даних обрано метод коефіцієнту взаємної сполученості Пірсона. Даний метод застосовується у випадках, коли необхідно визначити тісноту зв'язку між різними властивостями педагогічних об'єктів і явищ, коли ці властивості не піддаються кількісному зіставленню [70]. Саме це є характерним для даного дослідження, в якому використовуються оцінки «високий», «середній» та «низький» рівні, але критерії виставлення даних оцінок є різними для кожного з показників. Таким чином, вибір даного методу обумовлений областю його застосування, вихідними даними, експериментальними даними, метою дослідження. Для визначення коефіцієнту Пірсона використано формулу [129]:

$$C = \sqrt{\frac{\varphi^2}{1 + \varphi^2}}, \quad (3.3)$$

де φ^2 – показник взаємної сполученості.

Показник взаємної сполученості визначається за наступною формулою:

$$\varphi^2 = \sum \sum \frac{n_{j1j2}^2}{n_{j1} \times n_{j2}} - 1, \quad (3.4)$$

де n_{j1} – частота однієї групи факторів, що вивчаються;

n_{j2} – частота іншої групи факторів, що вивчаються;

n_{j1j2} – частота відповідних комбінацій даних факторів.

У даному дослідженні у ролі однієї групи факторів виступають показники сформованості комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін. До іншої групи факторів увійшли показники продуктивності педагогічної діяльності, під якими розуміються показники поведінки учнів на уроці (розуміння навчального матеріалу, інтерес до нього, можливість конспектування, активність учня) та показник якості засвоєння навчального матеріалу учнями ($K_{з\text{ зр}}$).

Виконавши необхідні розрахунки за наведеною методикою, для експериментальної та контрольної груп студентів отримано ряд значень коефіцієнту сполученості Пірсона по кожному з показників (табл. И.9, И.10 додатку И).

Отже в результаті розрахунків отримано кількісне значення взаємозв'язку між показниками рівня сформованості комунікативної компетентності та показниками продуктивності педагогічної діяльності. З метою отримання якісної характеристики визначених коефіцієнтів скористаємося їх градацією, запропонованою Л. Ітельсоном [71]: значення коефіцієнту $C \leq 0,2$ свідчить про дуже слабкий зв'язок, яким майже можна знехтувати; при $C = 0,2 - 0,4$ – зв'язок слабкий, є певна залежність, але вона незначна; при $C = 0,4 - 0,7$ – зв'язок середній, залежність має суттєвий характер; при $C = 0,7 - 0,9$ – зв'язок великий, залежність досить значна; при $C = 0,9 - 1$ – зв'язок дуже великий і він є дуже тісним.

Проаналізувавши отримані коефіцієнти Пірсона для експериментальних і контрольних груп за допомогою наведеної градації, можна зазначити, що коефіцієнти, які відбивають взаємозв'язок між одними й тими ж показниками знаходяться у однакових інтервалах, тобто їх градації співпадають незалежно від якісних характеристик показників. Це дозволяє зробити висновок щодо відповідності отриманих результатів дійсності, тобто отримана ступінь взаємозв'язку відбиває реальний стан речей.

З метою отримання уявлення про вплив рівня сформованості комунікативної компетентності на продуктивність педагогічної діяльності побудуємо для кожного показника комунікативної компетентності діаграми розподілу коефіцієнту Пірсона для експериментальної та контрольної груп (додаток К.1).

Як видно з наведених у додатку К.1 гістограм, у дуже значній мірі на показники продуктивності педагогічної діяльності впливають уміння викладача переводити дидактичні завдання у сферу комунікативних завдань, володіння прийомами швидкого включення у взаємодію, мовленнєві уміння та уміння активного слухання. Найбільш значний вплив показники комунікативної компетентності здійснюють на розуміння учнями навчального матеріалу та інтерес учнів до нього, а також на коефіцієнт засвоєння учнями навчального матеріалу.

Отже, як ми бачимо, всі отримані коефіцієнти знаходяться у межах від 0,5 до 0,8, що, за градацією Л. Ітельсона, наведеною вище, свідчить про середній та великий зв'язок між показниками комунікативної компетентності та показниками продуктивності педагогічної діяльності, а також це говорить про суттєву та досить значну залежність між ними.

Отримані результати підтверджують необхідність та актуальність проведення даного дослідження.

Другим завданням констатувального етапу експерименту, як зазначено вище, є оцінка впливу існуючої системи формування комунікативної компетентності на показники входження студентів у роботу навчальних закладів системи ПТО. Для вирішення даної завдання було залучено 305 студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, у яких формування комунікативної компетентності відбувається за існуючою традиційною системою. Дана система передбачає вивчення у курсі «Психологія» теми «Спілкування та мовна діяльність», на яку відводиться 4 години лекційних занять; вивчення у курсі «Методологічні засади професійної освіти» теми

«Педагогічне спілкування», на яку відведено 0,5 годин практичного заняття; вивчення у курсах «Дидактичні основи професійної освіти» та «Методика виховної роботи» теми «Технології психолого-педагогічної взаємодії» – 2 години лекційних занять, теми «Вибір інженером-педагогом стратегії взаємодії з учнями закладів системи ПТО» – 2 години практичних занять, теми «Техніка створення позитивного емоційно-психологічного клімату» – 2 години практичних занять, теми «Техніка безконфліктної взаємодії в системі «керівник – інженер-педагог – учні – батьки» – 4 години практичних занять; проведення у курсі «Методика професійного навчання» фрагментів занять протягом 10-15 хвилин на практичних заняттях, демонстрація фрагменту уроку під час складання іспиту; проходження педагогічних практик.

Більшість з названих тем занять опосередковано стосуються комунікативної діяльності і є лише необхідною базою для оволодіння даним видом діяльності. Отже, як ми бачимо, немає чітко визначеної системи формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

Слід зазначити, що лекційні заняття з названих дисциплін, підсумковий контроль, керівництво педагогічною практикою здійснювалися викладачами, які мають стаж роботи не менше 15 років, вчене звання доцента, науковий ступінь кандидата наук.

Саме під час проходження студентами педагогічних практик здійснювалась оцінка рівня їх комунікативної компетентності за допомогою анкет, представлених у додатку 3.4. Результати оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності студентів під час педагогічної практики та значення показників продуктивності педагогічної діяльності представлено у табл. И.8 додатку И. Обробку отриманих результатів наведено у табл. И.11, И.12, И.13 додатку И.

Аналіз гістограм середніх значень розподілу оцінок (додаток К.2) показав, що оцінку «високий рівень» по показникам сформованості

комунікативної компетентності отримали 10,9% студентів машинобудівного факультету (МБФ), 8,8% студентів факультету радіоелектроніки та комп'ютерних систем (ФРЕКС) та 7,8% студентів енергетичного факультету (ЕНФ). Оцінку «середній рівень» по показникам сформованості комунікативної компетентності отримали 41,1% студентів МБФ, 43,9% студентів ФРЕКС та 40,9% студентів ЕНФ. Оцінку «низький рівень» по показникам сформованості комунікативної компетентності отримали 47,9% студентів МБФ, 45,9% студентів ФРЕКС та 51,3% студентів ЕНФ. Як ми бачимо, найбільша кількість студентів всіх трьох факультетів отримала оцінку «низький рівень» по показникам сформованості комунікативної компетентності.

Визначений низький рівень сформованості комунікативної компетентності відбився на оцінках студентів за показниками продуктивності педагогічної діяльності. Даний взаємозв'язок було підтверджено отриманими значеннями коефіцієнта Пірсона (табл. И.9, И.10 додатку И, додаток К.1). Отже, оцінку «високий рівень» по показникам продуктивності педагогічної діяльності отримали 10,1% студентів МБФ, 10,2% студентів ФРЕКС та 8,6% студентів ЕНФ. Оцінку «середній рівень» по показникам продуктивності педагогічної діяльності отримали 38,8% студентів МБФ, 42,9% студентів ФРЕКС та 36,3% студентів ЕНФ. Оцінку «низький рівень» по показникам продуктивності педагогічної діяльності отримали 49,7% студентів МБФ, 48,4% студентів ФРЕКС та 55,1% студентів ЕНФ. Як ми бачимо, найбільша кількість студентів всіх трьох факультетів отримала оцінку «низький рівень» по показникам продуктивності педагогічної діяльності, як і по показникам сформованості комунікативної компетентності.

Таким чином, констатувальний етап експерименту довів, що студенти інженерно-педагогічних спеціальностей мають низький рівень сформованості комунікативної компетентності, в процесі навчання не отримують необхідної для цього підготовки, про що свідчить аналіз навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін, а це у свою чергу негативно впливає на

продуктивність педагогічної діяльності. Тобто призводить до ускладнень під час засвоєння учнями навчального матеріалу, до втрати інтересу до нього, до низького рівня активності учнів на уроці, неможливості конспектування матеріалу, про що свідчать результати отримані під час педагогічних практик. Все це призводить до необхідності розробки і впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

3.3. Експериментальна перевірка результативності розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін

На наступному етапі з метою перевірки зроблених теоретичних стверджень проводився контрольний етап експерименту та ряд порівняльних експериментів, в ході яких об'єктом дослідження виступала комунікативна компетентність майбутніх викладачів технічних дисциплін. В ході дослідження визначався вплив розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін на показники входження студентів в реальні умови роботи навчальних закладів системи ПТО.

Згідно з програмою експерименту було визначено його цілі та завдання, обрано вхідні та вихідні параметри, визначено умови проведення експерименту та організовано його проведення, організовано здійснення студентами комунікативної діяльності під час педагогічної практики та проведено математичну обробку отриманих результатів з перевіркою їх достовірності та надійності [117, с. 91].

Експеримент проводився в період з 2008 по 2015 роки і включав наступні етапи:

- вибір та рівняння груп;

- визначення початкового рівня сформованості комунікативної компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп;
- організація формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки за традиційною та розробленою методиками;
- визначення рівня сформованих комунікативної компетентності після проведеного формувального етапу експерименту;
- визначення порівняльної ефективності експериментального фактору.

Для забезпечення репрезентативності при проведенні експерименту було відібрано випадковим чином чотири навчальні групи з числа інженерно-педагогічних спеціальностей УПА. З цих груп дві групи були визначені як експериментальні та дві групи – контрольні. Студенти двох контрольних груп факультету радіоелектроніки і комп'ютерних систем (ДРЕ-С, ДРЕ-Е) протягом четвертого курсу навчалися за традиційною системою формування комунікативної компетентності, а студенти двох експериментальних груп енергетичного та соціально-економічного факультетів (ДЕН-І, ДСЕ-Ек) навчалися за розробленою та представленою у розділі 2 методикою.

При проведенні педагогічного експерименту слід звернути увагу на зменшення впливу додаткових факторів на результати експерименту, тобто для отримання валідних, надійних експериментальних даних слід свідомо усунути або урівноважити фактори, які можуть викривити результати експерименту. В даному дослідженні створювались такі умови експерименту, при яких всі фактори залишалися стабільними за виключенням експериментального фактору (незалежної змінної), а саме, розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

До факторів, що можуть вплинути на результати експерименту і які повинні бути урівноважені, віднесено:

- контингент студентів експериментальних та контрольних груп (базові знання, рівень сформованості технічних та методичних умінь);
- навчально-методична та матеріальна база навчальних закладів системи ПТО, де студенти проходили педагогічну практику;
- характеристики навчальних груп, в яких студенти контрольних та експериментальних груп УПА проводили навчальні заняття (якісна успішність навчання, психологічні характеристики: рівень розвитку колективу, організованість);
- компетентність експертів.

Проведемо порівняльний аналіз даних факторів для експериментальних та контрольних груп.

З метою аналізу контингенту студентів контрольної та експериментальної груп проведемо порівняння кількості годин, які відводяться за навчальним планом на вивчення дисциплін психолого-педагогічного, загальнотехнічного циклів та циклу економічних дисциплін (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Аналіз навчальних планів підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей

№	Назва дисципліни	Кількість годин підготовки по групах			
		ДЕН-І	ДСЕ-Ек	ДРЕ-С	ДРЕ-Е
1	2	3	4	5	6
1	Психолого-педагогічний цикл				
1.1	Психологія	162	162	162	162
1.2	Вікова та педагогічна психологія	54	54	54	54
1.3	Психологія праці	81	81	81	81
1.4	Методологічні засади професійної освіти	108	108	108	108
1.5	Риторика	54	54	54	54
1.6	Дидактичні основи професійної освіти	81	81	81	81
1.7	Комунікативні процеси у педагогічній діяльності	81	81	81	81
1.8	Методика професійного навчання	162	162	162	162
	Всього по циклу	783	783	783	783
2	Загальнотехнічний цикл				
2.1	Теоретичні основи електротехніки Електротехніка	297	108	351	270

Продовж. табл. 3.2

1	2	3	4	5	6
2.2	Електротехнічні матеріали Електрорадіоматеріали	135			54
2.3	Теоретична механіка Технічна механіка	108		108	81
2.4	Метрологія, стандартизація та електричні вимірювання Метрологія, стандартизація і управління якістю	135	135		
2.5	Метрологія, стандартизація, електричні матеріали та технічні вимірювання Взаємозамінність, стандартизація і технічні вимірювання			135	135
	Всього по циклу	675	243	594	540
3	Цикл економічних дисциплін				
3.1	Економічна теорія	108	108	108	108
3.2	Економіка підприємств та маркетинг Економіка підприємств Маркетинг	81	216 108	81	81
3.3	Макроекономіка		108		
	Всього по циклу	198	540	198	198
	Всього по загальнотехнічному циклу та циклу економічних дисциплін	873	783	792	738

Цикл психолого-педагогічних дисциплін включає психологію, вікову та педагогічну психологію, психологію праці, методологічні засади професійної освіти, риторику, дидактичні основи професійної освіти, комунікативні процеси у педагогічній діяльності, методику професійного навчання. На вивчення всіх цих дисциплін для студентів всіх спеціальностей відводиться однакова кількість годин, що в сумі по всьому циклу складає 783 години, що дозволяє зробити висновок щодо однакового обсягу базових психолого-педагогічних знань, які отримують студенти контрольних та експериментальних груп.

До циклу загальнотехнічних дисциплін включено теоретичні основи електротехніки (або електротехніку), електротехнічні матеріали (або електрорадіоматеріали), теоретичну механіку (або технічну механіку), метрологію, стандартизацію та електричні вимірювання (або метрологію,

стандартизацію і управління якістю; метрологію, стандартизацію, електричні матеріали та технічні вимірювання; взаємозамінність, стандартизацію і технічні вимірювання). Ці дисципліни обрано, оскільки вони входять до навчальних планів підготовки студентів різних спеціальностей та оскільки саме ці дисципліни викладають студенти під час педагогічних практик учням навчальних закладів системи ПТО. Перелік же спеціальних дисциплін значно відрізняється у студентів різних спеціальностей.

Цикл економічних дисциплін включено до переліку навчальних дисциплін, що аналізуються, у зв'язку з тим, що у експерименті бере участь експериментальна група студентів, які навчаються за спеціальністю «Професійне навчання. Економіка підприємств, маркетинг і менеджмент». Під час педагогічної практики дані студенти будуть викладати в навчальних закладів системи ПТО економічні дисципліни, на відміну від решти студентів експериментальної та контрольних груп, які будуть викладати технічні дисципліни. У навчальному плані студентів економічної спеціальності кількість годин, які відводяться на вивчення загальнотехнічного циклу, є значно меншою порівняно з навчальними планами студентів інших груп, але при цьому більшою буде кількість годин, що відводяться на вивчення базових дисциплін економічного циклу, оскільки саме знання, отримані в ході вивчення даних дисциплін, будуть предметом майбутньої професійної діяльності даних студентів. Тому для отримання більш об'єктивних даних до аналізу навчальних планів включено і блок базових економічних дисциплін, які вивчають студенти всіх спеціальностей, але кількість годин, що відводиться на їх вивчення, буде відрізнятися у студентів різних спеціальностей.

З табл. 3.2 видно, що кількість годин, відведених на вивчення загальнотехнічного циклу складає для студентів групи ДЕН-І 675 годин, для студентів груп ДСЕ-Ек – 243 години, для студентів групи ДРЕ-С – 594 години та для студентів групи ДРЕ-Е – 540 годин. Як ми бачимо, значно меншою є кількість годин, що відводяться на вивчення даного циклу групами ДСЕ-Ек.

Якщо ж проаналізувати кількість годин, що відводиться на вивчення циклу економічних дисциплін, то видно, що для студентів груп ДЕН-І, ДРЕ-С та ДРЕ-Е ця кількість складає 198 годин, а для студентів груп ДСЕ-Ек – 540 годин. Отже, базуючись на висновках зроблених вище, доцільно розглянути у сумі кількість годин, що відведено на вивчення загальнотехнічного та економічного циклів. Так, ця сума годин складає для студентів групи ДЕН-І 873 години, для студентів груп ДСЕ-Ек – 783 години, для студентів групи ДРЕ-С – 792 години та для студентів групи ДРЕ-Е – 738 годин. Найбільшим є обсяг годин, що відводиться на вивчення загально технічних та економічних дисциплін групою ДЕН-І, для групи ДРЕ-С цей обсяг є меншим на 81 годину, для груп ДСЕ-Ек – на 90 годин та для групи ДРЕ-Е – на 135 годин, що складає, відповідно 9,3%, 10,3% та 15,5%. Виявлена різниця в обсягах годин, пов'язана з різною спеціалізацією студентів різних спеціальностей. Відсоткове співвідношення різниці годин є несуттєвим та не буде впливати на результати експерименту.

Якісний аналіз програм зазначених навчальних дисциплін показав, що всі необхідні для викладання в навчальних закладів системи ПТО теми студенти вивчали в однаковому обсязі, а підготовку з цих дисциплін проводили ті ж самі викладачі певних кафедр.

Це доводить, що формальні обсяги базових знань, отриманих студентами експериментальних та контрольних груп, є однаковими, що, у свою чергу, дозволяє дійти висновку про стабільність даного фактору та не впливання його на результати експерименту.

На наступному етапі для визначення впливу контингенту студентів на результати експерименту проводився аналіз їхньої середньої успішності на третьому курсі навчання, якості їхньої підготовки з основних дисциплін психолого-педагогічного та загальнотехнічного циклів. Для спрощення розрахунків кількість студентів кожної групи було прийнято рівною 25 особам,

а, отже, кількість елементів вибірок складе 25 (табл. Ж.1.1, Ж.1.2, Ж.1.3, Ж.1.4, додатку Ж.1).

Для досягнення максимальної рівнозначності показників, що характеризують контингент груп, було проведено порівняльний аналіз вибірок (табл. 3.3).

В ході аналізу встановлено, що середній бал успішності експериментальної групи №1 є нижчим ніж в контрольних групах, а в експериментальній групі №2 – незначно вищим, ніж в контрольних групах. Ця різниця в середніх балах успішності є незначною і не може впливати на результати експерименту.

Таблиця 3.3

Характеристика успішності студентів контрольних та експериментальних груп

Група	Кількість студентів	Середній бал успішності на III курсі	Середня якісна успішність з дисциплін	
			педагогіка	електротехніка
1	2	3	4	5
Експериментальна №1 ДЕН-І9 (Е1)	25	4,01	3,88	4,08
Експериментальна №2 ДСЕ-Ек9-1 (Е2)	25	4,22	4,00	4,12
Контрольна №1 ДРЕ-С9 (К1)	25	4,18	3,96	4,16
Контрольна №2 ДРЕ-Е9 (К2)	25	4,13	4,08	4,08

В табл. 3.3 показано, що значення оцінок з дисциплін по групах відрізняються між собою, тому їх порівняння вимагає перевірки їх статистичної однорідності. Використаємо для цього непараметричний критерій χ^2 (хі-квадрат) з додержанням вимог його застосування, а саме, вибірки оцінок є випадковими, члени кожної з вибірок – незалежними між собою [46, с. 96].

Нульову гіпотезу сформулюємо наступним чином: «Середня якісна успішність з педагогіки та електротехніки студентів контрольних та

експериментальних груп не впливає на результати їхньої комунікативної діяльності», тобто наведені середні оцінки можна вважати подібними. Розрахуємо статистику критерію за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^C \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (3.5)$$

де n_1, n_2 – обсяги вибірок, тобто $n_1 = n_2 = n_3 = n_4 = n_5 = 25$;

O_{1i} – кількість студентів першої вибірки, які отримали i -ту оцінку;

O_{2i} – кількість студентів другої вибірки, які отримали i -ту оцінку;

C – кількість категорій, що досліджуються, тобто $C = 3$.

Дані для розрахунків надано в таблицях Л.1 додатку Л.

Після розрахунку статистики критерію встановлено, що для педагогіки $T_{12} = 0,35$; $T_{13} = 0,77$; $T_{14} = 1,41$; $T_{23} = 0,49$; $T_{24} = 0,78$; $T_{34} = 0,11$, а для електротехніки $T_{12} = 0,11$; $T_{13} = 0,5$; $T_{14} = 0,13$; $T_{23} = 0,84$; $T_{24} = 0,14$; $T_{34} = 1,13$.

Другим кроком є порівняння розрахованих значень статистичного непараметричного критерію з критичним $T_{критич.}$, який визначається за таблицею [138, с. 96]. Даний критерій можливо визначити за наявності значень ступеня свободи (γ) та рівня значимості (α). В даному дослідженні $\gamma = C - 1 = 2$; $\alpha = 0,05$; $1 - \alpha = 0,95$, отже, тоді $T_{критич.} = 5,991$, тобто умова $T_{спостер.} < T_{критич.}$ виконується для кожної пари груп, що беруть участь у дослідженні.

Базуючись на проведених вище розрахунках, нами підтверджується нульова гіпотеза щодо того, що існуючий фактичний рівень знань студентів контрольних та експериментальних груп з педагогіки та електротехніки не буде впливати на результати порівняльного експерименту.

Таким чином, аналіз ряду показників довів, що контингенти студентів експериментальних та контрольних груп є рівноцінними, що, у свою чергу, виключає вплив даного фактору на результати експерименту.

Другим фактором, що може вплинути на результати експерименту, є навчально-методична та матеріальна база навчальних закладів системи ПТО, де студенти проходили педагогічну практику. Оскільки студенти контрольної та експериментальної груп проводили заняття в ході педагогічної практики в навчальних закладів системи ПТО України, то вони мали однокові можливості щодо використання матеріальних баз цих навчальних закладів. Це дозволяє виключити вплив даного фактору на результати експерименту.

Наступним фактором, який слід перевірити з позицій його впливу на результати експерименту є характеристики навчальних груп, в яких студенти контрольних та експериментальних груп УПА проходили педагогічну практику. З цією метою проведемо порівняльний аналіз навчальних груп закладів системи ПТО, де студенти проводили заняття по наступним показникам: якісна успішність навчання, рівень розвитку колективу, організованість.

Якість успішності навчання оцінювалась за критеріями (табл. 3.4), розробленими О. Коваленко [103, с. 119].

Таблиця 3.4

Критерії оцінки знань та умінь учнів ПТНЗ

Рівень	Критерії оцінки	
	Загальна характеристика	Уточнена характеристика для технічних дисциплін
1	2	3
1	Упізнання об'єктів у ряді інших, порівняння властивостей об'єктів, відмінність правильного від неправильного. У межах заданих цілей, алгоритмів і результатів робиться висновок про їхню сумісність.	Визначення відповідності основних висловлювань тому чи іншому закону. Упізнавання в схемах і натурних зразках основних елементів технічних пристроїв, визначення їхнього місця й призначення. Характеристика основного устаткування за маркуванням і довідниками. Аналіз схем і пристроїв за готовими малюнками і на моделях.
2	Інтерпретація й перетворення різного навчального матеріалу (словесного, схематичного, графічного). Усвідомлення взаємозв'язків між досліджуваними процесами	Формулювання основних понять, законів, правил. Пояснення сутності технологічних процесів, пристроїв, принципів роботи їхніх схем. Зображення й збирання схем за кресленнями. Визначення параметрів найпростіших пристроїв за заданим

Продовж. табл. 3.4

1	2	3
	та явищами. Переказ і відтворення навчального матеріалу	алгоритмом. Зображення різних схем і пояснення їхньої роботи. Характеристика приладів, побудова векторних діаграм і графіків.
3	Узагальнення, систематизація, конкретизація, алгоритмізація навчального матеріалу, зіставлення різних варіантів дій і вибір оптимального. Використання понять і принципів у нових ситуаціях. Застосування законів і теорій для рішення конкретних завдань.	Порівняння схем за різними ознаками, перехід від одного різновиду зображень до іншого. Зіставлення різних характеристик, пристроїв, способів монтажу, ремонту. Аналіз причин виникнення різних режимів та оцінка стану.

Характеристику рівня розвитку колективів груп навчальних закладів системи ПТО було отримано від експертів, в ролі яких виступили завідуючі навчальних частин (завідуючі відділень), які мають стаж роботи понад 10 років.

Для оцінки даного показника було застосовано трирівневу шкалу:

- високий рівень (3 бали) – згуртованість, свідомість, відповідальність, ціннісно-орієнтаційна єдність, близькість поглядів, оцінок і позицій по відношенню до подій, завдань, частий збіг думок в моральній та діловій сферах, в підходах до цілей спільної діяльності, наявність позитивного психологічного клімату, проявлення співчуття один до одного, наявність лідера, який позитивно впливає на діяльність колективу;

- середній рівень (2 бали) – більш низький рівень згуртованості, свідомості, відповідальності, спостерігається певна неоднорідність в поглядах і оцінках цілей спільної діяльності, нейтральний психологічний клімат;

- низький рівень (1 бал) – розрізненість учнів в групі, фактично відсутність сформованого колективу та визнаного лідеру, низький рівень особистісних та ділових взаємовідносин, часте появлення конфліктів, негативний психологічний клімат.

Організованість оцінювалася за наступною трирівневою шкалою:

- високий рівень (3 бали) – високий рівень відвідування занять учнями, відсутність систематичних запізнь, своєчасність виконання завдань, регулярне ведення конспектів;

- середній рівень (2 бали) – 50% учнів систематично відвідують заняття, можливі окремі запізнення, більше 40% учнів своєчасно виконують завдання та мають конспекти, близько 10% учнів заважають на заняттях та регулярно не виконують завдання;

- низький рівень (1 бал) – 75% учнів систематично не відвідують заняття, спостерігаються регулярні запізнення на заняття, більше 65% учнів не конспектують на заняттях та не виконують завдань, низький рівень дисципліни.

Для перевірки впливу характеристик груп навчальних закладів системи ПТО на результати експерименту проводилося статистичне порівняння визначених параметрів груп, для чого застосовувався показник якісної успішності навчання групи за семестр та сума балів, отриманих групою при оцінці рівня розвитку колективу та організованості (табл. Ж.3.1, Ж.3.2, Ж.3.3, Ж.3.4 додатку Ж.3).

Загальна якісна успішність для контрольних та експериментальних груп визначалася як середнє арифметичне значення успішності тих груп учнів навчальних закладів системи ПТО, де студенти проходили педагогічну практику:

$$\chi_{загал} = \frac{1}{n} \sum \chi_{igr}, \quad (3.6)$$

де χ_{igr} – середня абсолютна успішність i -ої групи учнів навчальних закладів системи ПТО.

В результаті проведення розрахунків встановлено, що $\chi_{загал.E1} = 0,2916$, $\chi_{загал.E2} = 0,2896$, $\chi_{загал.K1} = 0,2924$, $\chi_{загал.K2} = 0,2844$, тобто приблизне значення середнього арифметичного успішності груп учнів для всіх контрольних та

експериментальних груп складає 0,3, що дозволяє вважати дані групи за якістю успішності навчання рівнозначними, а, отже, даний фактор не впливатиме на результати експерименту.

Кількість балів, яку отримали студентки кожної групи щодо рівня розвитку колективу учнів навчальних закладів системи ПТО, де проходила педагогічна практика, відрізняється між собою (табл. Ж.3.1, Ж.3.2, Ж.3.3, Ж.3.4 додатку Ж.3). Тому їх порівняння вимагає перевірки їх статистичної однорідності. Використаємо для цього непараметричний критерій χ^2 (хі-квадрат), методику застосування якого було надано вище.

Дані для розрахунків наведено в таблицях Л.2 додатку Л.

Після розрахунку статистики критерію за формулою 3.5 встановлено, що $T_{12}=0,73; T_{13}=1,07; T_{14}= 1,14; T_{23}= 0,67; T_{24}= 0,31; T_{34}= 0,14$.

За умови, що $\gamma=C-1=4; \alpha=0,05; 1-\alpha=0,95$, за таблицею визначаємо $T_{критич.}=9,49$. Порівняння розрахованих значень статистичного непараметричного критерію з критичним $T_{критич.}$ показує, що умова $T_{спостер.} < T_{критич.}$ виконується для кожної пари груп, що беруть участь у дослідженні, а це, у свою чергу підтверджує, що психологічні характеристики груп учнів навчальних закладів системи ПТО (організованість, рівень розвитку колективу) не впливатимуть на результати дослідження, оскільки вони є статистично однозначними.

Таким чином, характеристики навчальних груп (якісна успішність навчання, психологічні характеристики), в яких студенти контрольних та експериментальних груп УПА проходили педагогічну практику не впливатиме на результати дослідження.

На наступному етапі розглянемо вплив фактору компетентності експертів на результати дослідження.

При оцінці рівня сформованості комунікативної компетентності студентів-практикантів було використано розроблену для цього анкету, в якій наведено критерії оцінок (додаток 3.1). Дані критерії було розроблено і

використано саме для цього дослідження, що вимагає підтвердження їх дієвості.

Для цього застосуємо органоетричний метод оцінки діяльності, у відповідності з яким до оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп, залучимо п'ятьох викладачів-експертів. З них четверо (Е1, Е2, Е3, Е4) є викладачами навчальних закладів системи ПТО, де проходила педагогічна практика. Вони мають стаж педагогічної діяльності понад 10 років та викладають загальнотехнічні дисципліни. Ці експерти на основі запропонованої анкети та критеріїв оцінювали діяльність тих студентів експериментальних та контрольних груп, які проходили практику у відповідних навчальних закладів системи ПТО.

П'ятий експерт (Е5), в якості якого виступав кваліфікований викладач УПА, оцінював діяльність всіх студентів в період педагогічної практики в трьох навчальних закладів системи ПТО на основі запропонованих критеріїв та власного досвіду. Застосування органоетричного методу дозволяє отримати надійні та достовірні результати, оскільки при порівнянні оцінок експертів Е1, Е2, Е3 та Е4 виключено вплив можливих відхилень на результати експерименту у зв'язку з тим, що при оцінці різних студентів експерт Е5 застосовував однакові критерії.

Після отримання експертних оцінок було визначено суму балів по всім показникам для контрольних та експериментальних груп та виведено відповідні числові ряди оцінок, виставлених експертами Е1, Е2, Е3, Е4 та Е5. Для зменшення кількості розрахунків здійснювалося узгодження отриманих експертних ранжирувань. У якості вихідних даних було надано розподіл кількості студентів по показникам згідно отриманих балів та розподіл частот балів взагалі по групі (табл. И.14, И.15, И.16, И.17, И.18 додатку И).

З метою визначення узгодженості експертних думок застосуємо непараметричний критерій χ^2 (хі-квадрат) за тією ж методикою, яка

використовувалась вище. Сформулюємо нульову гіпотезу наступним чином: «для всіх категорій оцінок дані, отримані від експертів E1, E2, E3 та E4, статистично рівні даним експерта E5, що дозволяє оцінки експертів E1, E2, E3 та E4 прийняти за основу при порівнянні результатів оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності, оскільки вони є істинними і статистично рівні оцінкам експерта E5; це вказує на відсутність впливу кваліфікації експертів на результати експерименту».

За умови, що $\gamma=C-1=2$; $\alpha=0,05$; $1-\alpha=0,95$, за таблицею визначаємо $T_{критич.}=5,991$. Порівняння розрахованих значень статистичного непараметричного критерію (табл. И.25 додатку И) з критичним $T_{критич.}$ показує, що умова $T_{спостер.} < T_{критич.}$ виконується для кожного показника, підтверджує сформульовану нульову гіпотезу, а отже, отримані оцінки експертів E1, E2, E3 та E4 є статистично рівнозначними та можуть бути прийняті за істинні.

Таким чином, проведений порівняльний аналіз факторів для контрольних та експериментальних груп показав, що контингент студентів, навчально-методична та матеріальна база навчальних закладів системи ПТО, характеристики навчальних груп та компетентність експертів не впливатимуть на результати експерименту. Це забезпечить надійність, достовірність і валідність результатів порівняння показників сформованості комунікативної компетентності студенти контрольних та експериментальних груп.

Для порівняння оцінок, які отримали студенти контрольних та експериментальних груп по показникам сформованості комунікативної компетентності, робота проводилася в двох напрямках. По-перше, аналізувалось співвідношення тих же самих показників контрольних та експериментальних груп, що дозволило визначити вплив на них якості методики сформованості комунікативної компетентності. По-друге, проводилося кількісне порівняння певних математичних характеристик показників сформованості комунікативної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп та визначалася ефективність розробленої методики формування комунікативної

компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

На першому етапі слід виключити нульову гіпотезу, замінивши її альтернативною. У якості нульової гіпотези виступало припущення, що результати оцінок студентів контрольних та експериментальних груп по ряду показників комунікативної компетентності є статистично однорідними. Враховуючи вирівнювання характеристик всіх додаткових факторів, у якості альтернативної гіпотези формулювалося припущення, що формування комунікативної компетентності суттєво впливає на результати педагогічної діяльності студентів.

Порівняємо результати оцінки студентів контрольних та експериментальних груп щодо сформованості комунікативної компетентності, застосувавши медіанний критерій [46]. Дані для порівняння надано в табл. И.6, И.7 додатку И, а дані для розрахунків, тобто частота оцінок по кожному показнику, представлені в табл. И.18 додатку И.

Для прийняття альтернативної гіпотези слід порівняти оцінки студентів контрольних та експериментальних груп по показникам, застосувавши критерій, що дозволяє виявити різницю в тенденціях оцінок. Всі умови вибору даного критерію виконуються, оскільки всі вибірки випадкові та незалежні, шкали вимірювань нижче порядкової, сума чотирьох елементів вибірок більше двадцяти.

Оцінки, отримані студентами контрольних та експериментальних груп щодо рівня сформованості комунікативної компетентності, представимо у виді ряду їх розподілу за кількістю сумарних балів, що дозволить розрахувати статистику критерію. Оцінка якості комунікативної діяльності здійснювалася за шкалою від 17 до 49 балів (відповідно, мінімальна та максимальна суми балів, які могли отримати студенти) (табл. И.20 додатку И).

Розрахуємо медіану оцінок. Кількість оцінок в чотирьох вибірках дорівнює числу непарне. Отже порядковий номер медіани в ряду

розраховуємо наступним чином: $\frac{N+1}{2}$, що дорівнює 63, тобто медіана буде дорівнювати значенню, яке займає 63 місце в упорядкованому ряді вимірювань спільних вибірок. В даному випадку на 63 місці стоїть значення 30 (табл. И.20 додатку И), якому і дорівнює медіана.

Представимо у вигляді таблиці (табл. 3.5) розподіл значення вибірок по двом категоріям: «більше медіани» та «менше або дорівнює медіані», використавши при цьому дані табл. И.20 додатку И:

Таблиця 3.5

Розподіл значення вибірок

Сума балів	Кількість студентів груп				Всього
	Е1	Е2	К1	К2	
Перевищує значення медіани (більше 30)	14	18	4	4	59
Менше або дорівнює медіані (менше або дорівнює 30)	11	7	21	21	66

Статистику медіанного критерію визначимо за формулою:

$$T = \frac{N \left(|AD - BC| - \frac{N}{2} \right)^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}. \quad (3.7)$$

В результаті розрахунків встановлено, що $T_{E1E2}=0,781$; $T_{E1K1}=7,031$; $T_{E1K2}=7,031$; $T_{E2K1}=13,718$; $T_{E2K2}=13,718$; $T_{E3K1}=15,781$; $T_{K1K2}=0,149$. Відповідно до таблиці $T_{критич.}=3,841$ за умови, що $\gamma=C-1=1$; $\alpha=0,05$; $1-\alpha=0,95$. Як ми бачимо, умова $T_{спостер.} < T_{критич.}$ не виконується для пар груп, до яких входить експериментальна та контрольна групи, а саме для Е1К1, Е1К2, Е2К1, Е2К2.

Це дозволяє зробити висновок про непідтвердження сформульованої вище нульової гіпотези, що дозволяє прийняти альтернативну гіпотезу, згідно якій результати оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп статистично суттєво

відрізняються. А отже, при виключенні впливу додаткових факторів можна стверджувати, що методика формування комунікативної компетентності, реалізована у вищому навчальному закладі, суттєво впливає на якість виконання комунікативної діяльності у навчальних закладах системи ПТО. З метою їх порівняння застосуємо значення відношення оцінок, середні значення оцінок та приріст середнього значення оцінок. Відносні та абсолютні значення даних величин будуть виступати у якості показників ефективності розробленої методики.

З метою аналізу розподілу високих, середніх та низьких оцінок студентів по ряду показників та для визначення ступеня їх різниці слід визначити відносну ефективність Q_{ji} по j -ій оцінці та n_i показнику комунікативної компетентності, яку розрахуємо як відношення кількості студентів експериментальної групи (E1, E2) P_{Eji} , які отримали оцінку x_i , до числа студентів контрольної групи (K1, K2) P_{Kji} , які отримали таку ж оцінку. Позначимо бали наступним чином: x_1 - 1 бал, x_2 - 2 бали, x_3 - 3 бали. Відносну ефективність розрахуємо за формулою:

$$Q_{ji} = \frac{P_{Eij}}{P_{Kij}}, \quad (3.8)$$

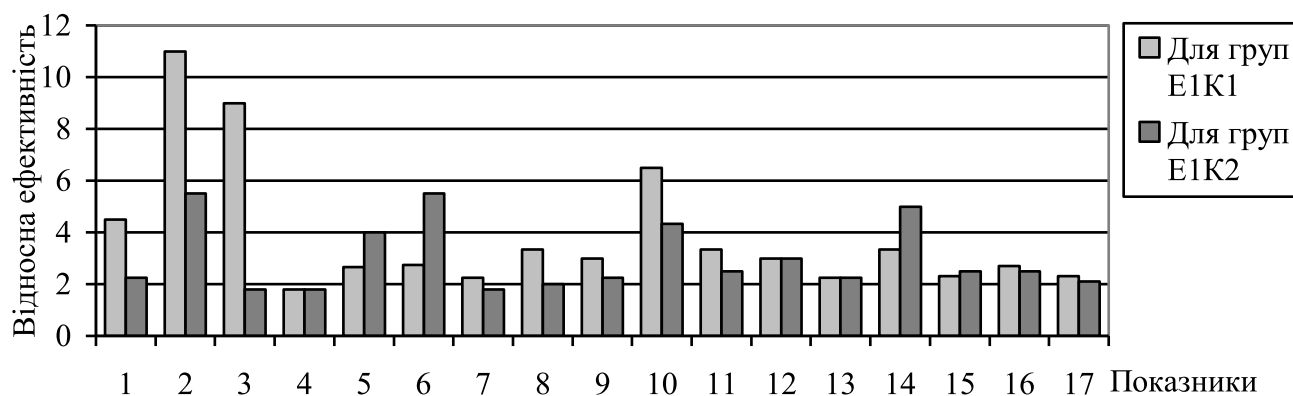
де j – номер оцінки;

i - номер показника сформованості комунікативної компетентності;

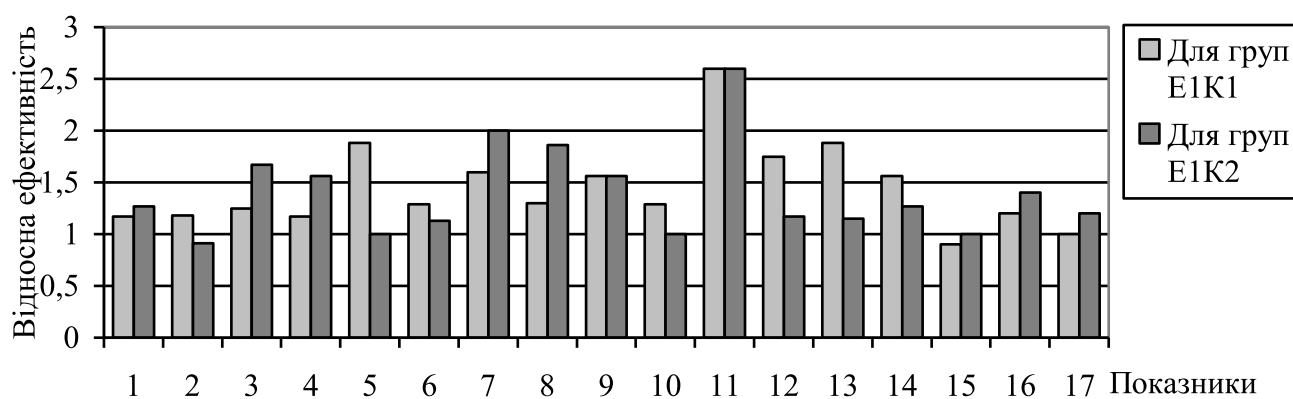
E – індекс експериментальної групи;

K – індекс контрольної групи.

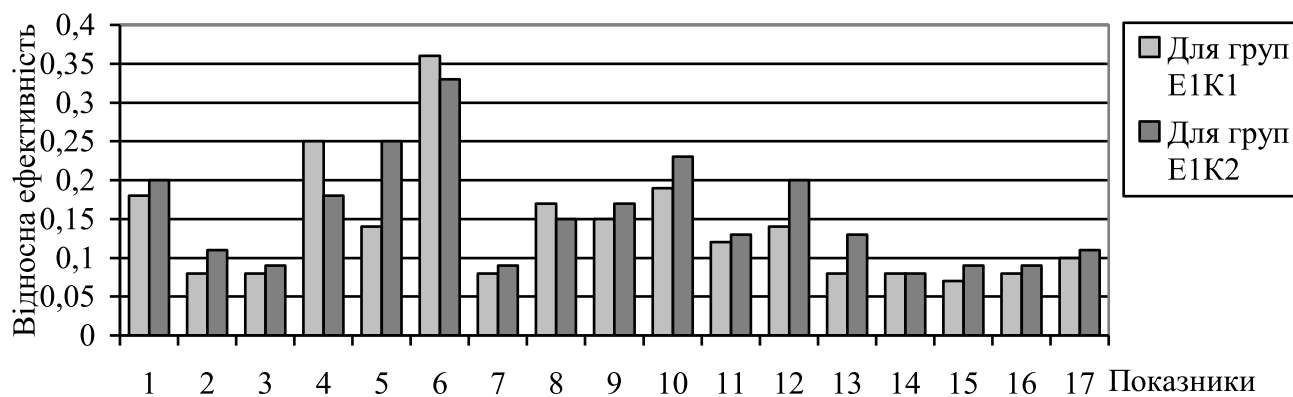
Розраховані значення відносної ефективності наведено у табл. И.21 додатку И. Представимо розподіл відносної ефективності високих, середніх та низьких оцінок студентів контрольних та експериментальних груп по показникам комунікативної компетентності у вигляді гістограм (рис. 3.2, 3.3), де по осі X показники комунікативної компетентності пронумеровані у відповідності з табл. И.1 додатку И.



а) високий рівень (3 бали)

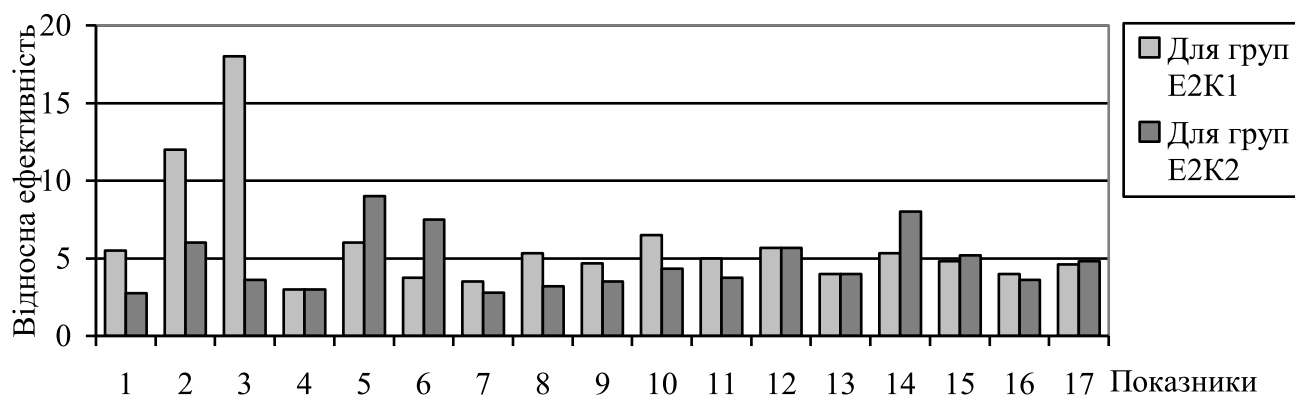


б) середній рівень (2 бали)

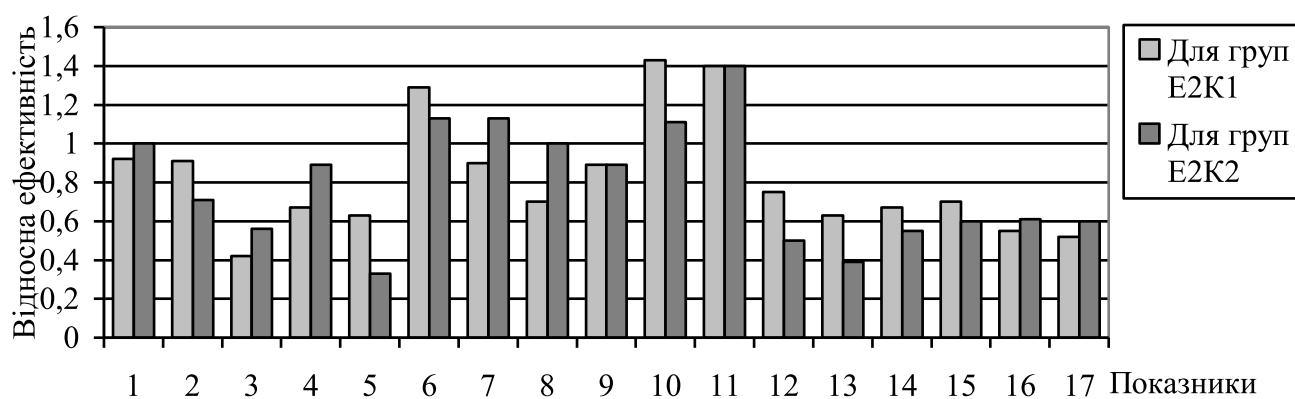


в) низький рівень (1 бал)

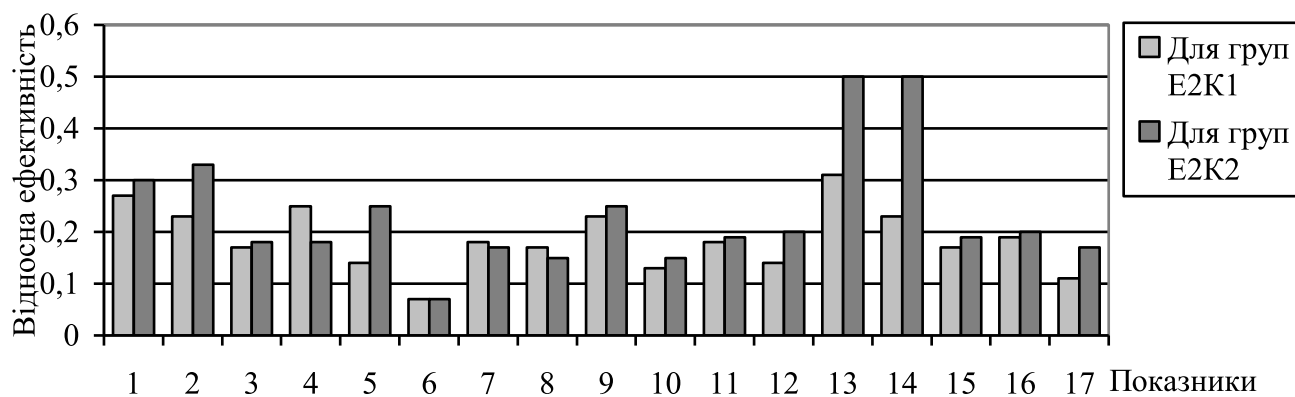
Рис. 3.2. Розподіл відносної ефективності по оцінках та показниках комунікативної компетентності для групи E1 та груп K1 і K2



а) високий рівень (3 бали)



б) середній рівень (2 бали)



в) низький рівень (1 бал)

Рис. 3.3. Розподіл відносної ефективності по оцінках та показниках комунікативної компетентності для групи E2 та груп K1 і K2

З наведених рисунків видно, що ефективність розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки вище ефективності традиційної методики.

Відносна ефективність щодо низьких оцінок для всіх показників знаходиться в інтервалі від 0,0 до 0,5 (менше 1), а це означає, що кількість студентів, які отримали оцінку 1 бал (низький рівень), кожної експериментальної групи менше, ніж кількість цих студентів в кожній контрольній групі. Одночасно відносна ефективність щодо середніх оцінок для всіх показників знаходиться в інтервалі від 0,39 до 2,60, що свідчить про приблизну рівність кількості студентів кожної експериментальної та контрольної груп, які отримали оцінку 2 бали (середній рівень). Відносна ж ефективність щодо високих оцінок для всіх показників знаходиться в інтервалі від 1,8 до 18,0 (більше 1), а, отже, кількість студентів, які отримали оцінку 3 бали (високий рівень), кожної експериментальної групи значно більша, ніж кількість цих студентів в кожній контрольній групі. Більш ретельний аналіз відносної ефективності щодо високих оцінок показав, що найбільшою є відносна ефективність при прогнозуванні реакції учнів, подоланні хвилювання і нерішучості, управлінні власним настроєм, розв'язанні конфліктних ситуацій, утриманні ініціативи у спілкуванні, використанні пауз, інтонації, смислових наголосів, використанні власних жестів, міміки, пантоміміки, активному слуханні, переведенні дидактичних завдань у сферу комунікативних, реалізації чіткої дикції, багатого словарного запасу, технічної грамотності, використанні темпу мови, гучності голосу, визначенні емоційного стану учнів, рівня розуміння матеріалу за їх жестами, мімікою, пантомімікою. Отже, це свідчить про те, що найбільший ефект від впровадження розробленої методики формування комунікативної компетентності досягнуто у відношенні вище названих показників. Що стосується решти показників, а саме: використання прийомів швидкого включення у взаємодію, вибору дистанції і місця в

аудиторії, використання стилю педагогічного спілкування, то з них ефективність є найменшою у порівнянні з названими вище показниками. Але при цьому ефект від застосування нової методики формування комунікативної компетентності проявляється і по даним показникам, оскільки значення відносної ефективності по ним перевищує 1,8.

З метою підтвердження даних висновків порівняємо середні оцінки студентів експериментальних та контрольних груп по кожному показнику та абсолютні ефективності середніх оцінок. Абсолютна ефективність E_{ji} та середнє значення оцінок x_j по I_i показнику сформованості комунікативної компетентності визначається як різниця між середніми оцінками студентів кожної експериментальної та кожної контрольної груп за наступними формулами:

$$E_{ji} = x_{iE} - x_{Kr}, \quad (3.9)$$

$$x_{Kr} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^r t_j x_j, \quad (3.10)$$

де E_{ji} – абсолютна ефективність j оцінки по i -ому показнику;

x_{iE} - середнє значення оцінок експериментальної групи;

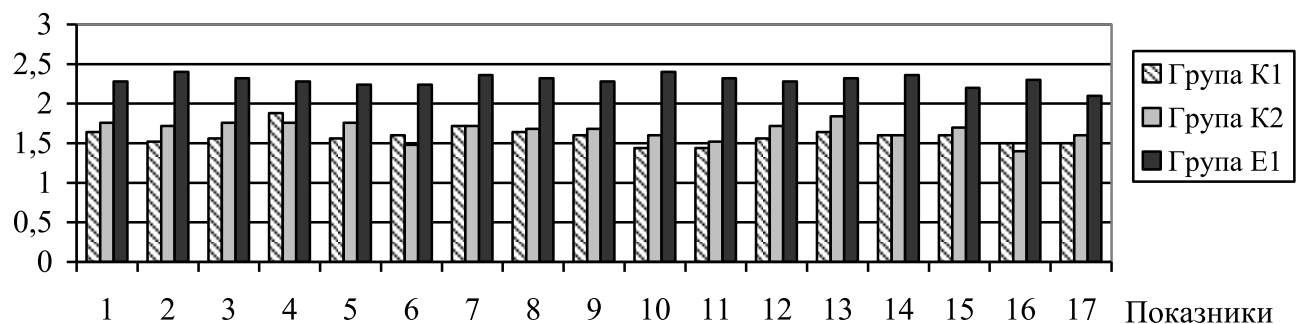
x_{Kr} - середнє значення оцінок контрольної групи;

t_j - частота появи j -ої оцінки;

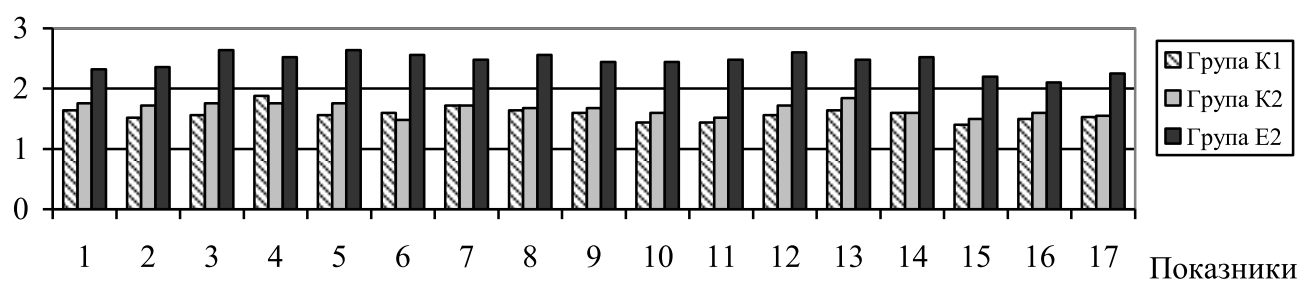
x_j - значення j -ої оцінки;

n - кількість студентів.

Значення розрахованих середніх оцінок студентів контрольних та експериментальних груп наведено в табл. И.22 додатку И, представимо їх у вигляді гістограм (рис. 3.4, 3.5).

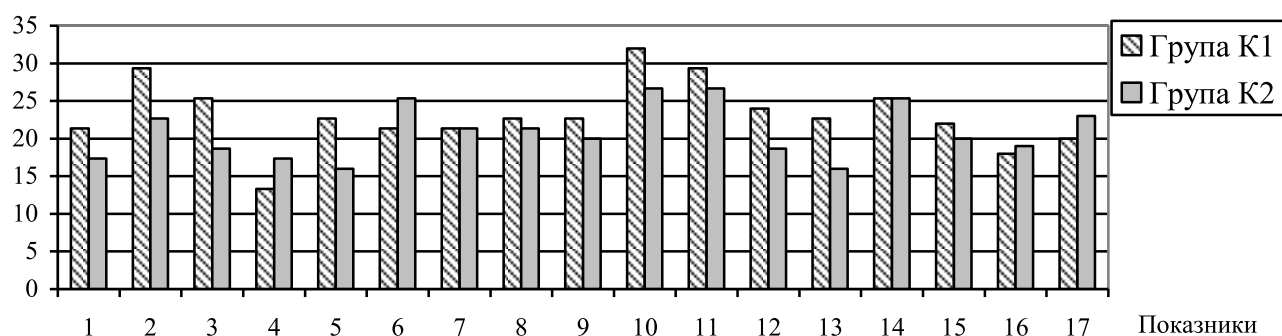


а) для групи E1

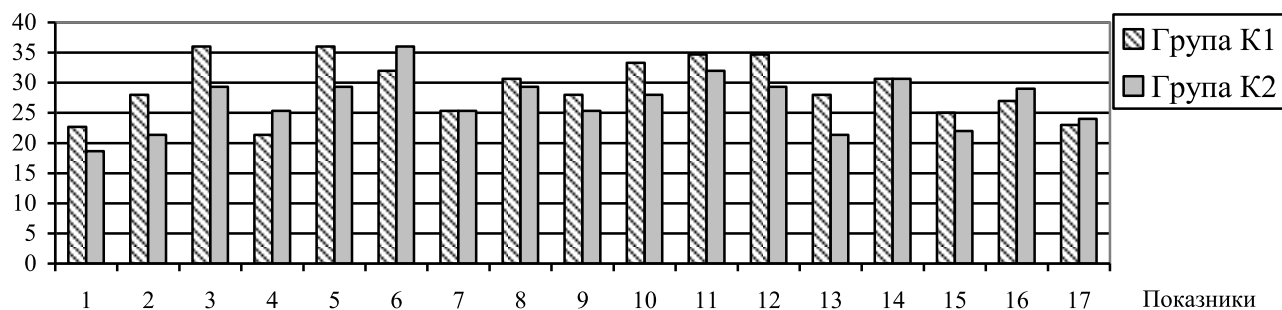


б) для групи E2

Рис. 3.4. Розподіл середніх значень оцінок студентів по показниках комунікативної компетентності



а) для групи E1



б) для групи E2

Рис. 3.5. Розподіл абсолютної ефективності середніх значень оцінок студентів по показниках комунікативної компетентності

На даних гістограмах наочно видно, що середні значення оцінок по показникам сформованості комунікативної компетентності є вищими в кожній експериментальній групі у порівнянні з кожною контрольною групою. Середнє значення оцінок по всім показникам у всіх експериментальних групах перевищує 74% (вище 70%), що, на думку В. Беспалько [15], дозволяє зробити висновок про досягнення результату в навчанні студентів при формуванні комунікативної компетентності. Що стосується контрольних груп, то з жодного показника в жодній групі середнє значення оцінки не перевищило 63%, тобто є нижчим за 70%, що свідчить про недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності. Це дозволяє зробити висновок, що традиційна методика, яка застосовується при навчанні студентів контрольних груп, поступається у ефективності методиці формування комунікативної компетентності, яка представлена в даному дослідженні.

Таким чином, як видно з підсумкової таблиці 3.6, середнє значення оцінок за всіма показниками сформованості комунікативної компетентності у студентів ЕГ знаходиться у діапазоні 2,3 – 2,48 балів, що вище середнього рівня та свідчить про досягнення результату в навчанні. У студентів КГ середнє значення оцінок за всіма показниками сформованості комунікативної компетентності знаходиться у діапазоні 1,8 – 1,99 балів, що нижче середнього

Таблиця 3.6

**Результати експериментальної перевірки розробленої методики
формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів
технічних дисциплін**

Показники сформованості комунікативної компетентності	Середні значення		Приріст, %
	КГ	ЕГ	
1	2	3	4
<i>1. Показники мотиваційно-ціннісного компоненту</i>	1,85	2,39	27,8
- усвідомлення важливості комунікативних процесів	1,80	2,30	27,8
- впевненість у необхідності оволодіння комунікативними техніками	1,79	2,38	28,5
- прагнення до самовдосконалення	1,95	2,48	27,2

Продовж. табл. 3.6

1	2	3	4
<i>2. Показники когнітивно-діяльнісного компоненту</i>	1,92	2,41	25,3
- комунікативне прогнозування	1,90	2,40	26,3
- встановлення контакту	1,93	2,44	26,4
- саморегуляція	1,98	2,40	21,2
- використання невербальних засобів	1,95	2,42	24,1
- мовлення	1,89	2,44	29,1
- управління спілкуванням	1,92	2,36	22,9
- самоаналіз	1,97	2,42	22,8
- самопізнання	1,85	2,40	29,7
<i>3. Показники особистісного компоненту</i>	1,92	2,40	24,9
- емоційна стійкість	1,98	2,44	23,2
- комунікабельність	1,88	2,40	27,7
- доброзичливість	1,99	2,44	22,6
- емпатійність	1,93	2,41	24,9
- тактовність	1,95	2,40	23,1
- гнучкість поведінки	1,80	2,30	27,8

рівня та свідчить про недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності. Статистичний аналіз отриманих даних підтвердив статистичну значущість результатів експериментальної роботи.

Для того, щоб отримати більш повне уявлення про ефективність розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки, слід проаналізувати продуктивність педагогічної діяльності студентів контрольних та експериментальних груп. З цією метою після реалізації студентами контрольних та експериментальних груп дидактичних проєктів було проведено контроль засвоєння учнями навчального матеріалу. Оцінки, які отримали учні в результаті письмових контрольних робіт, розглядатимемо як показники якості засвоєння навчального матеріалу. В ході аналізу результатів було отримано вибірки значень якості засвоєння по групах учнів навчальних закладів системи ПТО відповідно для кожного студента контрольних та експериментальних груп. З метою визначення впливу розробленої методики формування комунікативної компетентності на якість сформованих умінь у учнів визначимо

кореляції отриманих вибірок оцінок учнями по студентам контрольних та експериментальних груп. Розрахунки коефіцієнту кореляції по Спірмену проведемо за формулою [117, с. 299]:

$$r = 1 - \frac{6\sum D^2}{n(n^2-1)}, \quad (3.11)$$

де D^2 – квадрат різності обох місць кожного студента;

n - обсяг вибірки.

Проведені розрахунки (табл. И.23 додатку И) показали, що коефіцієнт кореляції даних угруповань по Спірмену дорівнює для груп E1 та K1 – 0,37, для груп E1 та K2 – 0,27, для груп E2 та K1 – 0,28, для груп E2 та K2 – 0,26. А, отже, це дозволяє зробити висновок щодо наявності суттєвої різниці у рівнях засвоєння знань групами учнів, в яких заняття проводили студенти контрольних та експериментальних груп. В групах, де заняття проводили студенти експериментальних груп, спостерігається суттєвий приріст оцінок у порівнянні з групами, де заняття проводили студенти контрольних груп, а саме, в групі E1 порівняно з групою K1 приріст склав 22%, а порівняно з групою K2 – 20%; в групах E2 - 24% та 22%. Отримані результати підтверджують, що низький рівень сформованості комунікативної компетентності у студентів контрольних груп негативно вплинув на продуктивність педагогічної діяльності даних студентів.

Продуктивність педагогічної діяльності студентів аналізувалась не лише шляхом визначення коефіцієнту засвоєння навчального матеріалу групою учнів, а ще й завдяки ряду показників, що характеризують поведінку учнів. До цих показників було включено розуміння учнями матеріалу, проявлення учнями інтересу до нього, наявність можливості конспектування на уроці, проявлення учнями активності під час уроку. Оцінки за даними показниками визначалися шляхом анонімного анкетування учнів після уроку незалежними

особами. Протоколи результатів цих анкетувань надано у табл. И.2, И.3, И.4, И.5, И.6, И.7 додатку И у вигляді величин відносного розподілу відповідей учнів, що дозволило визначити середні значення розподілу оцінок по кожному з показників (табл. И.24 додатку И).

Перевіримо наявність суттєвої різниці в оцінках, виставлених учнями студентам експериментальних та контрольних груп, для чого перевіримо істинність альтернативної гіпотези щодо суттєвого впливу методики формування комунікативної компетентності на розуміння учнями матеріалу та інтерес до нього, на надання їм можливість конспектування на уроці та на прояв учнями активності під час уроку. З цією метою застосуємо методику розрахунку статистичного непараметричного критерію за формулою 3.5. Після розрахунків, проведених для кожного показника, отримано наступні значення статистики критерію:

- для показника «розуміння матеріалу»: $T_{спостеріг.Е1К1} = 15,83$; $T_{спостеріг.Е1К2} = 12,13$;
 $T_{спостеріг.Е2К1} = 16,00$; $T_{спостеріг.Е2К2} = 12,69$;

- для показника «інтерес до навчального матеріалу»: $T_{спостеріг.Е1К1} = 14,10$;
 $T_{спостеріг.Е1К2} = 13,24$; $T_{спостеріг.Е2К1} = 17,31$; $T_{спостеріг.Е2К2} = 13,49$;

- для показника «можливість конспектування на уроці»: $T_{спостеріг.Е1К1} = 11,30$;
 $T_{спостеріг.Е1К2} = 6,63$; $T_{спостеріг.Е2К1} = 14,87$; $T_{спостеріг.Е2К2} = 7,34$;

- для показника «активність учнів під час уроку»: $T_{спостеріг.Е1К1} = 8,82$;
 $T_{спостеріг.Е1К2} = 7,14$; $T_{спостеріг.Е2К1} = 9,35$; $T_{спостеріг.Е2К2} = 7,36$.

Визначаємо, що $T_{критич.} = 5,991$ за умови: $\gamma = C - 1 = 2$; $\alpha = 0,05$; $1 - \alpha = 0,95$. Як ми бачимо, умова $T_{спостер.} > T_{критич.}$ виконується за всіма показниками для всіх пар груп, до яких входить експериментальна та контрольна групи, а саме для Е1К1, Е1К2, Е2К1, Е2К2. Це дозволяє прийняти альтернативну гіпотезу та зробити висновок, що методика формування комунікативної компетентності суттєво впливає на розуміння учнями матеріалу та інтерес до нього, на можливість конспектування на уроці та активність учнів під час уроку.

Для аналізу та математичної обробки результатів анкетування учнів застосуємо значення відносної ефективності середніх оцінок, середні значення оцінок, тобто застосуємо методику аналогічну тій, що реалізована при аналізі оцінок студентів по показникам сформованості комунікативної компетентності. В результаті аналізу (табл. И.25 додатку И, рис. 3.6, 3.7) встановлено, що відносна ефективність оцінок «низький рівень» не перевищує 0,4, тобто є нижчою за 1, а відносна ефективність оцінок «високий рівень» є не нижчою 1,6, тобто перевищує 1. Це вказує на значно більшу кількість студентів контрольних груп, які отримали оцінку учнів «низький рівень», ніж кількість таких студентів в експериментальних групах, і навпаки, кількість студентів, які отримали оцінку «високий рівень», є значно більшою в експериментальних групах, ніж в контрольних. Що стосується оцінок «середній рівень», то студентів експериментальної групи E1, які їх отримали, значно більше, ніж кількості таких студентів в контрольних групах K1 та K2 (відносна ефективність оцінок перевищує 1,25, тобто є вищою за 1). В експериментальній групі E2 кількість студентів, які отримали оцінку «середній рівень», є нижчою кількості таких же студентів в контрольних групах або дорівнює їй (відносна ефективність оцінок знаходиться в інтервалі від 0,5 до 1,0).

Отримані в ході аналізу результати дозволяють дійти висновку, що учні навчальних закладів системи ПТО, де навчальні заняття проводили студенти експериментальних груп, краще зрозуміли навчальний матеріалу та проявили до нього більше інтересу, виявили більше активності та мали більше можливості конспектування на уроці, ніж ті учні навчальних закладів системи ПТО, де проводили заняття студенти контрольних груп.

Таким чином, результати експерименту показали, що розроблена і впроваджена методика формування комунікативної компетентності впливає на розуміння учнями матеріалу, та їх активність, інтерес.

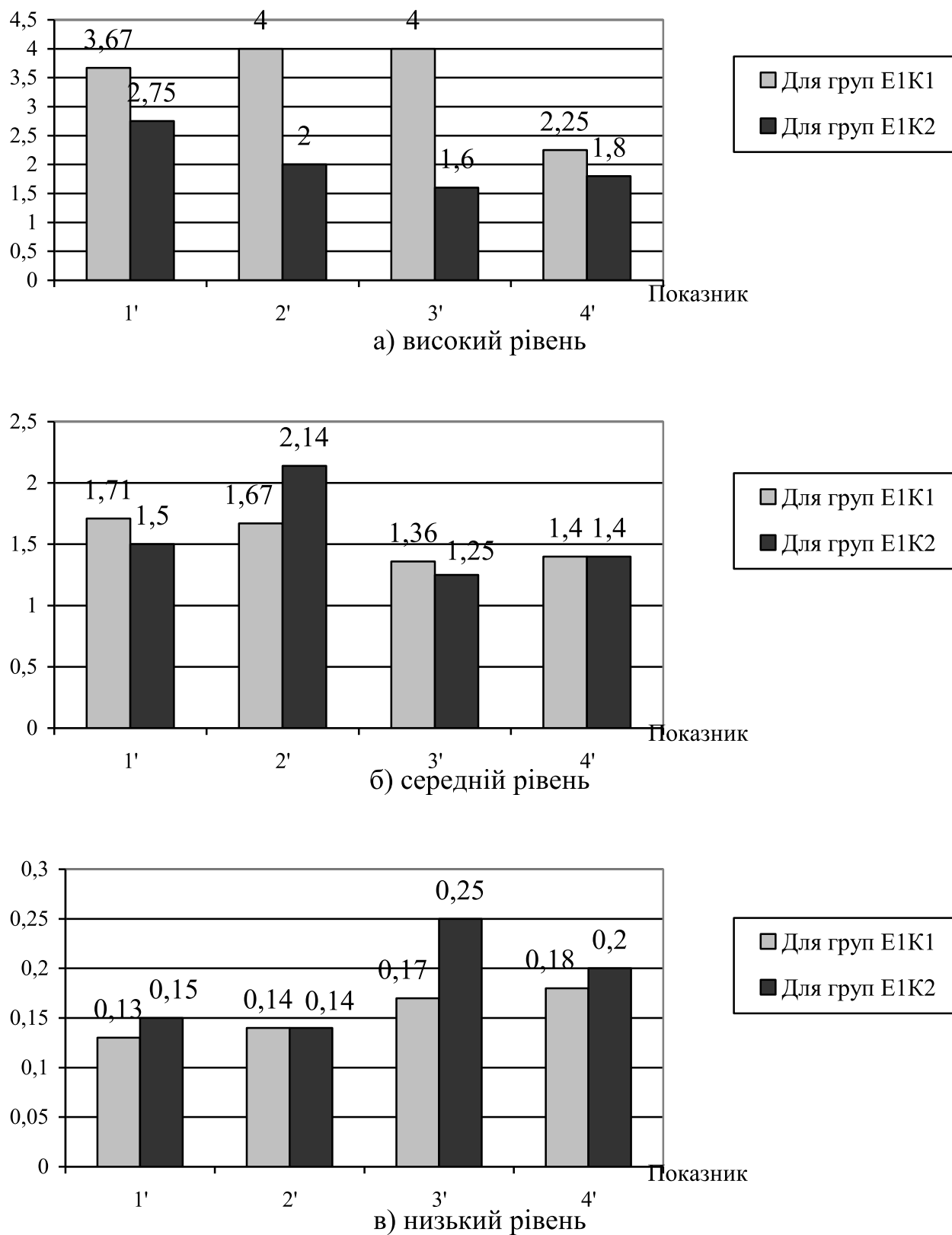


Рис. 3.6. Розподіл відносної ефективності оцінок по показникам, виставлених учнями студентам групи E1 та груп K1 і K2

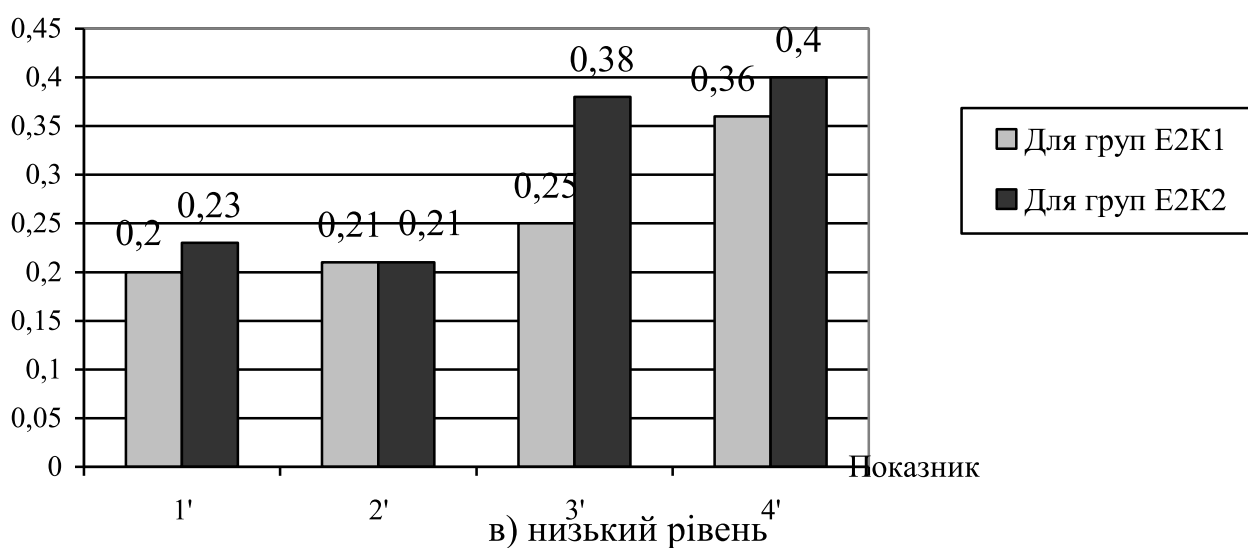
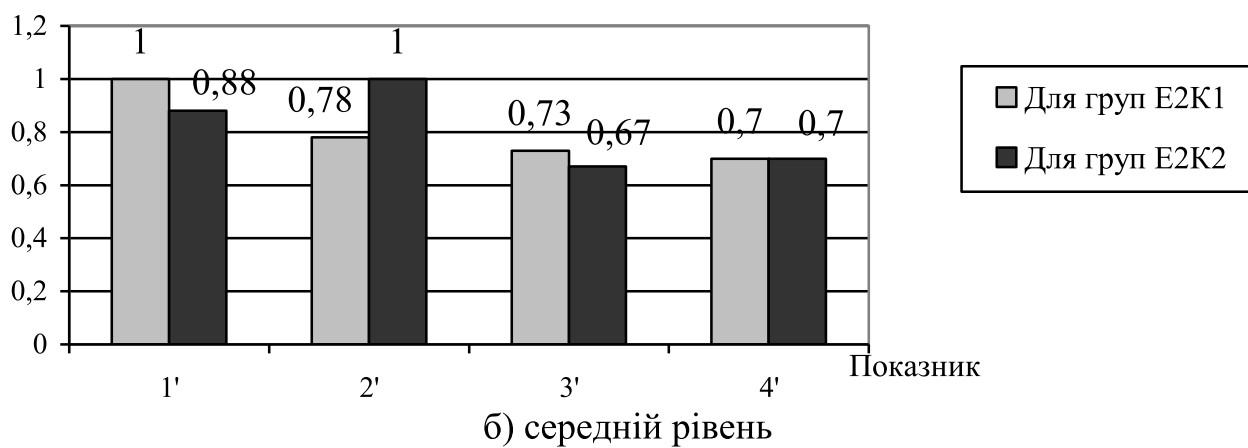
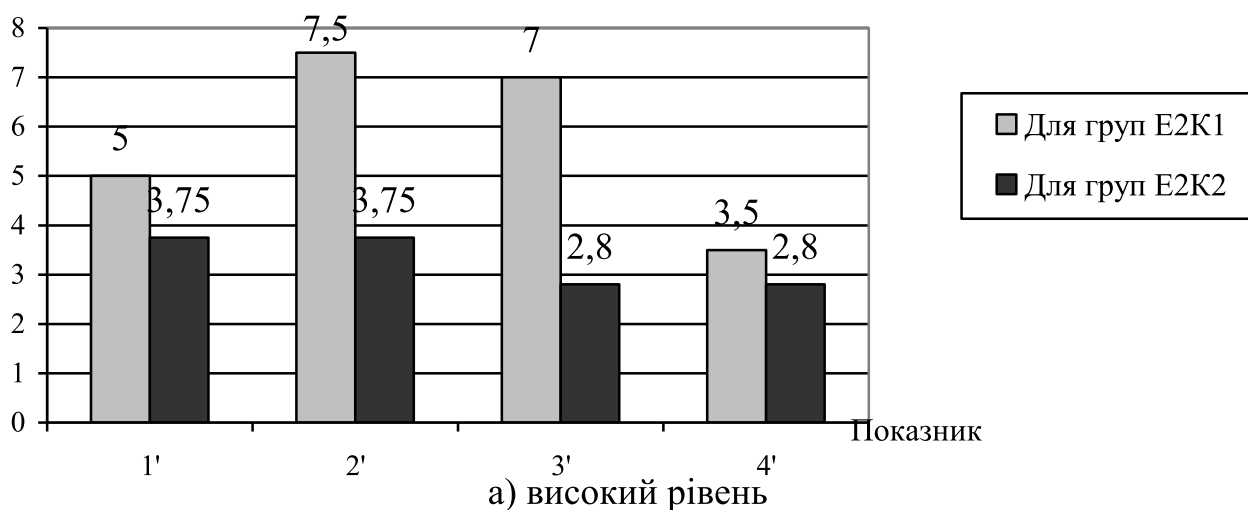


Рис. 3.7. Розподіл відносної ефективності оцінок по показникам, виставлених учнями студентам групи E2 та груп K1 і K2

На наступному етапі з метою підтвердження отриманих висновків проаналізуємо середні оцінки та абсолютну ефективність. Згідно з табл. И.25 додатком И, рис. 3.8, 3.9 середня оцінка по кожному показнику у експериментальних групах перевищує 2 бали, у той час як у жодній контрольній групі не досягає 2 балів, тобто середня оцінка в експериментальних групах є вищою ніж в контрольних групах.

Отже, проведений аналіз всіх показників комунікативної компетентності, показників продуктивності педагогічної діяльності (показники поведінки учнів, коефіцієнт засвоєння начального матеріалу) дозволив сформулювати загальні висновки щодо впливу методики формування комунікативної компетентності на ефективність педагогічної діяльності.

А саме, відсутність уміння студентів здійснювати саморегуляцію емоційного стану та встановлювати контакт з учнями, вірно застосовувати невербальних засобів спілкування під час уроку та реалізовувати педагогічне спілкування, низький рівень мовних умінь призводять до появи ряду недоліків в ході здійснення педагогічної діяльності, які пов'язані зі зниженням розуміння матеріалу учнями та зменшення інтересу до нього, крім цього, спостерігається зниження активності учнів на уроці та неможливість ведення конспекту. В результаті якість засвоєння навчального матеріалу значно знижується, що призводить до відсутності необхідного ефекту навчання.

Отже, в результаті проведеного експерименту було встановлено результативність розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

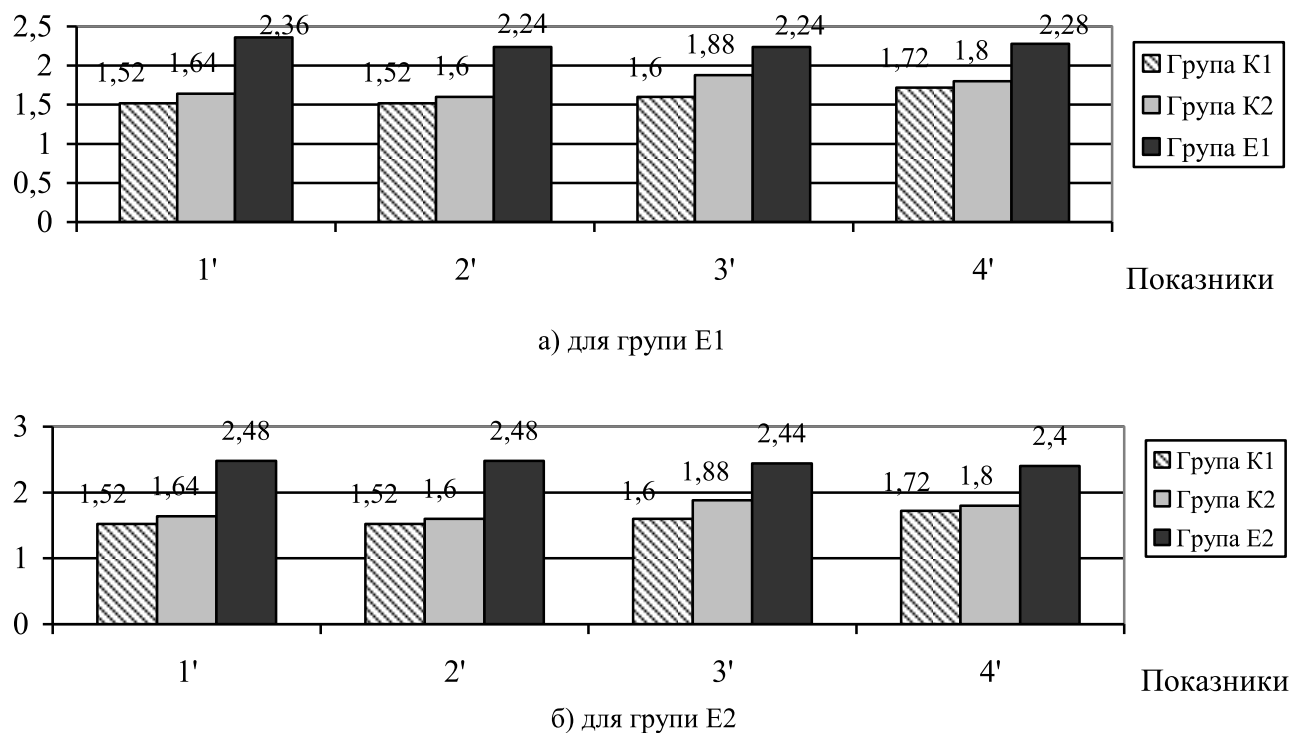


Рис. 3.8. Розподіл середніх значень оцінок студентів по показниках поведінки учнів на уроці

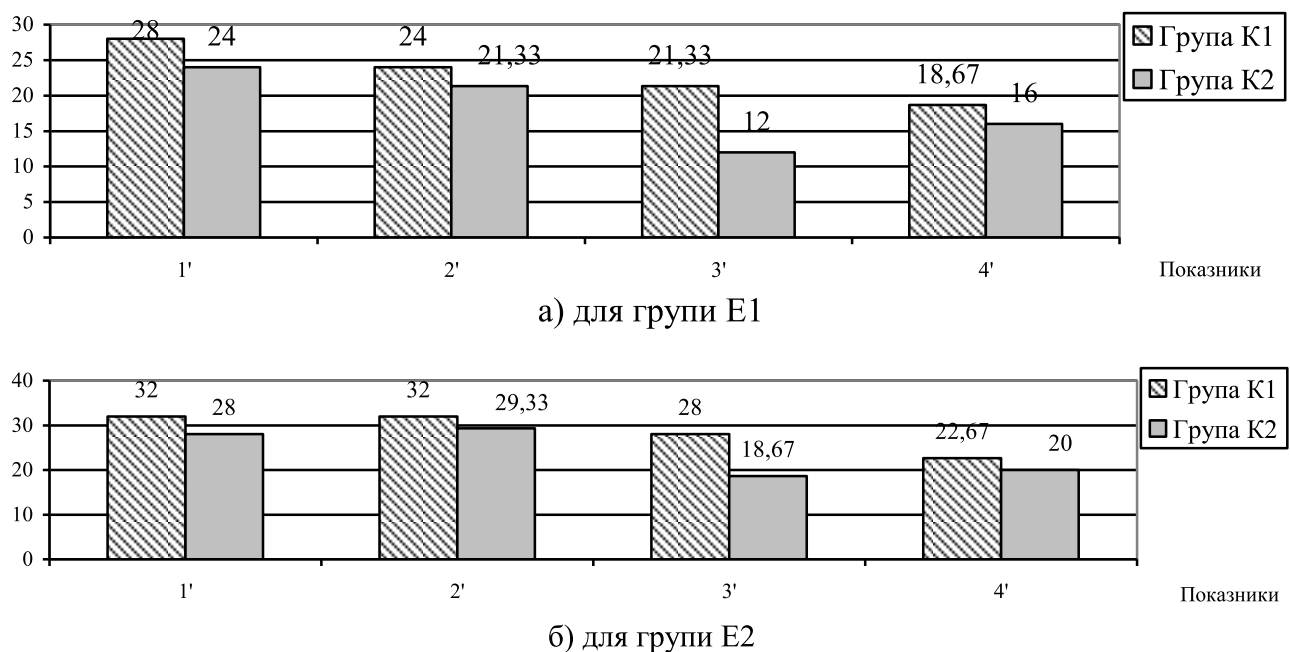


Рис. 3.9. Розподіл абсолютної ефективності середніх значень оцінок студентів по показниках поведінки учнів на уроці

Висновки до розділу 3

Для перевірки гіпотези дисертаційної роботи протягом 2008-2015 рр. було проведено педагогічний експеримент на базі УПА, який включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Загалом на різних етапах експерименту кількість учасників становила 441 особу, з яких 305 студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, 136 викладачів технічних дисциплін закладів системи професійно-технічної освіти. На різних етапах його проведення було застосовано авторські й адаптовані матеріали (анкети, завдання, вправи).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено аналіз результативності існуючих методик формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. З'ясовано, що в результаті навчання за існуючими методиками у 9,2% студентів комунікативна компетентність сформована на високому рівні, у 42,4% студентів – на середньому рівні, у 48,4% студентів – на низькому рівні. Це вплинуло на значення показників результативності педагогічної діяльності цих студентів. Так, 9,6% студентів за показниками результативності педагогічної діяльності отримали оцінку «високий рівень», 39,4% студентів – оцінку «середній рівень», 51,0% студентів – оцінку «низький рівень». У подальшому на цьому етапі було здійснено відбір контрольних (КГ1 – 29 осіб, КГ2 – 30 осіб) та експериментальних (ЕГ1 – 31 особа, ЕГ2 – 30 осіб) груп. Визначено початковий рівень сформованості комунікативної компетентності у студентів КГ та ЕГ, який склав, відповідно 1,23 та 1,25 балів, що свідчить про відсутність істотної різниці між групами та недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності.

На формувальному етапі педагогічного експерименту у навчальний процес студентів ЕГ було впроваджено розроблену методику формування комунікативної компетентності, яку реалізовано на основі дисципліни «КППД». Студенти КГ навчалися за традиційним підходом.

На контрольному етапі педагогічного експерименту, який здійснювався у

період проходження студентами інженерно-педагогічних спеціальностей педагогічної практики у закладах системи професійно-технічної освіти, оцінювався рівень сформованості у них комунікативної компетентності та порівнювалися результати, отримані студентами КГ та ЕГ (див. табл.). Було встановлено, що середнє значення оцінок за всіма показниками сформованості комунікативної компетентності у студентів ЕГ знаходиться у діапазоні 2,3 – 2,48 балів, що вище середнього рівня та свідчить про досягнення результату в навчанні. У студентів КГ середнє значення оцінок за всіма показниками сформованості комунікативної компетентності знаходиться у діапазоні 1,8 – 1,99 балів, що нижче середнього рівня та свідчить про недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності. Статистичний аналіз отриманих даних підтвердив статистичну значущість результатів експериментальної роботи.

Основні наукові результати розділу опубліковано в роботах [85; 86; 88].

ВИСНОВКИ

У дисертації проведено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення проблеми підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін в процесі фахової підготовки. Цю проблему вирішено шляхом теоретичного обґрунтування, розробки, експериментальної перевірки та впровадження у процес фахової підготовки цих фахівців методики формування комунікативної компетентності на основі системи видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської) викладача технічних дисциплін за загальною, загально-педагогічною, спеціально-педагогічною складовими когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності.

1. Аналіз основних напрямів державної освітньої політики в Україні, освітніх нормативних документів виявив необхідність підвищення якості професійної підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу, що знайшло відображення у Концепції підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», де у структурі професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін виокремлено комунікативну. У результаті аналізу змісту видів їхньої педагогічної діяльності встановлено, що комунікативна компетентність має наскрізний характер, тобто реалізується під час і навчальної, і методичної, і науково-дослідної, й управлінської діяльностей цих фахівців.

На основі аналізу літературних джерел з'ясовано зміст і структуру комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін. В результаті порівняння й узагальнення наукової інформації комунікативну компетентність викладача технічних дисциплін визначено як його здатність до проектування, реалізації, аналізу і контролю комунікативної діяльності, що виконується цим фахівцем у всіх видах професійної педагогічної діяльності (навчальній,

методичній, науково-дослідній, управлінській).

У структурі комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін системно відображено види педагогічної діяльності (навчальна, методична, науково-дослідна, управлінська) з виділенням таких компонентів: мотиваційно-ціннісного (усвідомлення, розуміння важливості комунікативних процесів, впевненість у необхідності оволодіння комунікативними техніками, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку у сфері комунікативної взаємодії); когнітивно-діяльнісного (загальна, загально-педагогічна та спеціально-педагогічна складові, які реалізуються у процесі формування знань й умінь з комунікативного прогнозування, встановлення контакту з партнером по спілкуванню, саморегуляції емоційного стану, використання невербальних засобів спілкування, мовленнєвих умінь, управління спілкуванням, самоаналізу комунікативної діяльності і її корекції, самопізнання і організації роботи над собою); особистісного (емоційна стійкість, комунікабельність, доброзичливість, емпатійність, тактовність, гнучкість поведінки).

2. Аналіз стану формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки виявив фрагментарний, несистемний, епізодичний характер цього процесу, показав відсутність таких методик, які б було спрямовано на формування комунікативної компетентності у цих фахівців на основі системи видів їхньої професійної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської). Це обумовило проблему дослідження, яка полягає у підвищенні рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін в процесі фахової підготовки.

3. Теоретично обґрунтовано та розроблено моделі цілей, змісту, методу та комплексних засобів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

Модель цілей формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін відповідає структурі комунікативної

компетентності. Цілі представлено у вигляді переліку умінь (дій), які повинні виконувати студенти за чотирма рівнями засвоєння з визначенням еталонів дій.

Модель змісту формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін відповідає цілям її формування й відображає загальну, загально-педагогічну та спеціально-педагогічну складові когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності за видами педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської).

Модель методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін забезпечує одночасне формування загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових когнітивно-діяльнісного компоненту; містить етапи засвоєння професійної діяльності (мотивація, формування у студентів потреби й інтересу до оволодіння комунікативними вміннями, позитивного ставлення; визначення рівня базової підготовки студентів; засвоєння інформації або її самостійне опанування студентом (формування інформаційної бази); залучення студента до комунікативної діяльності (виконання дій у різних формах); визначення рівня сформованості комунікативної компетентності (контроль і корекція діяльності)).

Для реалізації цілей, змісту й методу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін теоретично обґрунтовано та розроблено модель комплексних засобів, що містить такі частини: декларативну (завдання, що забезпечують оволодіння загальною, загально-педагогічною та спеціально-педагогічною складовими когнітивно-діяльнісного компоненту); процедурну (відображає етапи розв'язання професійно-комунікативних завдань: розуміння постановки задачі, розв'язання задачі, аналіз отриманого рішення).

4. На основі моделей цілей, змісту, методу й комплексних засобів розроблено методика формування комунікативної компетентності викладачів

технічних дисциплін у процесі фахової підготовки, яку реалізовано на основі дисципліни «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності».

Експериментально перевірено результативність розробленої методики. За підсумками проведення експериментального дослідження встановлено, що розроблена та впроваджена методика забезпечила підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності у студентів ЕГ у порівнянні зі студентами КГ: середні значення оцінок за показниками сформованості комунікативної компетентності у студентів ЕГ знаходяться у діапазоні 2,3 – 2,48 балів, що вище середнього рівня та свідчить про досягнення результату; середні значення оцінок за показниками сформованості комунікативної компетентності у студентів КГ знаходяться у діапазоні 1,8 – 1,99 балів, що нижче середнього рівня та характеризують недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності.

Отримані експериментальні дані свідчать про результативність розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі фахової підготовки. Це підтверджує гіпотезу дисертаційної роботи й висновок щодо виконання її завдань і досягнення мети.

Реалізований у дослідженні шлях формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Подальшого дослідження потребує обґрунтування теоретичних і методичних засад формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі практичної підготовки; розробка методики формування комунікативної компетентності з застосуванням дистанційних технологій навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверченко Л. К. Управление общением: Теория и практика для социального работника: учебное пособие / Л. К. Аверченко. – М. : ИНФРА-М, Новосибирск : НГАЭиУ, 1999. – 216 с.
2. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Альохіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40, ч. 2. – С. 51–56. – (Серія «Педагогіка і психологія»).
3. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 498 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник / Г. М. Андреева. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 432 с.
5. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.
6. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функционирования систем / П. К. Анохин // Принципы системной организации функций. – М.: «Наука», 1973. – С. 5–61.
7. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань / О. Є. Антонова // Нові технології навчання: наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2014. – Вип. 81. – С. 8-13.
8. Архангельский Л. М. Социально-эстетические проблемы теории личности / Л. М. Архангельский. – М. : Мысль, 1974. – 221 с.

9. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

10. Афанасьев В. Г. Человек как система и система деятельности человека / В. Г. Афанасьев // Социологические исследования. – М., 1976. – № 4. – С. 24-33.

11. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский, М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

12. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

13. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія / Л. В. Барановська. – Біла Церква, 2002. – 256 с.

14. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д : «Феникс», 1999. – 416 с.

15. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения техн. обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

17. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. школа, 1989. – 141 с.

18. Бешелев С. Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. – М. : «Статистика», 1974. - 160 с.

19. Бігдан М. В. Розвиток комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземних мов / М. В. Бігдан, Л. П. Лаврик-Слісаренко // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. – Вип. 49. – С. 155–164.

20. Білоус В. Т. Основи організації та методики викладання у вищій школі : навчально-методичний посібник / Білоус В. Т., Горюнова Л. І., Цимбалюк А. В. – Ірпінь : Академія ДПС України, 2001. – 146 с.

21. Бодалев А. А. Психологія общения / А. А. Бодалев. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

22. Бойко А. І. Самовиховання вчителя як чинник вдосконалення педагогічної майстерності / А. І. Бойко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – К. : НТУ «КПІ», 2009. - Випуск 3. – С. 7-9.

23. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія / Н. О. Брюханова. – УПА – Харків : НТМТ, 2010. – 438 с.

24. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.

25. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посібник / Н. Ю. Бутенко. — К. : КНЕУ, 2005. — 336 с.

26. Бутенко Т. О. Аналіз результатів педагогічного експерименту з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / Т. О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ», 2012. – № 2. – С. 32-39.

27. Бутенко Т. О. Педагогічне спілкування в освітньому середовищі технічного ВНЗ / Т. О. Бутенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах : зб. наук. пр.– Запоріжжя : КПУ, 2012. – Вип. 25 (78). – С. 468-473.

28. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. О. Бутенко. – Вінниця, 2011. – 24 с.

29. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Василевська-Скупа. – Вінниця, 2007. – 22 с.

30. Васильєва М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М. П. Васильєва – Х., 1997. – 23 с.

31. Введение в практическую социальную психологию : учебное пособие / Под ред. Жукова Ю. М., Петровской Л. А., Соловьевой О. В. – 3-е, исправленное изд. – М. : Смысл, 1999. – 377 с.

32. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. ин-тов / Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б. и др.; Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.

33. Волкова Н. П. До питання про підготовку майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійно спрямованої комунікації / Н. П. Волкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 34 (87). – С. 112-119.

34. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с. (Альма-матер).

35. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. – (Альма-матер).

36. 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.

37. Волкова Н. П. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму майбутнього соціального педагога / Н. П. Волкова // Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – № 1 (17). – С. 148-152.

38. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1999. – 332 с.

39. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», Высшая школа, 2002. – 400 с.

40. Гальперин П. Я. К теории программированного обучения : материалы лекции, прочит. на фак-те программир. обучения при политехн. музее в 1966 г. / П. Я. Гальперин. – М. : Знание, 1967. – 44 с.

41. Гальперин П. Я. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе : материалы к Всесоюз. конф. по программир. обучению 31 мая – 4 июня / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1966. – 39 с.

42. Гапонов П. М. Лекции в высшей школе / П. М. Гапонов. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1977. – 96 с.

43. Гершунский Б. С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах : учеб.-метод. пособие для фак. повышения квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений / Б. С. Гершунский. – Высш. шк., 1980. – 144 с.

44. Годлевська А. І. Формування мовленнєвого компоненту комунікативності майбутнього вчителя у структурі поза навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / А. І. Годлевська. – К., 1998. – 16 с.

45. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

46. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрический метод / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1970. – 136 с.

47. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).

48. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя : навчальний посібник для студентів, викладачів та вчителів / В. М. Гриньова. – Харків : Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди, 1996. – 104 с.

49. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447.

50. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

51. Даниленко О. И. Культура общения и ее воспитание : учебное пособие / О. И. Даниленко. – Ленинград : ЛГИК, 1989. – 102 с.

52. Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов : учеб. пособие / Под ред. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1997. – 200 с.

53. Дидактичні основи професійної освіти : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / [Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Гирич З. І. та ін.]. – Харків : ВПП «Контраст», 2008. – 144 с.

54. Дідух Л. І. Інформаційно-комунікативна компетентність викладача / Л. І. Дідух // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2012. – Вип. 32-33 (36-37). – С 152 - 161.

55. Дьяков Н. Н. Формирование умений дидактического общения у студентов педагогических вузов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. Н. Дьяков. – Алма-Ата, 1990. – 24 с.

56. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : пособие для учителя / С. Б. Елканов. – М. : Наука, 2003. – 170 с.

57. Ерастов Е. П. Психология общения: пособие для студентов-психологов (специальность № 2012) / Е. П. Ерастов. – Ярославль: Ярославский госуд-ый унив-т, 1979. – 96 с.

58. Єрмакова З. І. Емпатійна складова комунікативної компетентності / З. І. Єрмакова // Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2010. – № 2 (13). – С. 155 – 159.

59. Єщенко Ю. Ф. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності викладача вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Ю. Ф. Єщенко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2010. – № 2. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUJ_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=EJ000054

60. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяников П. В. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.

61. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы: текст лекций / В. И. Загвязинский. – Челябинск : ЧПИ, 1990. – 98 с.

62. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Уральский университет, 1988. – 120 с.

63. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

64. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

65. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).

66. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посібник / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. – Харків : НТУ «ХП», 2007. – 228 с.

67. Ильин Е. Н. Искусство общения: из опыта работы учителя лит. 307-й шк. Ленинграда / Е. Н. Ильин. – Мн. : Нар. асвета, 1987. – 110 с.

68. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.

69. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 200 с.

70. Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л. Б. Ительсон. – М. : Просвещение, 1964. – 102 с.

71. Ительсон Л. Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии / Л.Б. Ительсон. – М.: Знание, 1968. – Вып. II. – 56 с.

72. Ільчук В. В. Формування комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін у технічних ВНЗ / В. В. Ільчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця: [б. в.], 2013. – Вип. 36. – С. 264-269.

73. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъективных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).

74. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

75. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування : навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132 с.

76. Калиниченко Т. В. Реализация дидактического проекта как один из видов деятельности инженера-педагога / Т. В. Калиниченко // Проблемы трудовой і професійної підготовки: науково-методичний збірник. – Слов'янськ : СДП, 1999. – Вип. 3. – С. 37-40.

77. Калиниченко Т. В. Роль педагогического общения в деятельности преподавателя / Т. В. Калиниченко // Професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний бюлетень. – Х. : ХОУМЦ ПО, 1998. – №1–2 (7–8). – С. 137-139.

78. Калініченко Т. В. Використання комунікативних умінь в професійній діяльності інженера-педагога / Т. В. Калініченко // Професійна освіта : науково-методичний журнал. – Х. : ХОНМЦ ПТО, 1999. – №2 (10). – С. 108-111.

79. Калініченко Т. В. Застосування діяльнісного підходу до визначення мети навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін реалізації дидактичних проектів / Т. В. Калініченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х. : УПА, 2007. – Вип. 16. – С. 208-214.

80. Калініченко Т. В. Комунікативна діяльність інженера-педагога при викладанні технічних дисциплін / Т. В. Калініченко // Нові технології навчання : науково-методичний збірник. – К. : НМЦ ВО, 2002. – Вип. 33. – С. 124-129.

81. Калініченко Т. В. Комунікативна складова інженерно-педагогічної діяльності / Т. В. Калініченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр.– Х. : УПА, 2005. – Вип. 9. – С. 76-83.

82. Калініченко Т. В. Комунікативні процеси в педагогічній діяльності : методичні рекомендації до практичних занять [для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей] / Т. В. Калініченко. – Х. : УПА, 2010. – 56 с.

83. Калініченко Т. В. Місце комунікативної складової у системі інженерно-педагогічної діяльності / Т. В. Калініченко // Педагогіка, психологія, проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. тез доповідей XXXVIII науково-практичної конференція науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, 25-26 січня 2005 р.). – Х. : УІПА, 2005. – Ч. 1. – С. 21-22.

84. Калініченко Т. В. Організація самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів з оволодіння комунікативною діяльністю / Т. В. Калініченко // Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (м. Харків, 14-15 грудня 2004р.). – Х. : ХНАМГ, 2004. – С. 143-144.

85. Калініченко Т. В. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін / Т.В. Калініченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х. : УІПА, 2015. – Вип. 47. – С. 129-137.

86. Калініченко Т. В. Підвищення якості підготовки інженерів-педагогів шляхом формування у них умінь реалізовувати дидактичний проект / Т. В. Калініченко // Управління якістю професійної освіти : зб. наук. пр. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. – С. 165-167.

87. Калініченко Т. В. Управління виховним процесом в умовах професійної підготовки фахівця інженерно-педагогічного профілю / Т. В. Калініченко // Управління в освіті: зб. матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 18-19 квітня 2013 р.). – Львів : Видавництво «Тріада Плюс», 2013. – С. 100-101.

88. Калініченко Т. В. Формування комунікативних умінь у майбутніх інженерів-педагогів / Т. В. Калініченко // Педагогіка, психологія, проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. XXXVII науково-практичної конференції науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та

співробітників Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, 4-5 лютого 2004 р.). – Х. : УІПА, 2004. – С. 10-12.

89. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

90. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю : монографія / І. Є. Каньковський. – Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2014. – 562 с.

91. Каплінський В. В. Формування комунікативних умінь майбутнього вчителя на основі проблемних педагогічних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. В. Каплінський. – К., 1993. – 25 с.

92. Карпова Г. А. Функции инженера-педагога как источник формирования содержания его подготовки / Г. А. Карпова // Содержание подготовки инженеров-педагогов : сб. науч. тр. – Свердловск : Свердл. инж.-пед. ин-т, 1987. – С. 47-55.

93. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

94. Коваленко Е. Э. Инженерная педагогика = Engineering Pedagogics : учеб. пособие / Коваленко Е. Э., Брюханова Н. А., Королева Н. В. ; пер. Л. В. Гаплевской ; Укр. инж.-пед. акад. – Х. : [б. и.], 2012. – 633 с. – Текст парал. рус., англ.

95. Коваленко Е. Э. Коммуникативные процессы в педагогической деятельности : методические указания по организации и планированию самостоятельной работы [для иностранных студентов дневной формы обучения всех инженерно-педагогических специальностей] / Коваленко Е. Э., Лысенко С. А., Калиниченко Т. В.. – Х. : УІПА, 2013. – 40 с.

96. Коваленко Е. Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. на

здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Коваленко Олена Едуардівна. – Київ, 1999. – 381 с.

97. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х.: ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

98. Коваленко О. Е. Комунікативні процеси в педагогічній діяльності : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей] / Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Калініченко Т. В. – Х. : ВПП «Контраст», 2008. – 112 с.

99. Коваленко О. Е. Комунікативні процеси в педагогічній діяльності : методичні вказівки по організації та плануванню самостійної роботи [для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей] / О. Е. Коваленко, Т. В. Калініченко. – Х. : УПА, 2010. – 48 с.

100. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання: теоретико-методичний та практичний аспекти викладання дисциплін електроенергетичного циклу / О. Е. Коваленко. – Х. : Основа, 1996. – 184 с.

101. Коваленко О. Е. Структура професійної діяльності інженера-педагога та її відображення в програмі методичної підготовки / О. Е. Коваленко // Професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. бюл. / Харк. обл. учб.-метод. центр проф. освіти. – Х., 1999. – №1 (9). – С. 122-131.

102. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Корольова Н. В. – Харків : ВПП «Контраст», 2008. – 488 с.

103. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підручник для студентів вищих начальних закладів / О.Е.Коваленко. – Х. : Вид-во НУА, 2005. – 360 с.

104. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

105. Козак Л. В. Формування комунікативної компетентності майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології засобами тренінгу / Л. В. Козак // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013.– Вип. 1-2. – С. 64 – 71.

106. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.

107. Концепція підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uipa.edu.ua/files/2015/06/implementaciya/koncepciya-bakalavr.pdf>

108. Корніяка О. М. Психокорекція і розвиток комунікативної компетентності представників соціономічних професій / О. М. Корніяка // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – Вип. 77. – Ч. 2. – С.84 –91.

109. 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.

110. Корніяка О. М. Розвиток характеристик комунікативної компетентності педагогів і психологів у період їх вторинної професіоналізації / О. М. Корніяка // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, 2012. – Вип. 70, ч. I. – С. 66 –73.

111. Костриця Н. М. Методика навчання студентів спілкуванню в управлінській діяльності : навчальний посібник / Костриця Н. М., Свистун В. І., Ягупов В. В. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 272 с.

112. Кочина В. В. Педагогічні умови формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Кочина. – Х., 2015. – 20 с.

113. Кошманова Т. С. Проблема общения учителя с учеником в советской педагогике /1946 – 1986 гг./ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т. С. Кошманова. – К., 1991. – 24 с.

114. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности/ Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд. Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.

115. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990.– 119 с.

116. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : текст лекций / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Гомельский госуниверситет, 1976. – 57 с.

117. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : «ВАЛГУС», 1980. – 334 с.

118. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія. / М. І. Лазарєв. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.

119. Леднев В. С. Непрерывное образование: структура и содержание / В. С. Леднев. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – 282 с.

120. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. - издание второе, исправленное / В. С. Леднев. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с.

121. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.
122. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.
123. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Леонтьев А. А. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
124. Леонтьев А. А. Психология общения/ А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с. – (Сер. «Психология для студента», вып. 4).
125. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
126. Литвак Б.Г. Экспертная информация. Методы получения и анализа / Б. Г. Литвак. – М. : Радио и связь, 1982. - 184 с.
127. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии : научно-теоретический журнал. – М. : Наука, 1979. – № 8. – С. 34-47.
128. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии : сб. ст. – М. : Наука, 1975. – 124-135 с.
129. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Проблемы общения в психологии : сб. ст. – М. : Наука, 1981. – С. 3-24.
130. Лында А. С. Педагогика : учебное пособие для индустриально-педагогических техникумов профтехобразования / Лында А. С., Жильцов П. А., Щербов Н. П. – М. : Высш. школа, 1973. – 392 с.
131. Лысенко С. А. Коммуникативные процессы в педагогической деятельности : учебное пособие [для иностранных студентов высших учебных заведений инженерно-педагогических специальностей] / С. А. Лысенко, Т. В. Калиниченко. – Х. : УИПА, 2011.– 60 с.

132. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. – (Психол. наука – школе).
133. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
134. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Высшая школа, 1987. – 223 с.
135. Мелецинек А. Инженерная педагогика / А. Мелецинек. – М. : МАДИ(ТУ), 1998. – 185 с.
136. Мелецінек А. Інженерна педагогіка / А. Мелецінек. – Х. : УПА, 2002. – 240 с.
137. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие/ Под ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. унив-та, 1980. – 172 с.
138. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е. Э. Смирновой – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 176 с.
139. Мудрик А. В. Общение как объект педагогического исследования / А. В. Мудрик // В кн. : Проблемы общения и воспитания. Ч. 1. – Тарту : ТЕУ, 1974. – С. 36-59.
140. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. — 160 с.
141. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
142. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
143. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] : В 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

144. Ораторське мистецтво : навчальний посібник для студентів вищ. навч. закл. юрид. спец. – Видання четверте, стереотипне / Осипова Н. П., Воднік В. Д., Клімова Г. П. та ін. – Х. : Одіссей, 2008. – 144 с.

145. Орлова Е. Б. Коммуникативные умения в структуре деятельности студента на уроке в период педагогической практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Е. Б. Орлова. – Ленинград, 1978. – 18 с.

146. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 304с.

147. Панкова А. А. Организация экспертизы и анализ экспертной информации / Панкова А. А., Петровский А. М., Шнейдерман М. В. – М. : Наука, 1984. - 120 с.

148. Панферов В. Н. Психология общения / В. Н. Панферов // Вопросы философии : научно-теоретический журнал. – М. : Наука, 1972. – № 7. – С. 126-131.

149. Парыгин Б. Д. Научно-техническая революция и личность: социально-психологические проблемы / Б. Д. Парыгин. – М. : Политиздат, 1978. – 240 с.

150. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 352 с.

151. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / [Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. и др.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

152. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 604 с.

153. Педагогическая технология : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / [Бельчикова О. Е., Болгова А. М.,

Ерофеева О. В. и др.] ; научный ред. М. Е. Поленова. – Белгород : Изд-во Белгородского государственного университета, 1998. – 400 с.

154. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин : пособие для преподавателей / [Артюх С. Ф., Коваленко Е. Э., Белова Е. К. и др.] – Х. : УИПА, 2001. – 240 с.

155. Педагогіка : навчальний посібник / [Богданова І. М., Бужина І. В., Дідусь Н. І. та ін.] – Х.: ТОВ «Одіссей», 2003. – 352 с.

156. Педагогічна майстерність : підручник / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

157. Педагогічна майстерність учителя : навчальний посібник. – Вид. 2-е, випр. і доп. / За ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. – Х. : «ОВС», 2006. – 224.

158. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

159. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 188 с.

160. Плешкова Н. И. Формирование умений педагогического общения (на материале музыкально-педагогических факультетов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. И. Плешкова. – К., 1985. – 23 с.

161. Подласый И. П. Педагогика: новый курс : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.

162. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

163. Прокопова О. П. Роль ситуативних задач у формуванні комунікативної компетентності майбутнього педагога / О. П. Прокопова //

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – Випуск 17 «Інноваційні технології управління компетентнісно-світоглядним становленням учителя: фізика, технології, астрономія». – С. 172 – 174.

164. Психологические механизмы целеобразования / Под ред. О. К. Тихомирова. – М. : Наука, 1977. – 259 с.

165. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат. — 494 с.

166. Психология труда и личности учителя : сб. науч. трудов / под ред. А. И. Щербакова. – Л. : ЛГПИ, 1977. – Вып. 2. – 132 с.

167. Рахматуллина Ф. М. Основы педагогического общения : учебное пособие / Ф. М. Рахматуллина, А. Т. Курбанова. – Казань : Изд-во Казанского унив-та, 1984. – 60 с.

168. Реан А. А. Психология и педагогика / Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с. – Серия «Учебник нового века».

169. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989 – – Т. 2. – 1989. – 328 с.

170. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. –140 с.

171. Руденский Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский. – М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. – 224 с.

172. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.

173. Савенкова Л. А. Формирование коммуникативных умений воспитателя в педагогическом вузе : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л. А. Савенкова. – К., 1987. – 20 с.

174. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
175. Семиченко В. А. Психология речи : учебн. пособие / В. А. Семиченко. – К. : «Магістр-S», 1998. – 112 с.
176. Семиченко В. А. Психологія спілкування / В. А. Семиченко. – К. : «Магістр-S», 1998. – 152 с.
177. Сибирская М. П. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников : монография / М. П. Сибирская. – Санкт-Петербург: [б. в.], 1997. – 194 с.
178. Сидоренко Т. Д. Самовиховання як компонент педагогічної культури майбутнього вчителя / Т. Д. Сидоренко // Рідна школа. – Львів: [б. в.], 2000. - №9. – С. 38-40.
179. Сисоева С. О. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С. О. Сисоева, Т. Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.
180. Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ : метод. Пособие / В. А. Скакун. – М. : Высш. шк., 1987. – 272 с.
181. Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в училищах профтехобразования: профпедагогика / В. А. Скакун. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. школа, 1980. – 232 с., ил.
182. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
183. Словарь по этике / Под ред. И. Кона. – М. : Политиздат, 1981. – 430 с.

184. Соковнин В. М. О природе человеческого общения: опыт философского анализа / В. М. Соковнин. – 2-е изд., исправленное и дополненное. – Фрунзе : Изд-во «МЕКТЕП», 1974. – 148 с.

185. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2011. – 589 с. : ил. – Серия «Мастера психологии».

186. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1999 – 576 с. – Серия «Учебники, учебные пособия».

187. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 1997. – 736 с.

188. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов / Г. В. Суходольский. – Л. : ДТУ, 1972. – 431 с.

189. Сушик Н. С. Сутність, зміст, структура комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога / Н. С. Сушик // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки». – Волинь, 2010. – № 23. – С. 250 – 253.

190. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

191. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – изд. 2-ое, доп., испр. – М. : МГУ, 1984. – 345 с.

192. Тархан Л. З. Коммуникативные процессы в педагогической деятельности : учебное пособие / Л. З. Тархан. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2013. – 192 с.

193. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування: навчально-методичний посібник / Г. С. Дегтярьова, Л. А. Руденко. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 192 с.

194. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 208 с.
195. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 516 с.
196. Устемиров К. Профессиональная педагогика / Устемиров К., Шаметов Н. Р., Васильев И. Б. – Алматы : [б. в.], 2005. – 432 с.
197. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристъ, 1997. – 512 с.
198. Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р. Л. Хон. – М. : Деловая книга, 2002. – 736 с. – Gaudeamus.
199. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
200. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
201. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
202. Шевчук Т. О. Комунікативна компетентність викладача як вираження його педагогічної позиції і духовної сутності / Т. О. Шевчук // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. – Том 188. – Випуск 176. – С. 117-120. – Серія «Педагогіка».
203. Шепеленко Т. Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Л. Шепеленко. – К., 1999. – 18 с.
204. Шматков Є. В. Методика професійного навчання: методика професійно-практичного навчання : навчальний посібник для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів II-IV рівней акредитації / Є. В. Шматков, О. Е. Коваленко. – Х. : УПА, 2002. – 216 с.

205. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя / А. И. Щербаков // Психология личности и труда учителя : сборник научных трудов. – Л., 1976. – Вып. 1. – с. 3-29.
206. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации детского развития / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – М., 1971. – № 4. – С. 6-20.
207. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии обучения и воспитания. – Киев, 1961.
208. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
209. Яковличева А. Ф. Общение в структуре педагогической деятельности / А. Ф. Яковличева // Психология педагогического общения : сб. статей. – Ростов-на-Дону: Ростовский пед-ий ин-т, 1978. – С. 19-35.
210. Яковліва О. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. П. Яковліва. – К., 2002. – 20 с.
211. Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
212. Ames C. Classrooms, goal structures and student motivation / C. Ames // Journal of Educational Psychology. – 1992. – № 84(3). – P. 261-271.
213. Ames C. Motivation: What teachers need to know / C. Ames // Teachers College Record. – 1990. – № 90. – P. 409-421.
214. Dwek C. S. Motivational processes affecting learning / C. S. Dwek // American Psychologist. – 1986. – № 41(10). – P. 1040-1048.
215. Elliot E. S. Goals: An approach to motivation and achievement / E. S. Elliot, C. S. Dwek // Journal of Personality and Social Psychology. – 1988. – № 54. – P. 5-12.

216. Hargie O. Skilled interpersonal communication: research theory and practice / O. Hargie, D. Dickson. – New York : Routledge, 2005. – 554 p.
217. Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics. Selected Readings. – Harmondsworth : Penguin, 1972 – P. 269-293.
218. Littlejohn S. Encyclopedia of Communication Theory / S. Littlejohn, K. Foss . – Thousand Oaks, California : Sage publications, 2009. – 1105 p.
219. Lustig M. Intercultural communication: interpersonal communication across cultures / M. Lustig, J. Koester. – Boston : Pearson Education, 2010. – 395 p.
220. O’Hair D. Real Communication / O’Hair D., Wiemann M., Mullin D. – Boston, New York : Bedford/St. Martin’s, 2012. – 642 p.
221. Palmer A. Construct validation of Tests on Communicative Competence/ Palmer A., Groot P., Trostler G. – Washington D. C. : Tesol, 1981. – 165 p.
222. Rickheit G. Handbook of Communication Competence / G. Rickheit, H. Srohner. – Gottingen : Hubert & Co., 2008. – 561 p.
223. Savignon S. Communicative Competence : Theory and Classroom Practice / S. Savignon. – New York : McGraw-Hill Humanities, 1997. – 288 p.
224. Schunk D. H. Self-efficacy and motivation / D. H. Schunk // Educational Psychologist. – 1991. – № 26(3 & 4). – P. 207-232.
225. Stipek D. J. Motivation to learn: From theory to practice / D. J. Stipek. – Boston : Allyn & Bacon, 1993. – 178 p.
226. Wilson S. Explicating Communicative Competence as a Theoretical Term : Handbook of Communication and Social Interaction Skills / S. Wilson, C. Sabee. – Mahwah, N.J. : Erlbaum. – 154 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

А.1. Аналіз поглядів науковців щодо структури та функцій педагогічної діяльності

У сучасній науці для аналізу різноманітних об'єктів широко застосовується системний підхід. Системний підхід, на думку А. Киверялга, дозволяє досліджувати об'єкти, які складаються з багатьох елементів, оцінити взаємозв'язки між цими елементами і встановити системні зв'язки [117]. Тобто з позицій системного підходу будь-який об'єкт розглядається як система.

При цьому, як вважає Т. Ільїна, під системою розуміється виокремлена на основі певних ознак упорядкована безліч взаємопов'язаних елементів, поєднаних загальною метою функціонування і єдністю управління, і яка виступає у взаємодії з середовищем як цілісна єдність [68, с. 16]. Причому, як підкреслює П. Анохін, комплекс компонентів тоді можливо назвати системою, якщо взаємодія і взаємовідношення цих компонентів набувають характер взаємосприяння отриманню сфокусованого корисного результату [6, с. 28].

Таким чином, елементи системи не тільки утворюють єдине ціле, не тільки взаємопов'язані і функціонують між собою, а і їх взаємодія направлена і сприяє досягненню певної мети.

Проводячи системні дослідження в педагогіці, Н. Кузьміна вводить поняття педагогічної системи і визначає її як безліч взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [137, с. 10].

У даному визначенні педагогічної системи відображені всі характеристики і притаманні їй ознаки:

- елементи системи – структурні компоненти;
- зв'язки цих елементів – функціональні компоненти;

– цілі, на досягнення яких спрямована взаємодія основних компонентів педагогічної системи, – цілі виховання, освіти і навчання.

Під структурними компонентами Н. Кузьміна розуміє основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їх наявності і відрізняє від всіх інших систем [137, с. 10]. До структурних компонентів педагогічної системи авторка відносить мету, учбову інформацію, засоби педагогічної комунікації, учнів і педагогів. Зв'язки, які виникають між структурними компонентами в процесі діяльності педагогів, учнів і які обумовлюють розвиток педагогічної системи, її стійкість, названі функціональними компонентами [137, с. 15]. Так, в педагогічній системі Н. Кузьміною виділені гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний і організаторський функціональні компоненти [137, с. 15]. Характеризуючи дані компоненти, авторка відмічає, що гностичний включає дії, пов'язані з процесом накопичення нових знань про цілі системи і засоби їх досягнення, про стан суб'єктів і об'єктів, про вікові та індивідуальні особливості цих людей, про особливості процесу і результатів власної діяльності, її досягнення і недоліки. Проектувальний компонент пов'язується з перспективним плануванням завдань-задач і способів їх вирішення в майбутній діяльності педагогів і учнів, з плануванням власної діяльності і діяльності учнів на тривалий термін. До конструктивного компоненту, на думку Н. Кузьміної, входять дії з вибору і композиційної побудови змісту навчальної і виховної інформації на заняття. Комунікативний компонент характеризується як дії, пов'язані зі встановленням педагогічно доцільних взаємин між педагогом та учнями, з оперативним вирішенням задач. Організаторський компонент включає дії з реалізації педагогічного задуму, з вирішення задач щодо організації інформації та процесу її повідомлення, щодо організації різних видів діяльності учнів та власної поведінки [137, с. 15; 116, с. 12-14]. Як ми бачимо з наведених характеристик функціональних компонентів, комунікативний та організаторський компоненти пов'язуються Н. В.

Кузьміною з безпосереднім проведенням занять, з реалізацією педагогічного задуму, з організацією взаємодії.

В. Сластьонін, спираючись на думку Н. Кузьміної, зазначає, що конструктивний компонент включає конструктивно-змістовну діяльність (відбір і композиція навчального матеріалу, планування і побудова педагогічного процесу), конструктивно-оперативну діяльність (планування своїх дій та дій учнів) та конструктивно-матеріальну діяльність (проектування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу) [182, с. 25]. Організаторська діяльність, на думку автора, полягає у виконанні системи дій, спрямованих на включення учнів в різні види діяльності, створення колективу і організацію спільної діяльності. Комунікативна діяльність, як вважає науковець, передбачає встановлення педагогічно доцільних взаємин педагога з учнями, іншими педагогами, представниками громадськості, батьками [182, с.25]. Але науковець підкреслює, що ці компоненти педагогічної діяльності можна віднести і до будь-якої іншої діяльності, вони не розкривають повністю всі сфери діяльності педагога.

І. Харламов дотримується поглядів Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова та визначає наступні взаємопов'язані види педагогічної діяльності: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимулююча, аналітико-оціночна, дослідницько-творча [197, с. 465]. Хоча науковець вживає термін виду педагогічної діяльності, але як видно наведених ним характеристик, фактично мова йде про функції. Діагностичну діяльність автор пов'язує з вивченням учнів, встановленням рівня їх розвитку, вихованості. Орієнтаційно-прогностичну діяльність – з визначенням напрямку виховної діяльності, її конкретних цілей та завдань на кожному етапі виховної роботи, з прогнозуванням її результатів. Дана діяльність, на думку автора, пов'язана з конструктивно-проектувальною діяльністю, яка передбачає конструювання, проектування змісту виховної роботи, надання їй

захоплюючих форм. Організаційна діяльність передбачає залучення учнів у виховну роботу та стимулювання їх активності. Виділення інформаційно-пояснювальної діяльності науковець пояснює тим, що навчання і виховання у певній мірі базується на інформаційних процесах, а вчитель виступає як її джерело. Комунікативно-стимулююча діяльність пов'язана з впливом вчителя, яке оказує на учнів його особиста чарівливість, моральна культура, доброзичливість, спонукання учнів своїм прикладом до активної діяльності. Аналітико-оціночна діяльність передбачає, на думку автора, аналіз ходу навчання і виховання, виявлення позитивних рис та недоліків, порівняння результатів з цілями і завданнями, зіставлення своєї роботи з досвідом колег. У дослідницько-творчій діяльності науковець виділяє два боки. Один з них полягає у тому, що від викладач застосовує педагогічну теорію у конкретних ситуаціях та умовах, що вимагає певної творчості. З іншого боку діяльність викладача пов'язана із усвідомленням і творчим розвитком того нового, що виходить поза рамки відомої теорії та певною мірою збагачує її. [197, с. 465-470].

До взаємозумовлених компонентів структури педагогічної діяльності В. Ягупов відносить діагностичну діяльність (вивчення особливостей учнів, рівня загальної освіти), орієнтовно-прогностичну діяльність (визначення цілей, змісту, методики виховної роботи), конструктивно-проектувальну діяльність (вдосконалення методики проведення різних заходів), організаційну діяльність, практичне здійснення конкретних педагогічних заходів (потребує досконалої педагогічної техніки), комунікативно-стимулювальний компонент (людський чинник, любов до вихованців, емпатія, творчість), аналітично-оцінковий компонент (аналіз власних дій і дій вихованців, виявлення позитивних сторін та недоліків, зворотний зв'язок), дослідницько-творча діяльність (дослідження індивідуальних особливостей вихованців, з'ясування рівня опанування ними знань, умінь, навичок, що потребує творчого ставлення) [208, с. 161-163]. Із наведеної структури діяльності педагога В. Ягупов виявляє основні функції

педагога: цілепокладання, діагностування, прогнозування, проектування, планування, інформування, організація, оцінка і корекція, коригування, аналіз і дослідження [208, с. 163].

Л. Подоляк та В. Юрченко у науково-педагогічній діяльності визначають наступні змістовно-функціональні компоненти: пізнавальна функція (гностичний компонент: організація пізнавальної діяльності студентів і своєї власної, розширення наукової ерудиції, обізнаності та глибини знань свого предмету, професійна самоосвіта), проектувальна функція (планування педагогічної діяльності, визначення її мети і завдань; проектування найближчої і відділеної перспективи особистісного розвитку й професійного становлення студентів), конструктивна функція (структурування лекції та семінарського заняття, вдосконалення методики викладання і розробка новітніх педагогічних технологій), організаторсько-практична функція (втілення задумів у педагогічному процесі: організація викладу навчального матеріалу на лекції, виконання плану семінарського заняття, організація власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів, здійснення виховних впливів тощо), комунікативна функція (забезпечення педагогічної взаємодії в стосунках зі студентами, професійне спілкування з колегами й керівництвом вищого навчального закладу), діагностична функція (використання методів психолого-педагогічної діагностики з метою вивчення особистості студентів і групи, виявлення рівня розвитку та психологічних змін суб'єктів педагогічного процесу), естетичний компонент (імідж викладача, його самопрезентація), рефлексивний компонент (самопізнання, самооцінка, самоконтроль професійної діяльності, її саморегулювання) [162, с. 239].

Ряд науковців (О. Щербаков, Е. Зеєр, Г. Карпова, І. Зимняя) у своїх роботах, визначаючи функції педагогічної діяльності, розподіляють їх на дві групи.

О. Щербаков, застосувавши функціональний підхід до аналізу педагогічної діяльності, визначив дві групи функцій: загальнотрудові

(дослідницька, організаторська, комунікативна, конструктивна) та специфічні педагогічні функції (інформаційна, мобілізаційна, розвиваюча, орієнтаційна) [205, с. 14]. На думку автора, інформаційна функція полягає у володінні викладачем навчальним матеріалом, застосуванням методичних прийомів, що сприяє засвоєнню знань учнями; мобілізаційна функція передбачає розвиток пізнавальних інтересів учнів; орієнтаційна функція пов'язана з формуванням у учнів соціально прийнятних мотивів поведінки, активної життєвої позиції.

В своїй роботі Е. Зеєр визначає функцію як однорідну за змістом групу видів діяльності, що стійко повторюються і виконання яких характерно для даної категорії інженерно-педагогічних працівників [62, с. 40]. Під функцією спеціаліста Г. Карпова розуміє роль, яку виконує певна професійна група і кожен її представник по відношенню до цілого, в даному випадку по відношенню до системи ПТО [92, с. 48]. Таким чином, першу групу функцій Е. Зеєр і Г. Карпова виділяють на основі педагогічних цілей, тобто на основі змісту і специфіки суспільного внеску педагога. Цей внесок полягає у передачі соціального досвіду і проектуванні особистості учнів. До цієї групи функцій відносяться навчальна, виховальна і розвивальна функції [62, с. 41; 92, с. 48].

Друга група функцій інженера-педагога носить назву операційних і виділяється на основі етапів інженерно-педагогічної діяльності. До цієї групи Е. Зеєр відносить методичну, виробничо-технічну, організаторську і діагностичну функції [62, с. 43 – 44]. Методична функція характеризується науковцем як підготовка, забезпечення і аналіз навчально-виховного процесу. Виробничо-технічна функція полягає у виконанні нескладного ремонту, наладки та настройки виробничо-технічних засобів, розробці технічної та технологічної документації, керівництві технічною творчістю учнів, виконанні виробничих робіт, демонстрації робочих прийомів і операції. Організаторська функція здійснюється при виконанні навчально-виховного процесу, при проведенні уроків, при організації пізнавальної діяльності учнів, при управлінні колективом групи. Діагностична функція передбачає володіння

методикою пізнання учнів. Таким чином, з наведених характеристик функцій видно, що саме організаторська функція пов'язується автором з організацією взаємодії педагога та учнів, з проведенням навчальних занять.

На думку Г. Карпової до функцій-операцій інженера-педагога належать конструктивна, організаторська, комунікативна, гностична і виробничо-технічна функції [92, с. 50 – 53]. Описуючи конструктивну функцію, авторка розглядає її як проектування навчально-виховного процесу з подальшою фіксацією проекту в навчальній документації та дидактичному матеріалі. Організаторська функція характеризується як реалізація проекту в різних формах навчально-виховного процесу. Також Г. Карповою виділено комунікативну функцію, або функцію спілкування, бо саме спілкування, на думку авторки, є засобом і змістом педагогічного труда. Гностична функція полягає у безперервному спостереженні за якістю своєї праці, у вивченні закономірностей навчально-виховного процесу, у підвищенні кваліфікації. Виробничо-технічна функція пов'язана з управлінням, забезпеченням і участю у навчально-виробничому процесі. Таким чином, Г. Карповою виділені дві функції пов'язані з реалізацією педагогічного задуму, з організацією спілкування: організаторська і комунікативна.

Н. Волкова, виходячи з головного завдання вчителя (навчати і виховувати), визначає навчальну (дидактичну), розвиваючу і виховну функції педагога [34, с. 416]. Крім цього, авторка зазначає, що «педагогічна діяльність як складна динамічна система складається із взаємопов'язаних компонентів - відносно самостійних функціональних видів діяльності» [34, с. 416], до яких віднесено конструктивний, організаційний і комунікативний компоненти. Н. Волкова пов'язує конструктивний компонент з відбором та композицією навчально-виховного матеріалу, з плануванням і побудовою педагогічного процесу, з визначенням структури своїх дій та дій учнів, проектуванням навчально-матеріальної бази. Організаційний компонент, на думку авторки, «передбачає включення учнів у різноманітні види діяльності, організацію

учнівського колективу та перетворенням його в інструмент педагогічного впливу на особистість з метою її всебічного розвитку і виховання» [34, с. 417]. Комунікативний компонент, як зазначає науковець, «означає встановлення взаємин вчителя з учнями, колегами, батьками та громадськістю, що дає змогу враховувати й задовольнити потреби та інтереси учнів, оцінювати ефективність педагогічного впливу, коригувати його відповідно до розвитку колективу» [34, с. 417].

Узагальнивши результати досліджень науковців (Н. Кузьміна, О. Щербаков, В. Богословський, А. Боборикін, Ю. Кожухов, В. Сластьонін та інш. [166]), І. Зимняя зазначає, що до першої групи функцій (цілепокладаючих) входять орієнтаційна, розвиваюча, мобілізуюча і інформаційна функції [64, с. 353-354]. До групи організаційно-структурних функцій належать конструктивна, організаторська, комунікативна і гностична функції [64, с. 354]. На думку авторки, конструктивна функція забезпечує відбір і організацію змісту навчальної інформації, яка повинна бути засвоєна учнями; проектування діяльності учнів, під час якої інформація може бути засвоєна; проектування власної майбутньої діяльності і поведінки, якими вони повинні бути в процесі взаємодії з учнями. Організаторська функція реалізується через організацію інформації в процесі повідомлення її учням, організацію різних видів діяльності учнів, власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з учнями. Комунікативна функція передбачає встановлення правильних взаємин з учнями, з іншими педагогами, адміністрацією. Гностична функція полягає у вивченні змісту і способів впливу на інших людей, вікових і індивідуально-психологічних особливостей інших людей, особливостей процесу і результатів власної діяльності, її позитивних якостей і недоліків. Отже, І. Зимнею описано дві функції, пов'язані з проведенням навчальних занять, організацією безпосередньої взаємодії викладачем: організаторська і комунікативна.

В. Семиченко у професійній діяльності педагога виділяє три групи функцій: термінальні функції (функції-цілі, стратегічні), інструментальні функції (функції-засоби, тактичні) та операціональні функції (функції-прийоми) [171, с. 14-19]. До термінальних функцій авторка відносить навчальну, виховну, розвивальну, соціалізуючу функції та функцію життєзабезпечення. До інструментальних функцій – інформативну, ілюструвальну, смислоутворювальну, діагностичну, диференціювальну, стимулювальну, прогностичну, психотерапевтичну, рекреаційну функції та функцію культуровідтворення. До операційних функцій – вимірювальну та оцінювальну, методичну, керівну, коригувальну, констатувальну функції та функції системоутворення, ієрархізації і структурування, формоутворення. Проаналізувавши характеристики зазначених функцій, надані В. Семиченко, можна зауважити, що виконання більшості з них вимагає від викладача організації взаємодії з учнями, реалізації спілкування.

Застосовуючи підхід, запропонований В. Семиченко, І. Каньковський, розглядає інженерно-педагогічну діяльність, основними професійними функціями якої вважає управлінську, проектувальну, організаційну, дослідницьку, контрольну та інкультураційну функції, як в умовах навчального закладу, так і на виробництві. Причому управлінська функція визначена автором як головна термінальна функція (функція-мета) [90, с. 147]. З кожною із зазначених функцій пов'язані функції-операції. Так, на думку автора, в управлінській функції задіяні стимулювальна, смислоутворювальна, інформувальна, ілюстративна, спілкувальна, мотиваційна, спрямовуюча, формувальна, психотерапевтична, консультаційна, регулювальна, активізуюча, сприяння, коригувальна функції-операції тощо. У дослідницькій функції – розпізнавальна, констатувальна, аналітична, узагальнювальна, систематизаційна, випробувальна функції-операції. У проектувальній функції – прогностична, пошукова, аналітична, дозувальна, адаптаційна, нормативна, раціоналізаторська функції-операції тощо. У організаційній функції –

рекреаційна, підготовча, розподільна, звітувальна функції-операції тощо. У контролюючій функції – вимірювальна, порівняльна, оцінювальна, облікувальна, наглядова функції-операції тощо. У інкультураційній функції - культуровідтворювальна, інформувальна, консультаційна, формувальна та спілкувальна функції-операції. Аналіз змісту функцій, виділених автором, показує, що значна їх частина реалізується через взаємодію, спілкування викладача з учнями.

Л. Столяренко відмічає, що основний зміст діяльності викладача включає виконання навчальної, виховної, організаційної та дослідницької функцій, які проявляються у єдності, але у багатьох викладачів одна з них домінує над іншими [151, с. 84]. Науковець у структурі педагогічної діяльності виділяє конструктивний, організаторський, комунікативний та гностичний компоненти [151, с. 84].

О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч та ін. вважають, що функції педагогічної діяльності «виступають головними механізмами її безпосередньої практичної реалізації» [66, с. 19], та відносять до них управління (планування, організація, практичне здійснення і контроль педагогічної діяльності), виховання (формування у учнів системи усталених поглядів), навчання (передача та засвоєння знань, їх розвиток, формування навичок і умінь), розвиток (вдосконалення розумової, духовної і фізичної активності учнів), психологічну підготовку (формування у учнів бажань, потреб і внутрішньої готовності до навчання, формування ціннісних орієнтацій етичних засад тощо) [66, с. 19-21].

А.2. Аналіз поглядів науковців щодо видів педагогічної діяльності

Для виокремлення основних компонентів педагогічної діяльності О. Коваленко застосовує підхід, запропонований В. Ледньовим і О. Смирновою [119; 138]. Згідно даного підходу діяльність, особливо фахова, може бути описана як дещо існуюче незалежно від суб'єкту, задалегідь задане, зумовлене

вимогами технології, структури виробництва і суспільства [101, с. 126]. Застосування даного підходу дозволило визначити універсальну структуру професійної діяльності, яка включає в себе організаційну, технологічну, управлінську, проектно-конструкторську і наукову діяльності [101, с. 126]. У своїх дослідженнях В. Ледньов дійшов висновку, що ця структура є структурою професійної діяльності будь-якого фахівця [121, с. 176].

Описуючи функціональну структуру професійної діяльності інженера-педагога, О. Коваленко характеризує кожен з загальних видів професійної діяльності для інженерного і педагогічного компонентів. Оскільки дане дослідження присвячене педагогічній діяльності викладача технічних дисциплін, то зупинимося саме на педагогічному компоненті. Так, в межах педагогічної діяльності проектно-конструкторська діяльність, на думку автора, полягає у аналізі, підготовці та розробці дидактичних проектів на рівні спеціальності, дисципліни, теми; у розробці проектів проведення виховних заходів; розробці інформаційно-методичного забезпечення лабораторій, майстерень. Технологічна діяльність педагога зводиться до здійснення навчально-виховного процесу в межах теоретичного і практичного навчання; до вивчення особистості з метою створення колективу в групі; проведення виховних заходів; підтримання обладнання в робочому стані. Організаційна діяльність передбачає організацію діяльності навчального закладу або його підрозділів; планування навчально-виховних заходів на рівні курсу, спеціальності, групи; аналіз діяльності викладачів-колег. Науково-дослідна діяльність полягає у аналізі та діагностиці процесу формування фахових умінь і якостей особистості з метою вдосконалення педагогічних систем [101, с. 127].

П. Кубрушко та В. Косирев виокремлюють навчаючу (дидактичну), виховну, виробничо-технологічну, організаційно-управлінську та науково-дослідну види інженерно-педагогічної діяльності, кожен з яких включає відповідні функції [52, с. 65]. На думку авторів, дидактична діяльність включає проектування навчального процесу, реалізацію навчального процесу

(забезпечення позитивної мотивації, формування знань, умінь та навичок, організація контролю та корекції засвоєння знань, умінь та навичок), аналіз навчального процесу. Виховна діяльність передбачає проектування, організацію та проведення виховного процесу. Організаційно-управлінська діяльність полягає у організації та управлінні діяльністю педагогічного колективу та у здійсненні господарсько-економічної діяльності. Дослідницька діяльність включає дослідження та удосконалення педагогічних систем [52, с.81-86]. Виокремлення виробничо-технологічної функції пов'язано з тим, що науковці описують види інженерно-педагогічної діяльності, а дане дослідження присвячене розгляду педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін.

Характеризуючи зміст інженерно-педагогічної діяльності, Е. Зеєр визначає наступні види діяльності: діяльність, що передує навчально-виховному процесу, професійне навчання, позанавчальна виховна робота, суспільно-політична діяльність, виробничо-технологічна діяльність, забезпечення внутриучилищного режиму, підвищення ідейно-політичного рівня та професійно-педагогічної майстерності, профорієнтаційна робота, технічна творчість [62, с. 37-39]. При цьому слід зауважити, що науковець досліджував саме інженерно-педагогічну діяльність, тобто діяльність майстра виробничого навчання та викладача професійно-технічного училища, яка, на думку автора, є органічним сплавом двох компонентів: педагогічного (організація навчання та виховання) та виробничо-технологічного (розробка виробничо-технологічної документації, забезпечення виробничого процесу тощо) [62, с. 32]. Саме з цим пов'язано виокремлення Е. Зеєром виробничо-технологічної діяльності. Для кожного виду діяльності автором визначені типові завдання, що вирішуються в ході виконання даних видів діяльності. Так, в ході виконання діяльності, що передує навчально-виховному процесу, здійснюється проектування навчально-виховного процесу, його дидактичне та матеріально-технічне оснащення. Під час професійного навчання відбувається

формування навчально-професійних мотивів, організується та здійснюється пізнавальна та навчально-професійна діяльність учнів (пояснення, демонстрація, оцінка і контроль якості навчання тощо). В ході позанавчальної виховної роботи реалізується діагностика особистості учнів, формування учнівського колективу, виховний процес, співробітництво з батьками щодо виховання учнів, визначення ефективності виховного процесу. Під час суспільно-політичної діяльності проводиться політично-виховна діяльність та пропаганда психолого-педагогічних знань. В ході виробничо-технологічної діяльності організується виробнича праця, виконуються кваліфікований робітничий труд. При виконання діяльності по забезпеченню внутриучилищного режиму вирішується завдання забезпечення режиму роботи навчальних груп. Під час виконання діяльності з підвищення ідейно-політичного рівня та професійно-педагогічної майстерності здійснюється самоосвіта та підвищення педагогічної та професійної майстерності. В ході профорієнтаційної роботи вирішуються завдання орієнтації учнів на робітничі професії, формування інтересу, нахилів, психологічної готовності до професійної діяльності, професійна адаптація учнів. Такий вид діяльності як технічна творчість, на думку науковця, вимагає вирішення завдань розвитку нахилів та здібностей учнів, залучення їх до творчої технічної діяльності тощо. [62, с. 37-39].

А. Марковою було визначено наступні види педагогічної діяльності: навчаюча, виховна, організаторська, пропагандистська, управлінська, консультаційно-діагностична, діяльність із самоосвіти [132, с. 11].

Серед видів педагогічної діяльності О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч та ін. називають практичну діяльність педагогів, спрямовану на здійснення завдань з навчання і виховання людини, її соціалізації та особистісного розвитку, методичну діяльність (визначення раціональних способів викладення матеріалів), управлінську діяльність керівників навчальних закладів, їхніх підрозділів та освітньої системи у цілому, науково-

педагогічну діяльність (проведення науково-педагогічних досліджень і експериментів) [66, с. 23-24]. Науковці зауважують, що «педагогічна діяльність є складною організованою системою деякої сукупності діяльностей, серед яких найважливішою є діяльність викладача, який безпосередньо навчає і виховує студентів» [66, с. 27].

Т. Туркот до основних напрямів діяльності викладача відносить навчальну діяльність (організація та здійснення процесу навчання: проведення лекційних, семінарсько-практичних занять, консультацій, контрольних заходів, керівництво курсовими і дипломними роботами тощо), науково-методичну діяльність (підготовка навчального процесу, його забезпечення і удосконалення), організаційно-методичну діяльність (організація навчально-пізнавальної роботи студентів, їх залучення до участі в навчальних заняттях, наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах тощо), дорадчу діяльність (надання професійної допомоги виробничникам, проведення наукових консультацій щодо підвищення якості виробничих процесів), виховну діяльність (організація виховної взаємодії у процесі викладання навчальних дисциплін і в позаурочній роботі), науково-дослідну діяльність (організація наукових досліджень у певній галузі знань, підвищення наукового рівня та розвиток творчого потенціалу викладача і студента) [195, с. 80-81].

Л. Столяренко та С. Самигін розглядають педагогічну діяльність як складно організовану систему різних видів діяльності, до яких відносять діяльність викладача, який безпосередньо навчає, діяльність методиста, який конструює прийоми і методи навчання (узагальнення досвіду навчання, зіставлення процедур навчання та виділення найбільш ефективних прийомів і способів навчання), методичну діяльність, спрямовану на побудову навчальних засобів, навчальних предметів та діяльність програмування, складання навчальних програм (ув'язування навчальних предметів у одно ціле) [186, с. 458]. Діяльність викладача, який безпосередньо навчає, автори вважають

основною, а інші види діяльності розглядають як такі, що надбудовуються по відношенню до неї, обслуговують її.

Аналіз літературних джерел присвячених розгляду педагогічної діяльності, порівняння та узагальнення поглядів науковців, дозволили визначити наступні види професійної діяльності викладача технічних дисциплін: навчальна діяльність, методична діяльність, науково-дослідна діяльність, управлінська діяльність.

Навчальну діяльність виокремили П. Кубрушко, В. Косирев, А. Маркова, Т. Туркот. У дослідженнях інших науковців також виділено даний вид діяльності, що видно з його характеристик, але він має інші назви: технологічна діяльність (В. Ледньов, О. Коваленко), професійне навчання (Е. Зеєр), практична діяльність, спрямована на здійснення завдань з навчання і виховання (О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч), діяльність викладача, який безпосередньо навчає (Л. Столяренко, С. Самигін).

Слід зауважити, що у роботах П. Кубрушко та В. Косирева [52, с. 66] до складу навчальної діяльності включено дидактичне проектування, технологічну (організаційну) діяльність та аналіз навчального процесу. Але на нашу думку, такий компонент як дидактичне проектування слід виділити у окремий вид педагогічної діяльності – методичну діяльність, а під навчальною діяльністю розуміти безпосереднє здійснення навчально-виховного процесу (проведення навчальних занять, виховних заходів). Крім цього, включений до навчальної діяльності такий компонент як аналіз навчального процесу, на нашу думку, частково відповідає методичній діяльності, оскільки до цього компоненту автори включають аналіз, узагальнення та використання передового педагогічного досвіду, навчально-методичної та технічної літератури, аналіз навчально-програмної документації [52, с. 83]. Крім цього, до даного виду діяльності автори віднесли аналіз і оцінку ходу та результатів процесу навчання, оцінку відповідності реалізованого варіанту навчання спроектованій технології, аналіз труднощів і визначення засобів їх подолання,

проведення і оформлення аналізу занять [52, с. 83], що, на нашу думку, більше відповідає науково-дослідній діяльності.

У окремий вид діяльності П. Кубрушко, В. Косирев, Т. Туркот виділили виховну діяльність, під якою автори розуміють діагностику рівня розвитку особистості і колективу (вивчення і аналіз інтересів і мотивів діяльності, дослідження міжособистісних взаємин у групах, виявлення активу і лідерів групи, визначення рівнів розвитку особистості і колективу, складання психолого-педагогічної характеристики учнів і колективів), планування виховної роботи (визначення комплексу завдань виховної роботи, відбір змісту, форм, методів і засобів виховної роботи, розробка методики проведення виховної роботи, розробка планової документації), забезпечення позитивної мотивації поведінки (формування інтересів учнів, ціннісних орієнтацій і позитивного ставлення до суспільного життя), організацію діяльності учнів (організація і стимулювання активної діяльності учнів, участь їх у житті групи і навчального закладу, організація і стимулювання самоуправління, допомога учням в організації самовиховання, використання методів і прийомів корекції поведінки), організацію, проведення і аналіз виховної роботи за конкретними напрямками (П. Кубрушко, В. Косирев [52, с. 83-84]), організацію виховної взаємодії у процесі викладання навчальних дисциплін і в позаурочній роботі (Т. Туркот [195, с. 81]). Але, на нашу думку, дану діяльність не слід відривати від навчальної діяльності, оскільки процеси навчання і виховання є нерозривними.

Методичну діяльність виокремили О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч, Т. Туркот (організаційно-методична), Л. Столяренко, С. Самигін. У дослідженнях інших науковців також виділено даний вид діяльності, що видно з його характеристик, але він має інші назви: проектно-конструкторська (В. Ледньов, О. Коваленко), дидактична - проектування навчального процесу (П. Кубрушко, В. Косирев), діяльність, що передує навчально-виховному процесу (Е. Зеєр).

Як було вище зазначено П. Кубрушко та В. Косирев до складу навчальної діяльності включили проектування навчального процесу, яке, на нашу думку, доцільно віднести до методичної діяльності, оскільки до даної діяльності автори відносять визначення комплексу навчально-виховних завдань вивчення дисципліни, розділу, теми (аналіз вимог до спеціаліста, аналіз підручників і посібників, розробка комплексу завдань конкретного елементу навчального процесу), відбір і адаптація змісту навчального матеріалу, проектування технологій навчання (розробка методики навчання) (визначення форм діяльності учнів на занятті, визначення форми, виду і типу занять, визначення комплексу методів і прийомів навчання, стимулювання і контролю, розробка системи контролю процесу і результатів засвоєння навчального матеріалу), вибір дидактичних засобів навчання (підготовка матеріально-технічного оснащення занять, вибір навчального обладнання для демонстрації технічних і технологічних процесів, відбір дидактичних матеріалів по темі, відбір технічних засобів навчання і контролю), розробка планів занять та методичних рекомендацій щодо їх проведення [52, с. 81-82]. Отже, як ми бачимо з наведеної характеристики, дана діяльність викладача є методичною діяльністю.

Слід зауважити, що О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч методичну діяльність викладача пов'язують не тільки з методикою викладання дисциплін, а і з методикою ефективного проведення виховної роботи у навчальному закладі [66, с. 23]. Таким чином, до методичної діяльності слід віднести не лише дії викладача, пов'язані з проектуванням навчального процесу, технологій навчання, а і дії, пов'язані із плануванням виховної роботи.

Л. Столяренко та С. Самігін виділяють різні види методичної діяльності: діяльність методиста, який конструє прийоми і методи навчання, методичну діяльність, спрямовану на побудову навчальних засобів, навчальних предметів та діяльність програмування, складання навчальних програм [186, с.

458]. Але, на нашу думку, всі ці різновиди діяльностей загалом можливо віднести до методичної діяльності викладача.

Науково-дослідну діяльність виокремили В. Ледньов, О. Коваленко, П. Кубрушко, В. Косирев, О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч, Т. Туркот. Проаналізувавши характеристики даного виду діяльності, надані науковцями, слід зазначити, що до науково-дослідної діяльності включено аналіз і діагностику процесу формування фахових умінь і якостей особистості з метою вдосконалення педагогічних систем (О. Коваленко [101, с. 127]), виявлення і аналіз проблем навчання і виховання (П. Кубрушко, В. Косирев [52, с. 86]), проведення педагогічних, наукових досліджень і експериментів (П. Кубрушко, В. Косирев [52, с. 86], О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч [66, с. 24], Т. Туркот [195, с. 81]), апробацію результатів дослідження, інноваційних педагогічних технологій (П. Кубрушко, В. Косирев [52, с. 86], О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч [66, с. 24]).

Управлінську діяльність виокремили В. Ледньов, А. Маркова, О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч. У дослідженнях інших науковців також виділено даний вид діяльності, що видно з його характеристик, але він має інші назви: організаційна діяльність (О. Коваленко), організаційно-управлінська діяльність (П. Кубрушко, В. Косирев). Управлінську діяльність науковці розглядають на рівні освітніх систем, навчального закладу, його підрозділів, курсу, спеціальності, групи (О. Коваленко [101, с. 127], О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч [66, с. 24]). У подальшому управлінську діяльність будемо розглядати на рівні виконання викладачем технічних дисциплін обов'язків голови предметно-циклової комісії.

А.3. Аналіз поглядів науковців щодо трактування, визначення і співвіднесення понять «спілкування» і «комунікація»

Назва комунікативної функції походить від поняття «комунікація». Тому перш за все необхідно звернутися до трактування терміну «комунікація». Так,

Л. Столяренко визначає комунікацію як процес двобічного обміну інформацією, яка веде до взаємного розуміння [187, с. 632]. Під комунікацією Р. Немов розуміє контакти, спілкування, обмін інформацією і взаємодію людей один з одним [143, с. 662]. В своїй роботі Ф. Рахматуліна і А. Курбанова зазначають, що комунікація – це любий зв'язок, взаємодія двох систем, причому змістом комунікації є обмін інформацією [167].

З наведених визначень видно, що єдиної думки стосовно визначення комунікації немає. Причому в одних випадках такі терміни як комунікація і спілкування вживаються як синоніми, в інших – їх тлумачать по-різному.

Розглядаючи спілкування і комунікацію в навчанні, В. Якунін зазначає, що термін «комунікація» має латинське походження і означає «спільне», «поєднуючи» [211, с. 163]. Автором відмічено, що даний термін прийшов з теорії інформації і теорії зв'язків, де використовувався для визначення обміну і передачі інформації.

В психологічній науці термін «комунікація» набув іншого значення і став трактуватися не тільки як обмін інформацією, а і як взаємодія, взаємозв'язки між людьми, що і призводить до вживання термінів «комунікація» і «спілкування», як синонімів. Отже слід визначитись з трактовкою поняття «спілкування». Після чого провести порівняльний аналіз термінів «комунікація» і «спілкування», що надасть можливість дати визначення цих понять.

Звернемося до аналізу спілкування, розглянувши погляди ряду науковців щодо його сутності і визначення. Найбільш розповсюдженим вважається визначення спілкування, як обміну інформацією, думками, почуттями. Так Л. Архангельський розглядає спілкування як обмін думками, почуттями, емоціями, переживаннями в процесі або поза спільною діяльністю [8, с. 167].

На думку Є. Єрастова, в процесі спілкування люди обмінюються знаннями, досвідом, передають один одному інформацію, добиваються взаєморозуміння, спільності переживань, домовляються про спільну працю,

досягають спільності дій, певної єдності у відношенні до фактів, подій, ідей, до інших людей і до самих себе [57, с. 5]. Дані визначення відображають лише одну сторону спілкування, яка стосується передачі і обміну інформацією.

Ряд науковців у визначенні спілкування до обміну інформацією, думками додає обмін діяльністю. Такої думки дотримується Г. Андреева, яка відмічає, що під час спілкування відбувається обмін не тільки інформацією, а і діяльністю [4, с. 116–117]. В словнику з етики спілкування визначається одночасно як обмін діями, вчинками, думками, переживаннями з іншими людьми, і як звернення людини до самого себе – до власної душі, до спогадів, сумління, мрій [183, с. 219]. Спілкування як зв'язок між людьми, в результаті якого здійснюється вплив однієї особистості на іншу, обмін ідеями, інтересами, розглядають Ф. Рахматуліна і А. Курбанова [167]. На прикладі даних визначень можна побачити, якою багатогранною і складною є природа спілкування. Але для її розуміння недостатньо скористатися лише цими визначеннями, а слід звернутися до більш детального аналізу сутності спілкування.

Провівши категоріальний філософсько-соціологічний аналіз спілкування, В. Соковнін відмовляється від спрощеного його визначення лише як обміну думками, почуттями, інформацією. Автор включає до нього взаєморозуміння, взаємовплив і комунікативну діяльність [184, с. 135]. Розглядаючи спілкування як вид суспільних зв'язків, які проявляють матеріальні відносини людей, переводячи їх в план діяльності конкретних індивідів, В. Соковнін визначає дві особливості спілкування: воно завжди індивідуальне, здійснюється в формі діяльності і воно завжди соціально упорядковане, протікає у створених суспільством формах, нормалізоване [184, с. 136].

На думку Є. Ільїна, спілкування – це перш за все контакт, тобто велика духовна робота [67, с. 94]. У психологічному словнику А. Петровського і М. Ярошевського спілкування розглядається з позицій діяльнісного підходу. На думку авторів, спілкування – це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами

в спільній діяльності і який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [165, с. 244].

Визначення спілкування, які дають В. Соковнін і автори психологічного словника мають спільні риси. Підсумовуючи їх думку можна відмітити, що спілкування здійснюється у формі діяльності і включає в себе обмін інформацією, взаємодію і взаєморозуміння.

В ряді літературних джерел автори дають схожі визначення спілкування, трактуючи його як взаємодію, в якій здійснюється обмін інформацією. Так, С. Гончаренко визначає спілкування як «складну взаємодію людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо» [45, с. 317]. У педагогічному словнику Г. Коджаспірової і А. Коджаспірова спілкування визначається аналогічно, тобто як взаємодія двох або більше людей, яка полягає в обміні між ними пізнавальною і емоційною інформацією, досвідом, знаннями, уміннями, навичками [104, с. 97]. Як взаємодію визначає спілкування В. Панфьоров. Науковець відмічає, що це – взаємодія людей, змістом якої є взаємне пізнання і обмін інформацією за допомогою різних відносин, сприятливих для процесу спільної діяльності [148, с. 162].

Визначає спілкування як взаємодію людей М. Лісіна. На її погляд ця взаємодія спрямована на погодження і об'єднання зусиль співбесідників з метою налагодження стосунків і досягнення спільного результату [125, с. 9]. Розглядаючи спілкування як психологічну категорію, авторка інтерпретує його як діяльність, і тому термін «комунікативна діяльність» вважає синонімом спілкування [125, с. 11].

Стосовно співвідношення таких понять як «спілкування» і «комунікація» є інша точка зору. Так Т. Шепеленко, спираючись на концепцію діяльнісного підходу, розглядає «співвідношення спілкування і комунікативної діяльності як співвідношення цілого і частини» [203, с. 8]. Вона дотримується погляду, що

спілкування «виникає і здійснюється в результаті діалектичного синтезу одночасного перебігу комунікативних діяльностей двох або більше індивідів»[203, с. 8].

Як вид діяльності розглядають спілкування О. Даниленко, Д. Ельконін, М. Каган, Р. Немов.

Провівши системний аналіз діяльності, М. Каган виділив чотири її види: перетворюючу, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну і комунікативну [74]. На думку автора комунікативна діяльність реалізується людиною в різних формах: при взаємодії людей в матеріально-практичній діяльності, в їх поведінці в побуті, при обміні інформацією, в різноманітних іграх [74]. Як стверджує М. Каган діяльність людини не слід зводити до її предметної діяльності, і тоді спілкування природно упишеться в цей сукупний і різнобічний прояв людської активності [73, с. 124]. Таким чином, саме це ствердження дозволяє науковцю розглянути спілкування як один з видів людської діяльності, який має певну структуру.

Зі сказаного вище видно, що М. Каган і М. Лісіна вживають терміни «спілкування» і «комунікативна діяльність» як синоніми. Ми згодні з цією точкою зору і також вважаємо спілкування одним з видів діяльності, а саме комунікативною діяльністю.

На думку Д. Ельконіна спілкування є особливим видом діяльності, що грає самостійну роль на певних етапах розвитку людини [206]. З цією думкою можна погодитись частково. Дійсно спілкування є видом діяльності і грає самостійну роль на певних етапах розвитку людини, але, на наш погляд, воно може грати самостійну роль в будь-який момент життя і діяльності людини.

Розглядає спілкування як вид діяльності, що спрямований на обмін інформацією, Р. Немов [143, с. 153]. Цей погляд на спілкування є вузьким і спрощеним, бо воно не зводиться лише до обміну інформацією. В цьому випадку поняття спілкування не буде відрізнятися від комунікації.

Найбільш продуктивною точкою зору на спілкування О. Даниленко вважає розгляд його як діяльності [51, с. 8]. При цьому авторка стверджує, що мета спілкування завжди знаходиться за межами самого спілкування, тобто воно здійснюється для чогось [51, с. 8]. При такому трактуванні спілкування воно розглядається як засіб досягнення мети, засіб діяльності. Дійсно, спілкування може виступати засобом, але не завжди його роль зводиться до цього.

Іншої думки щодо сутності спілкування дотримується Б. Ломов, який називає спілкування специфічною формою взаємодії людини з іншими людьми [127, с. 37]. На думку автора в спілкуванні здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями; формується, розвивається і проявляється система відношень «суб'єкт – суб'єкт(и)» [127, с. 38]. Саме це, як стверджує Б. Ломов, складає специфіку основного зв'язку, що характеризує спілкування. Тобто спілкування виступає як самостійна і специфічна форма активності суб'єкта. На думку науковця, його не можна розглядати як вид людської діяльності, так як воно пов'язує суб'єкт не з об'єктом, а з іншим суб'єктом [128, с. 127]. Спілкування не можна зводити до впливів, що змінюють один одного, що характерно для діяльнісного підходу, бо воно є специфічною формою міжособистісної взаємодії [129]. Підсумовуючи, Б. Ломов відмічає, що поняття «спілкування» охоплює особливу категорію реально існуючих відносин, а саме відносини «суб'єкт – суб'єкт(и)», аналізуючи їх, розкриваються не дії суб'єкта або вплив суб'єктів один на одного, а і процес їх взаємодії [127, с. 38].

Не погоджується з цією думкою М. Каган, зазначаючи, що автор визначає спілкування як взаємодію суб'єктів, але незрозуміло, як їх взаємодія може не бути їх діяльністю [73, с. 123].

Запропонувала більш широке розуміння зв'язку діяльності і спілкування Г. Андреева, ніж Б. Ломов. Вона розглядає спілкування і як сторону спільної

діяльності (бо сама діяльність не тільки праця, але і спілкування в процесі праці), і як її своєрідний дериват [4, с. 95].

На відміну від Б. Ломова, який розглядає спілкування як взаємодію, І. Зимня відмічає, що спілкування – це не діяльність, а форма взаємодії людей, які зайняті різними видами діяльності в суспільно-трудовах відносинах [64, с.423].

Дотримується такої ж думки щодо спілкування Л. Столяренко, розглядаючи його як специфічну форму взаємодії людини з іншими людьми як членами суспільства. Автор вважає, що в спілкуванні реалізуються соціальні відносини людей [187, с. 631].

З думками І. Зимньої і Л. Столяренко ми не згодні, бо спілкування здійснюється не тільки між людьми, які виконують суспільно-трудова діяльність, і в ньому реалізуються не тільки соціальні відносини людей, а і, наприклад, міжособистісні, індивідуальні взаємовідносини (дружнє спілкування).

В своїх роботах А. Реан, як і Б. Ломов, розглядає спілкування не лише як засіб, але і як ціль. Автор дотримується думки, що категорія «спілкування» є самостійною, самоцінною і такою, що не зводиться до діяльності [168, с. 196]. Таким чином, науковець підкреслює, що спілкування є для людини самостійною цінністю і тому не обов'язково розглядати його як засіб досягнення цілей спільної діяльності [168, с. 197]. Обґрунтовуючи відміну категорій «спілкування» і «діяльність», А. Реан відносить їх до різних методологічних парадигм. На думку автора, діяльнісна парадигма пов'язана з формулою «суб'єкт – об'єкт», а спілкування здійснюється за формулою «суб'єкт – суб'єкт» [168, с. 197]. Тобто при спілкуванні жоден з партнерів не може розглядатись як об'єкт, бо кожен з них є активним суб'єктом. При цьому соціально-рольові позиції суб'єктів не завжди статусно рівнозначні (наприклад, педагогічне спілкування між педагогом і учнем) [168, с. 197]. Підводячи підсумок, А. Реан визначає спілкування як процес міжособистісної взаємодії,

який породжується широким спектром актуальних потреб суб'єктів взаємодії і який спрямований на задоволення цих потреб і опосередкований певними міжособистісними відносинами [168, с. 199].

З цією думкою ми згодні, дійсно спілкування не слід вважати поняттям підпорядкованим діяльності і розглядати лише як її вид, форму, сторону або продукт.

Згідно іншої точки зору спілкування є стороною, елементом будь-якої діяльності. Такого погляду дотримуються В. Афанасьєв, Л. Буєва, О. Леонтєв, Б. Паригін, А. Яковличева.

На думку Л. Буєвої, спілкування є не лише духовним, але і матеріальним процесом, в якому здійснюється обмін діяльністю, досвідом, уміннями, результатами діяльності, здійснюється взаємовплив і взаємодія, досягається взаєморозуміння, формується спільність настроїв, думок [24, с. 110 – 112]. Передумовою спілкування, як вважає авторка, є колективна, перш за все предметно-практична діяльність індивідів, під час якої вони здобувають засоби для існування і формують свій образ життя і думок [24, с. 112 – 113]. Отже Л. Буєва відзначає, що діяльність і спілкування – дві взаємопов'язані, відносно самостійні, але не рівноцінні сторони єдиного (індивідуального і суспільного) процесу життя [24, с. 113]. В усіх випадках, на її думку, спілкування супроводжує різні види суспільної діяльності [24, с. 117].

Схожою є точка зору О. Леонтєва, який вважає, що спілкування є стороною діяльності, воно присутнє в будь-якій діяльності як її елемент, а сама діяльність є необхідною умовою спілкування [122].

Погляду на спілкування як на атрибут будь-якої діяльності дотримується В. Афанасьєв [10, с. 30].

Основною формою спілкування А. Яковличева вважає матеріальне, предметне спілкування, яке нерозривно пов'язане з практичною діяльністю людей [209, с.20]. На основі предметно-практичного спілкування і у зв'язку з ним, на думку авторки, проявляється духовне спілкування (обмін думками,

почуттями, взаємними вимогами), яке сприяє координації спільних зусиль [209, с. 20]. При передачі знань в процесі навчання, при творчому розв'язанні наукових і естетичних задач, як відмічає А. Яковличева, інформаційно-пізнавальне спілкування може набути відносної самостійності і здійснюватись поза безпосереднім зв'язком з практичною взаємодією [209, с. 20 – 21]. Підводячи підсумок, авторка зазначає, що розглядає спілкування як своєрідну форму діяльності, таким чином, діяльність спілкування обслуговує продуктивну діяльність і є засобом її оптимізації [209, с. 21 – 22].

Більш широке визначення спілкування дає Б. Паригін, трактуючи його і як обмін, і як взаємодію, і як взаємовідношення. Науковець розглядає спілкування як складний і багатогранний процес, який може виступати одночасно і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як відношення людей один до одного, і як процес їх співпереживання і взаємного розуміння одним одного [150, с. 178]. Автор вважає, що базується цей процес, процес спілкування, на практичній діяльності людей [149, с. 116]. Викликає заперечення у Б. Паригіна характеристика спілкування лише як особистісного відношення. Аспект особистісного відношення (взаємовідношення) лише одна грань спілкування, на думку науковця [149, с. 118].

Ми згодні з Б. Паригіним в тому, що спілкування не зводиться лише до особистісного відношення. І соціальні відносини і особистісні взаємовідношення є гранями процесу спілкування. Але ми не згодні з В. Афанасьєвим, Л. Буєвою, О. Леонтьєвим, Б. Паригіним, А. Яковличевою, що процес спілкування завжди базується на практичній діяльності і обслуговує її. На наш погляд спілкування цілком може виступати як самостійна діяльність.

Погляд на спілкування О. Бодалева, В. Грехнева, О. Леонтьєва можна вважати інтегральними, бо вони трактують його одночасно і як самостійну діяльність і як складову частину іншої діяльності.

Так О. Бодалев вважає, що спілкування як вид діяльності може мати самостійне значення і прямо не обслуговувати ніяку іншу діяльність [21, с. 11].

Автор визначає міжособистісне спілкування як взаємодію людей, при якій вони пізнають один одного, вступають в ті чи інші взаємовідносини і при якій між ними встановлюється взаємоповодження [21, с. 10].

На думку В. Грехнева, спілкування – це процес безпосередніх взаємовідносин, поведень людей один з одним, що базується на розумінні і навмисній передачі знань, думок і переживань згідно з соціальними нормами і умовами діяльності, що ними здійснюється [47, с. 9]. Автор відмічає, що поза будь-якої безпосередньої діяльності спілкування неможливе [47, с. 9]. Але далі В. Грехнев каже, що в житті може мати місце і сама комунікативна діяльність, і тоді спілкування саме є діяльністю. Тому спілкування є і засобом реалізації діяльності і її умовою [47, с. 9].

Розглядає спілкування як процеси, що здійснюються в межах певної соціальної спільності (групи, колективу, суспільства) О. Леонт'єв [123, с. 4]. Автор підкреслює, що ці процеси за своєю сутністю є соціальними, а не міжіндивідуальними [123, с. 4]. Науковець відмічає, що спілкування є одним з видів діяльності. Але це, як вважає О. Леонт'єв, не означає, що воно завжди є самостійною діяльністю; воно може бути нею, хоча може бути компонентом, складовою частиною (і одночасно умовою) іншої некомунікативної діяльності [124, с. 27]. Науковець відмічає, що при цьому його діяльнісна природа не змінюється, зміни стосуються лише його місця в структурі діяльності [124, с.248]. Автор дає робоче визначення спілкування як системи цілеспрямованих і мотивованих процесів, що забезпечують взаємодію людей в колективній діяльності, що реалізують суспільні і особистісні психологічні відносини і що використовують специфічні засоби, перш за все мову [124, с. 240]. На думку О. Леонт'єва, спілкування може виступати в двох основних варіантах: предметно-орієнтоване і «чисте». Предметне орієнтовне підрозділяється на взаємодію і спілкування, а «чисте» - на соціально-орієнтоване і особистісно-орієнтоване [124, с. 249-252]. Це відображає погляд автора на спілкування і як на окремий вид діяльності, і як на компонент некомунікативної діяльності.

Проаналізувавши педагогічні дослідження проблеми спілкування, А. Мудрик відмічає, що в більшості з них воно розглядається або як особливий вид діяльності, або в руслі концепції відносин. Ці підходи не викликають заперечень науковця [141, с. 13]. Крім цього автор визнає цілком доцільним виокремлення вільного спілкування з точки зору педагогіки [139, с. 112].

Ми цілком згодні з думками О. Бодалева, В. Грехнева, О. Леонтьєва, А. Мудрика і дотримуємося погляду на спілкування як на вид діяльності, який може виконувати самостійну роль і не обслуговувати іншу діяльність і може бути складовою частиною іншої діяльності.

Після проведеного аналізу поняття спілкування слід звернутися до його порівняння з терміном «комунікація».

В двох головних відношеннях розрізняє спілкування і комунікацію М. Каган. По-перше, як зазначає автор, спілкування має і практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний характер, тоді як комунікація є лише інформаційним процесом – передачею повідомлень [73, с. 143]. По-друге, спілкування і комунікація, на думку М. Кагана, відрізняються характером самого зв'язку систем, що вступають до взаємодії [73, с. 143].

При комунікації суб'єкт передає інформацію одержувачу, в якому бачить об'єкта, тобто пасивного одержувача. Таким чином, комунікація – це інформаційний зв'язок з об'єктом (людиною, твариною, машиною) [73, с. 145].

При спілкуванні відправник інформації бачить в одержувачі суб'єкта, а не об'єкт, тобто в спілкуванні не існує відправника і одержувача повідомлень, а є співрозмовники [73, с. 146]. Як стверджує М. Каган, структура першого типу інформаційної активності асиметрична, а другого – симетрична.

А.4. Аналіз поглядів науковців щодо визначення комунікативної компетентності, її опису та характеристики

У наукових літературних джерелах певні науковці характеризують комунікативну компетентність як здатність до встановлення контакту, до

передачі і обміну інформацією, здатність орієнтуватися у ситуаціях спілкування тощо. При цьому ряд науковців зазначає, що ці здатності базуються на певних знаннях, уміннях, досвіді або відносять до компонентів комунікативної компетентності відповідні знання, уміння, якості особистості.

Так, Н. Бутенко розглядає комунікативну компетентність як «здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми», як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [25, с. 8].

Ю. Єщенко вважає, що компетентність у спілкуванні, тобто комунікативна компетентність, «передбачає наявність розвинутої адекватної орієнтації людини в самій собі – власному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації та завданнях спілкування» та визначається «гнучкістю в адекватній зміні психологічних позицій» [59].

Л. Дідух, розглядаючи педагогічний процес як функціональну систему, виділяє інформаційно-комунікативну компетентність, яка виступає «як здатність встановлювати контакти з людьми, передавати, приймати, зберігати і обробляти інформацію» [54, с. 153]. Інформаційно-комунікативну компетентність особистості автор характеризує як її адаптивність, вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, відношення до пізнавальної діяльності, природного і соціального світу, до самого себе [54, с. 153].

Т. Шевчук вважає, що поняття комунікативної компетентності викладача «характеризує його засновану на знаннях та досвіді здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції та стратегії поведінки, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування, у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні налаштування, загальна спрямованість та педагогічна позиція особистості [202, с. 118].

До складу комунікативної компетентності Є. Руденський відносить наступні здатності:

- давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій буде здійснюватися спілкування;
- соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на особливості комунікативної ситуації;
- «вживатися» у соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації;
- здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у комунікативній ситуації [171, с. 101].

О. Прокопова трактує комунікативну компетентність вчителя, як «його здатність здійснювати осмислену й ефективну взаємодію (адекватні ситуації) з метою обміну інформацією (взаємодія може бути як безпосереднім – спілкування, яке передбачає говоріння й слухання, так і опосередкованим – письмо, читання)» [163, с. 173]. До компонентів комунікативної компетентності авторка відносить когнітивний компонент (знання необхідні для ефективної комунікації), діяльнісний компонент (уміння використовувати лінгвістичні, психологічні, педагогічні знання в практичній діяльності, під час обміну інформацією) та особистісний компонент (якості особистості) [163, с. 173].

К. Устемиров, Н. Шаметов, І. Васильєв, розглядаючи професійно-педагогічну компетентність інженера-педагога, зауважують на необхідності представлення кожного елементу компетентності як знання, які вважають основою відповідних умінь і навичок [196, с. 294]. Так, до комунікативної компетентності, тобто здатності здійснювати професійно-педагогічне спілкування з учнями, їх батьками, колегами, науковці відносять структуру і закономірності спілкування, види і стилі спілкування, особливості спілкування у системах «учень – педагог», «учень – учень», «педагог – батьки», «педагог – педагог», «педагог – адміністратор» тощо, позитивні якості і недоліки власного володіння мовленням, мімікою і пантомімікою [196, с. 297].

У своїх роботах Л. Петровська розглядає компетентність у спілкуванні як багатогранне явище, що включає компетентність за суб'єкт-об'єктивною і за суб'єкт-суб'єктивною схемами, охоплює компетентність у рішенні продуктивних та репродуктивних завдань, розповсюджується на зовнішній та особистісний поведінкові рівні, передбачає надбання нових знань, умінь, досвіду та корекцію вже сформованих знань [159].

Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; до складу комунікативної компетентності автори включають сукупність знань і умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу [60, с. 3]. У комунікативних діях науковці виділяють орієнтовну та виконавську складові [60, с. 11].

Як було встановлено вище у даному дослідженні, комунікативна складова професійної педагогічної діяльності має наскрізний характер (входить до всіх видів педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін), а отже у змісті поняття «комунікативна компетентність викладача технічних дисциплін» повинен бути відображений даний аспект. Спираючись на думки науковців щодо змісту поняття «комунікативна компетентність», які наведено вище, під поняттям «комунікативна компетентність викладача технічних дисциплін» будемо розуміти здатність даного фахівця до проектування, реалізації, аналізу і контролю комунікативної діяльності, що виконується ним у всіх видах професійної педагогічної діяльності (навчальній, методичній, науково-дослідній, управлінській).

Ряд науковців характеризують комунікативну компетентність через комплекс відповідних знань, умінь і навичок, особистісних характеристик.

Так, О. Корніяка характеризує комунікативну компетентність як «складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності» [109, с. 545]. У структурі

комунікативної компетентності авторка виділяє «три головних компоненти: комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний та інтерактивний [110, с. 67].

Н. Сушик під комунікативною компетентністю соціального педагога розуміє «сукупність сформованих на достатньому рівні професійних знань, комунікативних й організаторських умінь, навичок самоконтролю поведінки та побудови ефективної взаємодії у професійній діяльності» [189, с. 252]. Автор включає до комунікативної компетентності компетентність у здійсненні перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів професійного спілкування, компетентність у реалізації суб'єкт-суб'єктивної взаємодії, у розв'язанні продуктивних і репродуктивних завдань спілкування, у реалізації поведінкового, операційно-інструментального та особистісного рівнів спілкування [189, с. 252].

Н. Альохіна розглядає комунікативну компетентність як інтегроване, комплексне явище, що поєднує в собі знання, уміння та навички, здатності особистості, показники загальної культури, вміння спілкуватися з людьми [2, с.55].

Інші науковці до комплексу знань, умінь, навичок і особистісних характеристик додають ще цінності, мотиви, установки.

Так, Л. Козак розглядає комунікативну компетентність викладача дошкільної педагогіки і психології як «сукупність сформованих цінностей, знань, умінь, навичок, особистісних характеристик, що дозволяє викладачеві ефективно здійснювати спілкування у сфері професійної діяльності» [105, с.66].

З. Єрмакова вважає, що комунікативна компетентність передбачає «розуміння людиною мотивів і стратегій поведінки; фрустрацій, як власних, так і партнерів по спілкуванню; уміння розбиратися в групових, соціально-психологічних проблемах; осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння; освоєння технології та психотехніки спілкування;

володіння мовленнєвою компетенцією та професійною технікою мовлення; уміння регулювати емоційні стани; уміння поєднувати вербальні, невербальні та компенсаторні засоби спілкування тощо» [58, с. 156].

М. Бігдан та Л. Лаврик-Слісаренко розглядають комунікативну компетентність як «структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, так і соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички [19, с. 159]. До структури комунікативної компетентності автори включають когнітивний (потреба у формуванні комунікативної компетентності, розуміння її необхідності тощо), емоційно-оцінний (узагальнені оцінки ситуацій, готовність застосовувати знання тощо) та поведінковий компоненти (уміння обґрунтовувати власну позицію, здійснювати самовиховання тощо) [19, с. 159].

Т. Бутенко розуміє під комунікативною компетентністю «володіння комунікативними знаннями, уміннями, навичками та здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми» [28, с. 9]. Авторкою визначено у структурі комунікативної компетентності когнітивний компонент (знання теорії спілкування, розуміння важливості спілкування, усвідомлення необхідності формування комунікативної компетентності); комунікативно-діяльнісний компонент (застосування знань, формування комунікативних умінь) та оцінний компонент (вміння орієнтуватися у різних ситуаціях, вміння аналізувати свою поведінку і співрозмовника, прогнозувати результати спілкування) [20, с. 9-10].

Н. Брюханова описує комунікативну компетентність інженера-педагога через професійно-педагогічну спрямованість (прояв інтересу до педагогічної комунікації, усвідомлення сутності, ролі, змісту, засобів комунікативної діяльності тощо), систему професійно-педагогічних знань (знання ролі комунікативних умінь, професійної термінології, способів побудови текстів тощо), вміння та навичок (уміння розробляти тексти, моделі педагогічного

спілкування, встановлювати контакт тощо), комплекс здібностей та професійно-значущих якостей [23, с. 264-266].

Н. Волкова у поняття комунікативної компетентності соціального педагога включає розуміння цінності комунікації для професійної діяльності, сформовану сукупність узагальнених комунікативних умінь та розвинутий емоційний інтелект [37, с. 149]. Структуру ціннісного ставлення до професійної комунікації авторка розглядає в «єдності когнітивно-оцінного, мотиваційного, діяльнісно-перетворювального й комунікативно-рефлексивного компонентів» [37, с. 150]. Н. Волковою виділено п'ять груп узагальнених комунікативних умінь (комунікативно-мовленнєві, інформаційно-інструментальні, організаційно-технологічні, невербальні, інформаційно-пошукові) та чотири складника емоційного інтелекту (метапізнання, самооцінка, робота в команді, комунікативність). [37, с. 150-151].

А.5. Аналіз поглядів науковців щодо характеристики комунікативних умінь

У ряді робіт [30; 55; 113; 123; 132; 145; 160; 210] перелічено окремі комунікативні уміння.

О. Леонтьєв серед комунікативних умінь, якими повинен володіти педагог, називає уміння управляти своєю поведінкою, якості уваги (спостережливість, переключаємість тощо), уміння соціальної перцепції («читання за обличчям»), уміння розуміти психічний стан учня за зовнішніми ознаками, уміння «подавати себе» у спілкуванні з учнями, уміння оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані (уміння мовленнєвого спілкування), уміння мовленнєвого та не мовленнєвого контакту з учнями, гностичні уміння (самоаналіз педагогом своєї діяльності, усвідомлення, систематизації і перенос інформації) [123, с. 34].

А. Маркова серед педагогічних умінь виділяє дві групи умінь, які необхідні вчителю для здійснення педагогічного спілкування: уміння забезпечити реалізацію резервів особистості, задоволеність учасників, уміння

ставити широкий спектр завдань, взаємообмін знаннями, взаєморегуляцію; уміння здійснювати спілкування на рівні «інша людина – джерело», спиратися на духовну цінність учня, уміння гнучко перебудовувати способи спілкування, вибирати оптимальне їх поєднання, уміння аналізувати результативність спілкування «від учня», прогнозувати наслідки спілкування для учня і для себе [132, с. 37-38].

М. Васильєвою визначено наступний перелік комунікативних умінь: уміння планувати спілкування, уміння визначати стратегію поведінки, уміння входити (виходити) в ситуацію, уміння орієнтуватися в ситуації, уміння орієнтуватися в комунікантах, уміння враховувати індивідуальні й вікові особливості комунікантів, уміння обирати засоби комунікації для певної ситуації, уміння використовувати вербальні та невербальні (жести, міміка, пантоміміка) засоби комунікації, уміння використовувати паралінгвістичну систему знаків у комунікативній ситуації (голос, тональність, діапазон), уміння використовувати екстралінгвістичну систему знаків (темپ мови, логічний наголос, паузи), уміння слухати співрозмовника, уміння використовувати особистісний простір («просторові зони») у спілкуванні, уміння орієнтуватися у нестандартних ситуаціях, уміння діяти в конфліктних ситуаціях [30, с. 10-11].

Н. Плешковою у якості засадних і провідних умінь у досягненні ефективного педагогічного спілкування визначено уміння управляти власним емоційним станом та уміння емоційно ідентифікувати себе з аудиторією учнів. Дані уміння, на думку авторки, мають системоутворюючий характер по відношенню до інших умінь спілкування, таким як спостережливість, «читання по обличчю», мовленнєвий та немовленнєвий контакт [160, с. 10-11].

М. Дяковим вводиться поняття дидактичного спілкування, яке здійснюється в процесі навчання та реалізує його функції [55, с. 14]. Серед умінь дидактичного спілкування науковець називає уміння бачити структуру змісту навчального матеріалу у її відношенні до структури дидактичного спілкування, його початку, розгортання та завершення; уміння визначати в

залежності від навчального матеріалу (теми), мети і етапу навчання форму організації дидактичного спілкування (монологічна або діалогічна); уміння здійснювати контакт у дидактичному спілкуванні; уміння компресувати зміст теми у систему смислових питань; уміння будувати і задавати питання (основні, додаткові, допоміжні, проблемні, навідні, оціночні); уміння слухати учнів та стимулювати їх до запитально-відповідної активності в ході дидактичного спілкування; уміння узгоджувати свою позицію з позицією учнів [55, с. 17].

Т. Кошмановою до структури комунікативних умінь вчителя включені уміння співвідносити структуру педагогічного спілкування як діяльності зі змістом навчального матеріалу та узгоджувати власну позицію з позицією учнів як суб'єктів навчальної діяльності; уміння вкладати систему смислових питань, що стимулюють роботу пам'яті, конвергентного, дивергентного і оціночного мислення, у зміст теми, що вивчається; уміння стимулювання комунікативної активності вчителя [113, с. 21].

Розповсюдженим у психолого-педагогічній літературі є виокремлення комунікативних умінь на основі підходу до аналізу спілкування, запропонованого Г. Андрєєвою [4]. Згідно даного підходу у структурі спілкування виділено три взаємопов'язані сторони: комунікативна, інтерактивна і перцептивна, що дозволяє виокремити три групи умінь. Група умінь, яка відповідає комунікативній стороні спілкування, включає цілі, мотиви, засоби і стимули спілкування, уміння чітко висловлювати думки, аргументувати, аналізувати висловлювання. Група умінь, що відповідає перцептивній стороні спілкування, включає емпатію, рефлексію, саморефлексію, уміння слухати і чути, правильно інтерпретувати інформацію, розуміти підтексти. Група умінь, яка відповідає інтерактивній стороні спілкування, включає співвідношення раціонального та емоційного факторів у спілкуванні, самоорганізацію спілкування, уміння проводити бесіди, збори,

повести за собою, сформулювати вимогу, уміння заохочувати, покарати, спілкуватися у конфліктних ситуаціях.

Певні науковці описують комунікативні уміння, виділяючи їх у відповідності з етапами та видами педагогічної діяльності, етапами педагогічного спілкування [151; 153].

Так, Л. Столяренко наводить перелік професійно важливих умінь і якостей викладача, які суттєво впливають на успішність виконання етапів педагогічної діяльності. Так, на думку науковця, на етапі здійснення педагогічного процесу, організаторської і комунікативної діяльності викладачу необхідні розуміння психічного стану людей, настрою колективу в цілому, швидка орієнтація в обстановці, гнучкість поведінки, культура мовлення, ерудиція, уміння доступно, логічно, послідовно, емоційно пояснювати матеріал, експресивні здібності, розподіл уваги, смислова пам'ять, гнучке творче мислення, витримка, уміння управляти собою, настроєм, своїм тілом, голосом, мімікою, жестами, організаторські здібності, уміння отримувати зворотну інформацію про ступінь засвоєння вивчаємого матеріалу, наявність потреби спілкування, педагогічний такт, педагогічна імпровізація, уміння застосовувати різні засоби психологічного впливу, демократичний стиль спілкування і керівництва [151, с. 85-86]. На етапі аналізу результатів, гностичній діяльності автором наводяться наступні уміння і якості викладача: критична оцінка позитивних якостей і недоліків своєї особистості, самоосвіта, вивчення нових методів навчання, виховання, творчий підхід до педагогічної діяльності [151, с. 86].

М. Поленова зазначає, що кожен з етапів педагогічного спілкування (моделювання педагогом спілкування, організація безпосереднього спілкування в момент контакту, управління спілкуванням в педагогічному процесі, аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання системи спілкування на наступну діяльність) [153, с. 70], які відбивають загальну структуру педагогічної діяльності, передбачає володіння уміннями

педагогічного спілкування, провідними з яких є: уміння вступати в позитивний емоційний контакт; уміння встановлювати і підтримувати емоційний контакт; уміння спонтанно спілкуватися, уміння адекватно моделювати особистість, її психічний стан, слухати і розуміти партнера по спілкуванню; уміння адекватно сприймати настрій аудиторії, керувати її увагою; гностичні уміння, пов'язані із усвідомленням, систематизацією і переносом інформації; мовленнєві уміння і уміння невербального спілкування; уміння справедливо і тактично оцінювати діяльність учнів; уміння правильно сприймати і враховувати критику; уміння конструктивного аналізу і самоаналізу реалізованого та майбутнього спілкування. [153, с. 71-72]

Такий комплекс комунікативних умінь може бути сформований лише за наявності у педагога певних комунікативних здібностей. [153, с. 72]. До основних компонентів комунікативних здібностей авторка відносить товариську (психологічна готовність людини до організаторсько-комунікативної діяльності; потреба у спілкуванні, комунікабельність, соціальна спорідненість, високий емоційний тонус, альтруїстичні тенденції), рефлексію (аналіз своєї діяльності з позицій учнів та на цій основі внесення корективів у власні дії), емпатію (емоційний відгук людини на переживання інших людей, уміння поставити себе на місце іншого, співпереживання, співчуття). [168, с. 72-74].

Більшість науковців в своїх роботах [89; 91; 167; 171; 173; 203], розглядаючи структуру комунікативних умінь, визначають її підструктури або укрупнені групи умінь, які включають в себе багато інших елементів, тобто окремих комунікативних умінь.

Так, В. Кан-Калик визначає наявність у педагога цілого ряду комунікативних умінь: уміння спілкуватися на людях, уміння через вірно створену систему спілкування організувати спільну з учнями творчу діяльність, уміння цілеспрямовано організувати спілкування і управляти ним [89]. При цьому автор зазначає, що це лише найбільш важливі уміння, які

включають ряд інших компонентів (уміння встановлювати психологічний контакт, завойовувати ініціативу у спілкуванні, уміння організувати пристосування у спілкуванні тощо).

Т. Шепеленко розуміє комунікативні уміння як інтегративну властивість особистості, яка «набута на основі раніше засвоєних знань, навичок, проявляється в здатності ефективно виконувати комунікативну діяльність у нових умовах і виступає системотворчим компонентом професійної підготовки спеціалістів» [203, с. 14]. Авторкою об'єднані основні комунікативні уміння в групи і представлені в трьох підструктурах: уміння соціальної перцепції і емпатії, уміння самопрезентації, уміння вербального і невербального контакту [203, с. 10].

Т. Туркот, розглядаючи комунікативні уміння як компонент комунікативної культури педагога, визначає їх як «вид професійних умінь педагога, котрі забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування, роблять можливим здійснення суб'єктивної взаємодії, відносяться до продуктивної діяльності, формуються і розвиваються в ній» [195, с. 99]. Автором запропонована система узагальнених комунікативних умінь, кожне з яких має певні складові: уміння педагогічно доцільно організувати педагогічне спілкування і керувати ним (уміння здійснювати емоційний контакт, моделювати процес спілкування, об'єктивно оцінювати психологічні особливості партнера і аудиторію, прогнозувати результат педагогічної комунікації, регулювати власний психологічний стан); уміння стимулювати спілкування (уміння слухати і чути співрозмовника (емпатичне слухання), активізувати спілкування словом, поглядом, жестом); уміння педагогічно доцільно організувати обмін інформацією (діалогове спілкування) (уміння чітко, логічно і лаконічно виражати свої думки, тактовно, з додержанням етичних норм висувати педагогічні вимоги, організувати діалог і полілог, здійснювати педагогічно доцільну імпровізацію, володіння технікою аргументації); уміння ефективно використовувати засоби вербальної і

невербальної комунікації (ораторські уміння (літературна мова, чітка дикція, оптимальний темп, тембр мовлення, висота голосу), педагогічно доцільні міміка, жести, рухи, пози, уміння об'єктивної, візуальної діагностики психологічних особливостей співрозмовника); комунікативно-педагогічна техніка (уміння обирати правильний стиль і тон спілкування, керувати увагою аудиторії, педагогічно доцільно використовувати наочність і технічні засоби навчання) [195, с. 100].

Є. Руденський уміння зі спілкування розглядає як складне явище, оскільки воно представляє собою цілу систему умінь різного порядку та характеру. Тому уміння спілкуватися науковець розуміє як системно-інтегративне [171, с. 96]. Уміння, необхідні для спілкування автор умовно розділяє на сім груп [171, с. 97-99]: мовленнєві уміння (володіння мовленнєвою діяльністю та мовними засобами спілкування), соціально-психологічні уміння (володіння процесами взаємозв'язку, взаємовираження, взаєморозуміння, взаємовідносин, взаємопроявів та взаємовпливів), психологічні уміння (володіння процесами самообілізації, самонастроювання, саморегулювання), уміння використовувати норми мовного етикету у відповідності з конкретною комунікативною ситуацією, уміння використовувати невербальні засоби спілкування, уміння спілкуватися в різних організаційно-комунікативних формах політичної діяльності, уміння взаємодіяти на рівні діалогу, полілогу тощо.

Л. Тархан вважає, що комунікативні уміння – це комплекс свідомих комунікативних дій, оснований на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості, який дозволяє творчо використовувати знання для відображення та перетворення дійсності. Ці дії спрямовуються на встановлення та підтримку доцільних взаємин з людьми в процесі навчальної, а потім і в професійній діяльності в умовах інформатизації освіти і суспільства. Комунікативні уміння, на думку авторки, складаються з блоку загальних умінь і з блоку спеціальних умінь. Загальні уміння поділяються на уміння говоріння

та уміння слухання. В обох блоках виділяють як вербальні складові, так і невербальні. До спеціальних умінь авторка відносить уміння необхідні в професійній діяльності (уміння провести презентацію, ділову бесіду, організувати виробничу нараду, інструктувати підлеглих) [192, с. 26].

Л. Савенкова, провівши дослідження, встановила у структурі комунікативних умінь підструктури, елементи та зв'язки між ними. У якості елементів виступають окремі комунікативні уміння. Так, до підструктури, пов'язаної зі встановленням контакту у спілкуванні, авторкою віднесено уміння встановлювати емоційний та діловий контакти у спілкуванні. До організаційної підструктури віднесено уміння обирати і композиційно побудувати зміст спілкування, уміння знайти адекватні засоби для передачі змісту спілкування. До комунікативної підструктури віднесено уміння вербального спілкування, уміння використовувати паралінгвістичну та екстралінгвістичну системи знаків, уміння розподіляти увагу, володіти матеріалом, аудиторією, часом, уміння орієнтуватися у просторових умовах спілкування, у ситуації спілкування, уміння соціальної перцепції («читання по обличчю»), уміння адекватно моделювати особистість вихованця, уміння здійснювати планування і прогнозування реакції партнера по спілкуванню, уміння настроїтися на спілкування з даною аудиторією, уміння створити творче самопочуття у спілкуванні, уміння управляти своєю поведінкою у спілкуванні. До інтерактивної підструктури авторкою віднесено уміння самопрезентації, уміння здійснення комунікативної атаки, уміння захвату, утримання і передачі ініціативи у спілкуванні, уміння використовувати систему «пристосування» у спілкуванні, уміння здійснювати безпосередню комунікацію, уміння спрямовувати процес спілкування на вирішення педагогічних завдань. Уміння встановлювати контакт в професійному спілкуванні визначено авторкою у якості системо утворюючого фактору комунікативних умінь педагога [173, с. 7-9].

Л. Василевська-Скупа, розглядаючи систему комунікативних умінь вчителя музики, виокремлює інформаційний, інтерактивний, перцептивний та творчий блоки [29, с. 10]. До інформаційного блоку авторка віднесла вербальні комунікативні вміння: організація мовлення (вміння чітко, зрозуміло, доступно висловлювати думки, почуття, вести спілкування у формі монологу, діалогу тощо); орієнтація в ситуації спілкування (володіння професійною термінологією, вміння обирати вербальні засоби відповідно до особливостей конкретної комунікативної ситуації); організація мовленнєвого впливу на учнів (вміння переконувати їх, заохочувати, аргументувати свої думки, вимоги) та невербальні вміння: мова диригентських жестів, міміки, пантоміміки; володіння співацьким голосом; інструментальне виконання партитури [29, с.10]. До інтерактивного блоку віднесено встановлення і підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні (пояснення вчителя, вступне слово диригента, аналіз і корекція вокально-хорового звучання відповідно до образного змісту твору); організація творчої діяльності (організація хорових колективів, малих творчих груп: дуети, тріо тощо); встановлення педагогічного контакту (побудова суб'єкт-суб'єктних, етичних взаємовідносин зі школярами, педагогічний такт, толерантність, доброзичливість) [29, с. 10]. До перцептивного блоку увійшли вміння слухати школярів; встановлювати з ними психологічний контакт на основі (емпатії, атракції, ідентифікації себе з іншим); вміння враховувати індивідуальні особливості дітей (діагностика співацького голосу) [29, с. 10]. До творчого блоку включено артистичні комунікативні вміння вчителя (створення творчого самопочуття виконавців, психологічне налаштування учнів перед концертним виступом, володіння власним емоційним станом під час спілкування з учнями, володіння сугестивними психологічними засобами впливу на виконавців (зараження, навіювання, переконання, наслідування); керування діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами (власна інтерпретація музичного твору, корекція якості вокально-

хорового звучання і міміки виконавців, оперування тембральними барвами) [29, с. 11].

А. Годлевська у своєму дослідженні розглядає мовленнєвий компонент комунікативності вчителя та виділяє два блоки у групі мовленнєвих умінь. Перший блок включає уміння, що забезпечують якісний характер мовлення: володіння технікою мовлення, логічністю висловлювання, інтонаційною виразністю, прогнозування комунікативної поведінки, здійснення взаємодії, здійснення емоційно-експресивного впливу, володіння мовленнєвим етикетом. До другого блоку авторка відносить уміння, що посилюють ефективність комунікативної взаємодії: формування цілі мовлення, оцінювання процесу мовлення, реалізація видів мовлення, адаптація мовленнєвих умінь до педагогічних умов, використання результатів аналізу мовленнєвих умінь, здійснення мовленнєвого контролю [44, с. 6].

Додаток Б

Обґрунтування визначення структури комунікативних умінь когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін

Прогностичний етап спілкування, виділений В. Кан-Каликом, здійснюється під час створення проекту діяльності. Перед тим, як вступити у спілкування, будь-яка людина визначає для себе його мету, завдання, співвідносить її з інтересами людини, з якою необхідно встановити контакт, розробляє план, зміст, прагне спрогнозувати реакцію співрозмовника на свої слова, дії, поведінку. В залежності від цього обираються форми, методи, засоби, стратегії спілкування. Дані дії, як було зауважено, здійснюються будь-якою людиною, яка планує спілкування з іншою людиною. Таким чином, уміння щодо визначення мети, завдань спілкування, розробки плану, вибору, форм, стратегій, методів та уміння з прогнозування реакції співрозмовника не залежать від особливостей професійної діяльності, реалізуються у повсякденному житті. Тому дані уміння входять до складу (є елементами) загальної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін, їм присвоєно шифри, відповідно, ЗСЕ1 та ЗСЕ2 (додаток В).

Аналогічно діє і викладач технічних дисциплін в ході здійснення будь-якого виду педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської), якщо передбачається взаємодія з учнями, їх батьками, колегами, підлеглими, іншими науковцями. Так, викладачем здійснюється переведення дидактичних, методичних, наукових, управлінських завдань у сферу комунікативних завдань; розробляється план, обираються форми, стратегії, методи спілкування з учнями, їх батьками, з науковцями, колегами, керівництвом, підлеглими.

Незважаючи на те, що на даному етапі викладач не взаємодіє безпосередньо з учнями, колегами, він все одно враховує психологічні

характеристики партнерів по спілкуванню, їх індивідуальні особливості. Викладач уявляє, тобто прогнозує, реакцію учнів, колег, науковців, підлеглих на свої слова, дії, враховуючи їх індивідуальні особливості, намагається передбачити успішність спілкування, виникнення труднощів. Іншими словами, педагог здійснює комунікативне прогнозування майбутньої діяльності, тобто здійснює процес переведення педагогічних, дидактичних, наукових, методичних, управлінських завдань в сферу комунікативних завдань.

Комунікативні завдання І. Зимня розглядає як двобічну одиницю спілкування, яка реалізується і тим, хто говорить, і тим, хто слухає [64, с. 455]. З позиції того, хто говорить (позиція викладача), авторка виділяє чотири групи комунікативних завдань [64, с. 443]:

- 1) передача (повідомлення) інформації;
- 2) запит інформації;
- 3) спонукання до дії (вербальної або невербальної);

4) вираз відношення до вербальної або невербальної дії партнера по комунікації (учня, колеги, науковця, підлеглого).

З позиції того, хто слухає, І.А.Зимня визначила такі комунікативні завдання: «зрозуміти», «запам'ятати», «вивчити», «засвоїти», «зробити висновок», «відповісти», «спростувати», «довести» [64, с. 445]. У таблиці Б.1 наведено приклад переведення навчальних завдань у комунікативні.

Таким чином, зазначені дії мають специфіку, якщо виконуються в ході різних видів професійної педагогічної діяльності. Саме тому уміння з реалізації даних дій входять до складу (є елементами) загально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін. Більш детальний перелік даних умінь наведено у додатку В. Цим умінням присвоєно наступні шифри: НЗППСЕ1, НЗППСЕ2, НЗППСЕ3, НЗППСЕ4, МЗППСЕ1, МЗППСЕ2, МЗППСЕ3, НДЗППСЕ1, НДЗППСЕ2, НДЗППСЕ3, УЗППСЕ1, УЗППСЕ2, УЗППСЕ3 (додаток В).

Таблиця Б.1

Приклад переведення навчальних завдань у комунікативні завдання

Навчальні завдання	Комунікативні завдання	
	педагога	учнів
1	2	3
Сформувати вміння формулювати закон Ома, пояснювати його фізичну суть.	Викласти інформацію щодо закону Ома і його фізичної суті (перша група комунікативних завдань).	Зрозуміти, запам'ятати, вивчити.
Закріпити вміння використовувати закон Ома для розв'язання задач.	Залучення учнів до розв'язання задач (третя група комунікативних завдань).	Засвоїти, зробити висновок.
Проконтролювати вміння розв'язувати задачі на використання закону Ома.	Проведення контрольної роботи (друга група комунікативних завдань).	Відповісти.
	Виставлення і об'ява оцінок за контрольну роботу, аналіз помилок (четверта група комунікативних завдань).	

Проведений вище аналіз комунікативних умінь, що визначені науковцями, показав, що рядом авторів виділені вміння, пов'язані з плануванням і прогнозуванням майбутнього спілкування: переведення педагогічних завдань у сферу комунікативних, комунікативне прогнозування, моделювання спілкування (В. Кан-Калик); вміння планувати спілкування та визначати стратегію поведінки (М. П. Васильєва); вміння моделювати процес спілкування та прогнозувати результат педагогічної комунікації (Т. Туркот); вміння обирати, композиційно побудувати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі змісту спілкування, здійснювати планування і прогнозування реакції партнера по спілкуванню (Л. Савенкова); формування цілі мовлення, прогнозування комунікативної поведінки (А. Годлевська); прогнозувати наслідки спілкування для учня і для себе (А. Маркова); прогнозувати реакції партнерів на власні акти комунікативних дій, прогнозувати можливі шляхи розвитку комунікативної ситуації (Є. Руденський).

Таким чином, на основі аналізу думок науковців, на основі умінь відображених у додатку В доцільно у структурі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін

виокремити групу умінь з комунікативного прогнозування (ГКУ1), до складу якої входять уміння визначати комунікативні завдання, розробляти план, обирати форми, методи та стратегії спілкування (КУ1.1) (додаток В, складові елементи: ЗСЕ1, НЗППСЕ1, НЗППСЕ2, МЗППСЕ1, МЗППСЕ2, НДЗППСЕ1, НДЗППСЕ2, УЗППСЕ1, УЗППСЕ2) та уміння прогнозувати реакцію співрозмовника на свої дії (КУ1.2) (додаток В, складові елементи: ЗСЕ2, НЗППСЕ3, НЗППСЕ4, МЗППСЕ3, НДЗППСЕ3, УЗППСЕ3).

Початковий період спілкування (другий етап) має своєю метою конкретизацію, уточнення розробленої на першому етапі структури спілкування і встановлення емоційного і ділового контакту з учнями. Даний період В. Кан-Калик називає комунікативною атакою, яка надає можливість далі управляти спілкуванням [89, с. 30]. В ході повсякденного життя незалежно від виду професійної діяльності при вступі у спілкування людина намагається зорієнтуватися у обстановці, умовах спілкування, на основі чого уточнити структуру спілкування. Отже, дана дія є елементом загальної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (додаток В, елементи ЗСЕ3, ЗСЕ4).

Даний етап спілкування реалізується викладачем технічних дисциплін при взаємодії з учнями, колегами, підлеглими, науковцями, керівництвом. Таким чином, початковий період спілкування виконується викладачем технічних дисциплін при здійсненні таких видів педагогічної діяльності, як навчальна діяльність, методична діяльність, науково-дослідна та управлінська діяльності. Так, у даний період спілкування викладач технічних дисциплін орієнтується в реальних умовах спілкування з учнями, колегами, науковцями, підлеглими, уточнює структуру, методи, форми спілкування. Опис даних дій більш детально представлено у додатку В (елементи НЗППСЕ5, НЗППСЕ6, НЗППСЕ7, МЗППСЕ4, НДЗППСЕ4, НДЗППСЕ5, УЗППСЕ4, УЗППСЕ5).

Здійснити даний етап педагогу допомагає володіння технікою швидкого включення у взаємодію. Для прикладу прийоми швидкого включення у

взаємодію в ході навчальної діяльності представлено у таблиці Б.2 [89, с. 114; 156, с. 237]. Розглянувши дані прийоми, В. Кан-Калик, І. Зязюн зазначають найчастіше використання змішаного варіанту, який поєднує елементи всіх трьох груп [156, с. 237].

Таблиця Б.2

Прийоми швидкого включення у взаємодію

Групи прийомів	Прийоми
1	2
Мовленнєва	Привітання; мотивація: пояснення важливості теми, інформації, повідомлення цікавої інформації, постановка проблемних питань тощо
Руководознава	Використання технічних засобів навчання, розвішування таблиць, схем, підготовка макетів, обладнання, пристроїв, оформлення дошки тощо.
–	Пауза.

В ході початкового періоду спілкування людина певним чином презентує себе, подає себе. Дана дія виконується як у повсякденному спілкуванні, так і під час спілкування у педагогічній діяльності викладача у різних її видах (навчальній, методичній, науково-дослідній, управлінській), не залежно від специфіки дисципліни, що викладається. Більш детально опис даних дій (елементів), що входять до складу загальної та загально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін, представлено у додатку В (елементи ЗСЕ5, НЗППСЕ8, МЗППСЕ5, НДЗППСЕ6, УЗППСЕ6).

На даному етапі спілкування для встановлення контакту зі співрозмовником слід завоювати ініціативу, привернути до себе увагу. Дана дія входить до складу загальної та загально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін, що більш детально для різних видів педагогічної діяльності представлено у додатку В (елементи ЗСЕ6, НЗППСЕ9, МЗППСЕ6, НДЗППСЕ7, УЗППСЕ7).

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у ряді досліджень зустрічаються комунікативні уміння щодо встановлення контакту зі

співрозмовником, підтримання його в процесі спілкування: здійснення комунікативної атаки, завоювання ініціативи (В. Кан-Калик); уміння «подавати себе» у спілкуванні з учнями, уміння мовленнєвого та не мовленнєвого контакту з учнями (О. Леонтьєв), уміння входити в ситуацію (М. Васильєва), уміння здійснювати контакт у дидактичному спілкуванні (М. Дяков), швидка орієнтація в обстановці (Л. Столяренко), уміння вступати в позитивний емоційний контакт, встановлювати і підтримувати його (М. Поленова), уміння встановлювати психологічний контакт, завойовувати ініціативу у спілкуванні (В. Кан-Калик), уміння самопрезентації (Т. Шепеленко), уміння здійснювати емоційний контакт (Т. Туркот), уміння встановлювати емоційний та діловий контакти у спілкуванні, уміння самопрезентації, уміння здійснення комунікативної атаки, уміння захвату, утримання і передачі ініціативи у спілкуванні (Л. Савенкова), встановлення педагогічного, психологічний контакту (Л. Василевська-Скупа); уміння психологічно вірно і відповідно до ситуації вступати у спілкування, психологічно настроюватися на емоційний тон партнерів по спілкуванню, оволодіння ініціативою та утримання ініціативи у спілкуванні, формування соціально-психологічного настрою партнерів у спілкуванні та управління ним, уміння реалізувати ситуативні норми звернення та притягнення уваги, організувати знайомство з партнерами, використовувати ситуативні норми привітання (Є. Руденський).

Отже, думки науковців та описані дії у додатку В дозволяють у структурі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін визначити групу умінь зі встановлення контакту з партнером по спілкуванню (ГКУ2), до складу якої входять уміння швидкого включення у взаємодію, уточнення структури спілкування (КУ2.1) (додаток В, складові елементи ЗСЕ3, ЗСЕ4, НЗППСЕ5, НЗППСЕ6, НЗППСЕ7, МЗППСЕ4, НДЗППСЕ4, НДЗППСЕ5, УЗППСЕ4, УЗППСЕ5), уміння самопрезентації (самоподачі) у спілкуванні (КУ2.2) (додаток В, складові елементи ЗСЕ5, НЗППСЕ8, МЗППСЕ5, НДЗППСЕ6, УЗППСЕ6), уміння завоювання ініціативи,

привертання уваги (КУ2.3) (додаток В, складові елементи ЗСЕ6, НЗППСЕ9, МЗППСЕ6, НДЗППСЕ7, УЗППСЕ7).

Починаючи з початкового етапу спілкування та протягом всього процесу спілкування викладач повинен долати хвилювання, нерішучість, нервовість, керувати своїм настроєм, тобто здійснювати саморегуляцію емоційного стану при взаємодії з учнями, їх батьками, колегами, підлеглими, науковцями.

В ході аналізу літературних джерел було встановлено, що рядом науковців виділені уміння, пов'язані з управлінням власними емоціями, а саме уміння управляти своєю поведінкою (О. Леонтьєв), уміння управляти власним емоційним станом (Н. Плешкова), уміння управляти собою, настроєм (Л. Столяренко), уміння регулювати власний психологічний стан (Т. Туркот), уміння настроїтися на спілкування з даною аудиторією (Л. Савенкова); уміння долати психологічні бар'єри у спілкуванні, знімати напругу, емоційно настроюватися на ситуацію спілкування (Є. Руденський).

Дії викладача щодо подолання хвилювання та щодо управління своїм настроєм слід віднести до загальної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності, оскільки вони не мають специфічних характеристик, притаманних саме діяльності викладача технічних дисциплін (додаток В, елементи ЗСЕ7, ЗСЕ8). Щодо уміння настроюватися на спілкування з конкретною аудиторією, то дане уміння має загально-педагогічний характер (додаток В, елементи НЗППСЕ10, МЗППСЕ7, НДЗППСЕ8, УЗППСЕ8).

Отже, враховуючи думки науковців та переліки дій, наведені у додатку В, на нашу думку, у структурі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін є доцільним виокремлення групи умінь із саморегуляції емоційного стану (ГКУ3), до якої слід віднести уміння долати хвилювання, нервовість, нерішучість у спілкуванні (КУ3.1) (додаток В, складовий елемент ЗСЕ7), уміння управляти своїм настроєм (КУ3.2) (додаток В, складовий елемент ЗСЕ8), уміння настроїтися на

спілкування з конкретною аудиторією (КУ3.3) (додаток В, складові елементи НЗППСЕ10, МЗППСЕ7, НДЗППСЕ8, УЗППСЕ8).

На етапі управління спілкуванням організується спільна діяльність викладача технічних дисциплін та партнерів по спілкуванню, коректується спілкування в залежності від реакції співрозмовників, здійснюється обмін думками, інформацією і передача ініціативи співрозмовникам [89; 156, с. 214]. Слід зазначити, що даний етап спілкування реалізується викладачем технічних дисциплін при взаємодії з іншими суб'єктами і в ході навчальної, і в ході науково-дослідної, і в ході управлінської діяльності. Викладачу на цьому етапі важливо проявляти інтерес, активно слухати, висловлюватись. Даний етап здійснюється паралельно з етапом реалізації проекту діяльності. Для ефективного здійснення цього етапу викладачу необхідно володіти емоційною експресією (виразністю), культурою мови, уміти визначати рівень розуміння інформації співрозмовниками і їх емоційний стан за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування, уміти бути правильно зрозумілим і сприйнятим, уміти надавати можливість співрозмовникам виявляти свої почуття і інтереси, уміти активно слухати, використовувати різні стилі спілкування, запобігати конфліктам і вирішувати їх у разі виникнення.

Під експресією в психології розуміють систему даних від природи або вивчених рухів (жести, міміка, пантоміміка), за допомогою яких людина невербальним шляхом передає інформацію про свій внутрішній стан (емоційний) або зовнішній світ іншим людям [143, с. 655]. Використання експресії, виразності викладачем в ході спілкування передбачає передачу свого відношення до матеріалу, до інформації, до поведінки і дій співрозмовників. Емоційного забарвлення інформації можна надати за допомогою наведення історичних даних, цікавих фактів, прикладів з практики, з власного досвіду, порівняння. Передати своє ставлення до співрозмовника можна за допомогою невербальних засобів. Для цього викладачу необхідно знати мімічні коди основних емоційних станів і уміти за їх допомогою передавати той чи інший

емоційний стан в залежності від ситуації. Оволодіти цими уміннями можливо за допомогою спеціальних вправ.

Безумовно, при викладанні технічної дисципліни основна інформація передається за допомогою мовлення викладача. Шляхом зміни інтонації, темпу мови, гучності голосу можна надати різне емоційне забарвлення висловлюванню. У зв'язку з цим, однією з вимог, що висуваються до викладача, є володіння технікою мови. Велике значення для якісного представлення навчальної, наукової, методичної інформації має темп мови, чітка дикція, технічна грамотність, правильно обрана гучність голосу, використання пауз, правильне дихання, розставлений наголос на окремих словах (смісловий акцент), використання стильових засобів. Так, наприклад, темп мови повинен бути скоріше повільним, ніж прискореним. Причому, темп слід змінювати, щоб запобігти монотонності. Якщо повідомляється важлива інформація (визначення технічного пристрою, принцип його дії, конструкція), то темп слід уповільнити. Інформація, яка є допоміжною (статистичні дані, історичні відомості, приклади), може бути повідомлена більш прискорено. Обрання гучності голосу залежить від умов приміщення. Гучністю голосу, як і темпом мови, слід варіювати для концентрації уваги слухачів на найбільш важливій інформації. Велике значення під час викладання нового матеріалу мають паузи. Паузи дозволяють викладачу сформулювати наступну фразу і надають можливість слухачам обміркувати отриману інформацію. Рекомендується починати виступ з паузи для створення ситуації очікування, а також робити паузи перед висловлюванням важливого матеріалу і після нього [135, с. 126]. Доцільно використання під час викладання нового матеріалу риторичних повторень для кращого запам'ятовування та сприйняття інформації, риторичних питань.

Слухачі сприймають інформацію не тільки за допомогою слуху, а і візуально. Тому викладачу слід пам'ятати про відповідність слів і невербальних

засобів (міміки, жестів, пантоміміки, погляду, дистанції, зовнішнього вигляду) для того, щоб бути вірно зрозумілим і сприйнятним.

Крім того, що викладач контролює свою невербальну поведінку, йому необхідно слідкувати за виразом обличчя, рухами, позою співрозмовників (учнів, колег, підлеглих тощо). За їх допомогою викладач може визначити емоційний стан і рівень розуміння ними представленого матеріалу (навчального, наукового, методичного).

Проведений аналіз думок і досліджень науковців показав виокремлення умінь, пов'язаних із правильним застосуванням викладачем невербальних засобів спілкування. Так, наприклад, виділені уміння ефективно використовувати невербальні (жести, міміка, пантоміміка) засоби комунікації (М. Васильєва, Т. Туркот); уміння використовувати особистісний простір («просторові зони») у спілкуванні, орієнтуватися у просторових умовах спілкування (М. Васильєва, Л. Савенкова); уміння немовленнєвого контакту (Н. Плешкова); уміння управляти своїм тілом, голосом, мімікою, жестами (Л. Столяренко); уміння невербального спілкування, контакту (М. Поленова, Т. Шепеленко).

При цьому слід зазначити, що у класифікації невербальних засобів спілкування, крім засобів кінесики (міміка, жести, поза, хода) та проксемики (просторова орієнтація у приміщенні, дистанція між співрозмовниками), виділяються такі групи засобів як просодика (ритміко-інтонаційні сторони мови: інтонація, гучність, темп, логічний наголос, дикція тощо) та екстралінгвістика (включення в мову пауз та психофізіологічних проявів: сміх, зітхання тощо), зовнішній вигляд (одяг, взуття, зачіска, макіяж, прикраси). Деякими науковцями названі такі комунікативні уміння, як уміння використовувати паралінгвістичну (голос, тональність, діапазон) та екстралінгвістичну (темп мови, логічний наголос, паузи) системи знаків (Л. Савенкова, М. Васильєва); уміння управляти своїм голосом (Л. Столяренко); ораторські уміння, чітка дикція, оптимальний темп, тембр

мовлення, висота голосу (Т. Туркот); уміння використовувати паралінгвістичні засоби спілкування (інтонація, паузи, дихання, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, мелодика), екстралінгвістичні засоби (сміх, шум, аплодисменти тощо), кінетичні засоби (жест, міміка); проксемічні засоби (пози, рухи, дистанція) (Є. Руденський).

Щодо наявності у складі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін описаних вище дій, то детально їх характеристику наведено у додатку В. При цьому слід зауважити, що уміння із використання невербальних засобів спілкування входять до складу загальної та загально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності. Це пояснюється тим, що до використання власних міміки, жестів, пантоміміки під час уроку, до вірного вибору темпу мови, гучності голосу, пауз, смислових наголосів, інтонаційної виразності тощо висувається ряд вимог при їх використанні у професійній діяльності викладача, який повинен при їх застосуванні враховувати особливості сприйняття, розуміння та засвоєння навчальної інформації конкретною групою учнів.

Все зазначене вище дозволяє дійти висновку про наявність у структурі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін групи умінь з використання невербальних засобів спілкування (ГКУ4). До цієї групи умінь входять уміння правильно використовувати власні міміку, жести, пантоміміку в ході спілкування (КУ4.1) (додаток В, складові елементи ЗСЕ9, НЗППСЕ11, МЗППСЕ8, НДЗППСЕ9, УЗППСЕ9); уміння орієнтуватися в просторових умовах спілкування (вибирати дистанцію, місце по відношенню до співрозмовника) (КУ4.2) (додаток В, складові елементи ЗСЕ10, НЗППСЕ12, НЗППСЕ13, МЗППСЕ9, НДЗППСЕ10, НДЗППСЕ11, УЗППСЕ10); уміння правильно обирати темп мови, гучність голосу, вірно використовувати паузи, смислові наголоси, інтонацію, володіння чіткою дикцією (КУ4.3) (додаток В, складові елементи ЗСЕ11, НЗППСЕ14,

МЗППСЕ10, МЗППСЕ11, НДЗППСЕ12, НДЗППСЕ13, УЗППСЕ11, УЗППСЕ12); уміння у галузі культури зовнішнього вигляду (КУ4.4) (додаток В, складові елементи ЗСЕ12, НЗППСЕ15, МЗППСЕ12, НДЗППСЕ14, УЗППСЕ14).

У роботах багатьох науковців вказано на наявність у складі комунікативних умінь викладача мовленнєвих умінь. Аналіз поняття мовленнєві уміння показав, що вони містять у собі не тільки уміння з мовлення, а й уміння зі слухання, письма та читання. Так, у своїх дослідженнях І. Зимня наводить такі види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання та письмо [65, с. 67]. В залежності від основи їх визначення авторка об'єднує види мовленнєвої діяльності попарно: «говоріння – слухання» (реалізують усну форму спілкування), «письмо – читання» (реалізують письмову, опосередковану часом та відстанню форму спілкування), «говоріння – письмо» (реалізують процеси вираження думок, почуттів в різних формах спілкування), «слухання – читання» (реалізують процеси прийому, осмислення, оцінювання, інтерпретації повідомлення) [65, с. 67-68]. Всі наведені види мовленнєвої діяльності реалізуються і викладачем технічних дисциплін. Так, говоріння реалізується в ході безпосередньої взаємодії зі співрозмовником, коли здійснюється висловлювання викладачем своїх думок, ставлення, викладення матеріалу, подання інформації.

Рядом науковців виділені уміння мовленнєвого спілкування (О. Леонт'єв); мовленнєвий контакт (Н. Плешкова); мовленнєві уміння (М. Поленова); уміння вербального контакту (Т. Шепеленко); уміння говоріння (Л. Тархан); уміння вербального спілкування (Л. Савенкова); уміння використовувати вербальні засоби комунікації (М. Васильєва); культура мовлення, уміння доступно, логічно, послідовно, емоційно пояснювати матеріал (Л. Столяренко); уміння ефективно використовувати літературну мову, уміння педагогічно доцільно організовувати обмін інформацією (діалогове спілкування) (уміння чітко, логічно і лаконічно виражати свої думки, тактовно, з додержанням етичних норм висувати педагогічні вимоги,

організовувати діалог і полілог, здійснювати педагогічно доцільну імпровізацію, володіння технікою аргументації (Т. Туркот); уміння з організації мовлення (вміння чітко, зрозуміло, доступно висловлювати думки, почуття, вести спілкування у формі монологу, діалогу тощо), володіння професійною термінологією, організація мовленнєвого впливу на учнів (вміння переконувати їх, заохочувати, аргументувати свої думки, вимоги) (Л. Василевська-Скупа); володіння логічністю висловлювання, мовленнєвим етикетом, реалізація видів мовлення (А. Годлевська); уміння грамотно і ясно сформулювати думку, висловлюватися «цілісно» і змістовно, логічно та зв'язно, говорити самостійно без опори на письмовий текст, висловлюватися експромтом без попередньої підготовки, уміння взаємодіяти на рівні діалогу, полілогу тощо (Є. Руденський). Науковцями висувається цілий ряд вимог до педагогічного мовлення, а саме: правильна вимова, вільне оперування словом, відсутність слів-паразитів, нормативність, чистота, широта лексики, термінологічна культура, точність, доцільність, багатство, логічність, тощо (Н. Волкова, І. Зязюн).

Щодо володіння багатим словарним запасом, широтою лексики, чистотою мови та правильністю, щодо формулювання та висловлювання власних думок, то ці уміння є елементами загальної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності, оскільки не мають специфічних ознак (додаток В, елементи ЗСЕ13, ЗСЕ14). Щодо ведення монологу, діалогу, полілогу, то дане уміння є загально-педагогічною складовою когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності, яка проявляється у навчальній, методичній, науково-дослідній та управлінській діяльності викладача технічних дисциплін (додаток В, елементи НЗППСЕ16, МЗППСЕ13, НДЗППСЕ15, УЗППСЕ14). Крім цього, уміння з педагогічного мовлення містить елементи, які належать до спеціально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності. Це пояснюється тим, що особливості технічних дисциплін

вимагають від викладача, наприклад, при реалізації мовленнєвих умінь правильно застосовувати технічні терміни, володіти технічною грамотністю, термінологічною культурою, дотримуватися послідовності при викладанні матеріалу технічних дисциплін, при читанні технічних схем, графіків, формул, поясненні конструкції технічного об'єкту, коментуванні технічних, процесів, поясненні принципів дії технічних об'єктів тощо. Більш детально характеристики вказаних елементів наведено у додатку В (елементи НСППСЕ1, НСППСЕ2, НСППСЕ3, НСППСЕ4, МСППСЕ1, НДСППСЕ1).

Важливим видом мовленнєвої діяльності викладача технічних дисциплін є слухання, яке реалізується при організації зворотного зв'язку в ході спілкування, при вислуховуванні думок, відповідей, зауважень співрозмовника. При вислуховуванні висловлювань співрозмовників викладач повинен залишити осторонь власні думки, помічати помилки, запам'ятовувати сказане для аналізу висловлювання та формулювання висновку. Це потребує від педагога володіння технікою слухання, оскільки вміння слухати є важливою умовою успішного спілкування. Педагог повинен розуміти, що вислуховування думок, відповідей – це не лише мовчання або пасивна поведінка. Так, в психологічній літературі [187, с. 681] в слуханні виділяють три етапи: підтримка, розуміння, коментування. На етапі підтримки головна мета – дати можливість учню висловити свою думку, відповісти на запитання. Викладач на цьому етапі може погоджуватися зі співрозмовником кивком голови або короткими репліками «так», «вірно», «згоден». На етапі розуміння головна мета педагога – з'ясувати, чи правильно він зрозумів висловлювання партнера по спілкуванню. Для цього можна коротко переказати зміст сказаного іншими словами, можна поставити уточнюючі, навідні питання; тим самим досягається мета цього етапу. На етапі коментування викладач висловлює свою думку, своє ставлення, бачення даної проблеми. Якщо ж, наприклад, ситуація пов'язана з тим, що учень відповідав на питання з теми уроку, то педагог коментує відповідь, робить зауваження, виправляє помилки та виставляє оцінку.

Необхідність володіння викладачем умінням слухання визначено Л. Василевською-Скупою, М. Васильєвою, М. Дяковим, М. Поленовою та інш.

Щодо реалізації активного слухання опис елементів загальної та загально-педагогічної складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін стосовно всіх видів педагогічної діяльності наведено у додатку В (елементи ЗСЕ15, НЗППСЕ17, МЗППСЕ14, НДЗППСЕ16, УЗППСЕ15, НДСППСЕ2).

Письмо реалізується при формулюванні думок, фіксуванні матеріалу, інформації у письмовій формі (конспект, стаття, рекомендації, зауваження при перевірці письмової роботи учнів тощо). Читання пов'язане із розумінням і аналізом наукової, технічної, графічної, навчальної інформації викладачем технічних дисциплін. Отже, зазначені види мовленнєвої діяльності повинні знайти відбиття і у переліку комунікативних умінь викладача технічних дисциплін.

Виходячи з наявності у складі мовленнєвої діяльності читання та письма, слід включити до переліку мовленнєвих умінь викладача технічних дисциплін уміння з читання, розуміння та аналізу текстової, технічної, графічної інформації, виокремлення головного, уміння письмового викладення власних думок, навчальної, наукової, технічної інформації тощо. Під час даних дій викладач читає, сприймає, аналізує навчальну, текстову технічну, графічну технічну, наукову інформацію, виокремлює головне формулює висновки, висуває гіпотези, письмово викладає дану інформацію.

Детальний опис зазначених елементів у складі загальної, загально-педагогічної та спеціально-педагогічної складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін стосовно всіх видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної та управлінської) наведено у додатку В (елементи ЗСЕ16, ЗСЕ17, МЗППСЕ15, МЗППСЕ16, НДЗППСЕ17, НДЗППСЕ18, УЗППСЕ16, УЗППСЕ17, НСППСЕ5, МСППСЕ2, МСППСЕ3, НДСППСЕ3, НДСППСЕ4).

Таким чином, у структурі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін слід виділити групу мовленнєвих умінь (ГКУ5), до складу якої включити уміння з педагогічного мовлення (нормативність, багатство словарного запасу, широта лексики, чистота, правильність, термінологічна культура, тобто володіння технічною грамотністю викладачем технічних дисциплін, уміння застосовувати такі форми спілкування як монолог, діалог, полілог) (КУ5.1) (додаток В, складові елементи ЗСЕ13, ЗСЕ14, НЗППСЕ16, МЗППСЕ13, НДЗППСЕ15, УЗППСЕ14, НСППСЕ1, НСППСЕ2, НСППСЕ3, НСППСЕ4, МСППСЕ1, НДСППСЕ1); уміння активного слухання (надання співрозмовнику можливості висловитися, прояв уваги, розуміння, сприйняття інформації, визначення мотивів партнера по спілкуванню та наслідків його висловлювань тощо) (КУ5.2) (додаток В, складові елементи ЗСЕ15, НЗППСЕ17, МЗППСЕ14, НДЗППСЕ16, УЗППСЕ15, НДСППСЕ2); уміння з читання (розуміння письмових текстів) та письма (письмове логічне, чітке викладення інформації навчального, методичного, наукового, управлінського характеру, фіксування інформації отриманої в ході спілкування) (КУ5.3) (додаток В, складові елементи ЗСЕ16, ЗСЕ17, МЗППСЕ15, МЗППСЕ16, НДЗППСЕ17, НДЗППСЕ18, УЗППСЕ16, УЗППСЕ17, НСППСЕ5, МСППСЕ2, МСППСЕ3, НДСППСЕ3, НДСППСЕ4).

Результативність педагогічної взаємодії залежить і від обраного викладачем стиля спілкування, який визначається типом ставлення педагога до співрозмовника та стилем керівництва, що ним застосовується.

Велике значення має здатність викладача запобігати конфліктам або вирішувати їх і під час навчальної діяльності, і в ході методичної, і в ході науково-дослідної та управлінської діяльності. Відсутність конфліктів не є свідомством високого рівня організації комунікативної діяльності. Але слід зазначити, що мова йде про конструктивні конфлікти, тобто про різні погляди на ту чи іншу проблему, і не стосується міжособистісних конфліктів. Поява

міжособистісних конфліктів є проявом недостатнього володіння викладачем комунікативною діяльністю. Для того, щоб успішно вирішувати конфлікти, викладачу слід володіти різними стратегіями поведінки і уміти правильно обирати стратегію в залежності від ситуації, що склалася.

Ряд комунікативних умінь, визначених науковцями, пов'язані з організацією, реалізацією, управлінням спілкуванням, вибором стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях, сприйняттям і розумінням стану співрозмовника (емоційний стан, розуміння змісту теми, що обговорюється, наявність згоди тощо) за його невербальною та вербальною поведінкою, коректуванням стратегії спілкування тощо. Так, авторами визначені уміння цілеспрямовано організовувати спілкування і управляти ним, визначення психологічної готовності до роботи (В. Кан-Калік); уміння орієнтуватися в ситуації, уміння орієнтуватися у нестандартних ситуаціях, уміння діяти в конфліктних ситуаціях (М. Васильєва); демократичний стиль спілкування і керівництва, уміння застосовувати різні засоби психологічного впливу (Л. Столяренко); уміння обирати правильний стиль і тон спілкування (Т. Туркот); уміння здійснювати безпосередню комунікацію (Л. Савенкова); здійснення взаємодії, здійснення емоційно-експресивного впливу (А. Годлевська). А також названі уміння соціальної прецепції («читання за обличчям») (Н. Плешкова, О. Леонт'єв, Л. Савенкова); уміння розуміти психічний стан учня за зовнішніми ознаками (О. Леонт'єв); уміння орієнтуватися в комунікантах (М. Васильєва); розуміння психічного стан людей, настрою колективу в цілому, уміння отримувати зворотну інформацію про ступінь засвоєння вивчаємого матеріалу (Л. Столяренко); уміння адекватно сприймати настрій аудиторії (М. Поленова); уміння соціальної перцепції і емпатії (Т. Шепеленко); уміння об'єктивно оцінювати психологічні особливості партнера і аудиторії, уміння об'єктивної, візуальної діагностики психологічних особливостей співрозмовника (Т. Туркот). Крім цього, деякі науковці виокремлюють уміння взаємообміну інформацією, знаннями, передачі

ініціативи у спілкуванні співрозмовнику, що передбачає організацію зворотного зв'язку, прояв активності з боку співрозмовника (В. Кан-Калик, А. Маркова, Л. Савенкова та інші).

Детальний опис елементів, що входять до загальної та загально-педагогічної складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін стосовно всіх видів педагогічної діяльності наведено у додатку В (елементи ЗСЕ18, ЗСЕ19, ЗСЕ20, ЗСЕ21, НЗППСЕ18, НЗППСЕ19, НЗППСЕ20, МЗППСЕ17, МЗППСЕ18, МЗППСЕ19, НДЗППСЕ19, НДЗППСЕ20, УЗППСЕ18, УЗППСЕ19).

Отже, доцільним є у структурі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін виокремлення групи умінь з управління спілкуванням (ГКУ6), до складу якої входять уміння з вибору і застосування стилів спілкування в залежності від ситуації (КУ6.1) (додаток В, складові елементи ЗСЕ18, НЗППСЕ18, МЗППСЕ17, НДЗППСЕ19, УЗППСЕ18); уміння з управління конфліктними ситуаціями (КУ6.2) (додаток В, складові елементи ЗСЕ19, НЗППСЕ19, МЗППСЕ18, НДЗППСЕ20, УЗППСЕ19); уміння щодо сприйняття та розуміння партнера по спілкуванню, визначення його емоційного стану, отримання інформації про розуміння ним змісту спілкування за його невербальною та вербальною поведінкою (КУ6.3) (додаток В, складовий елемент ЗСЕ20); уміння з передачі ініціативи у спілкуванні співрозмовнику (КУ6.4) (додаток В, складові елементи ЗСЕ21, НЗППСЕ20, МЗППСЕ19).

Задачею останнього етапу педагогічного спілкування, пов'язаного з аналізом здійсненої взаємодії, є співвіднесення мети, сформульованої на першому етапі, і результатів, отриманих під час взаємодії в процесі спілкування [156, с. 214]. На даному етапі здійснюється самокорекція і прогнозування майбутнього спілкування, моделювання його структури з урахуванням отриманих результатів. Тобто здійснюється перехід до першого етапу педагогічного спілкування. До цього етапу входять елементи, які

уточнюють здійснене спілкування, і перспективні елементи, які відносяться до майбутньої взаємодії [156, с. 214; 57 с. 27].

Дії, які виконуються на даному етапі, є елементами загальної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (додаток В, елементи ЗСЕ22, ЗСЕ23, ЗСЕ24). Дані дії можливо конкретизувати відповідно до кожного виду педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін та представити у вигляді елементів загально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (додаток В, елементи НЗППСЕ21, НЗППСЕ22, НЗППСЕ23, МЗППСЕ20, МЗППСЕ21, МЗППСЕ22, НДЗППСЕ21, НДЗППСЕ22, НДЗППСЕ23, УЗППСЕ20, УЗППСЕ21, УЗППСЕ22).

У своїх наукових працях ряд авторів визначає у складі комунікативних умінь уміння, пов'язані з аналізом результативності спілкування (А. Маркова), з конструктивним аналізом і самоаналізом реалізованого та майбутнього спілкування (М. Поленова), з оцінюванням процесу мовлення та здійсненням мовленнєвого контролю (А. Годлевська).

Таким чином, цілком логічним є виділення у структурі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін групи умінь із самоаналізу комунікативної діяльності і її корекції (ГКУ7), до якої входять уміння співвідносити мету спілкування (комунікативні задачі) і отримані результати (КУ7.1) (додаток В, складові елементи ЗСЕ22, ЗСЕ23, НЗППСЕ21, НЗППСЕ22, МЗППСЕ20, МЗППСЕ21, НДЗППСЕ21, НДЗППСЕ22, УЗППСЕ20, УЗППСЕ21); уміння вносити корективи в майбутню комунікативну діяльність на основі аналізу здійсненої комунікативної діяльності (КУ7.2) (додаток В, складові елементи ЗСЕ24, НЗППСЕ23, МЗППСЕ22, НДЗППСЕ23, УЗППСЕ22).

Невід'ємною умовою набуття професіоналізму у педагогічній діяльності, у організації взаємодії, у педагогічному спілкуванні, комунікативній діяльності є робота викладача над собою, робота по самовдосконаленню та саморозвитку.

Дане питання розглядають у своїх працях О. Антонова [7], А. Бойко [22], С. Єлканов [56], І. Зязюн [156], В. Кан-Калик [89], А. Мудрик [140], Л. Рувинський [170], Т. Сидоренко [178] та інші. Як стверджує у своєму дослідженні Л. Петровська, компетентність у спілкуванні передбачає розвиток адекватної орієнтації людини у собі самому – власному психологічному потенціалі [31, с. 141]. З метою вдосконалення власної комунікативної діяльності викладач технічних дисциплін повинен здійснювати самопізнання, розробляти та реалізовувати програму саморозвитку комунікативних якостей і формування комунікативних умінь. Дані дії, з одного боку, мають загальний характер і є елементами загальної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (додаток В, елементи ЗСЕ25, ЗСЕ26). З іншого боку, вказані дії можуть бути конкретизовані для кожного виду педагогічної діяльності (навчальної, методичної, науково-дослідної, управлінської) викладача технічних дисциплін та включені як елементи до загально-педагогічної складової когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (додаток В, елементи НЗППСЕ24, НЗППСЕ25, МЗППСЕ23, МЗППСЕ24, НДЗППСЕ24, НДЗППСЕ25, УЗППСЕ23, УЗППСЕ24).

Отже, на наш погляд, є доцільним визначити у структурі когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін групи умінь із самопізнання і організації роботи над собою (ГКУ8), до складу якої входять уміння визначати рівень сформованості комунікативних умінь і якостей, значущих для спілкування (КУ8.1) (додаток В, складові елементи ЗСЕ25, НЗППСЕ24, МЗППСЕ23, НДЗППСЕ24, УЗППСЕ23); уміння розробляти програму саморозвитку якостей, значущих для спілкування, і по формуванню комунікативних умінь (КУ8.2) (додаток В, складові елементи ЗСЕ26, НЗППСЕ25, МЗППСЕ24, НДЗППСЕ25, УЗППСЕ24).

Додаток В

Таблиця В.1

Характеристика складових когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін за кожним видом його професійної діяльності

Вид професійної діяльності викладача технічної дисципліни	Складова когнітивно-діяльнісного компоненту комунікативної компетентності та її зміст					
	Загальна		Загально-педагогічна		Спеціально-педагогічна	
	шифр	зміст	шифр	зміст	шифр	зміст
1	2	3	4	5	6	7
Навчальна діяльність	ЗСЕ1	- визначення мети, завдань спілкування, розробка плану спілкування, вибір форм, стратегій, методів спілкування;	НЗПСЕ1	- переведення дидактичних завдання вивчення навчальної теми у сферу комунікативних завдань;	НСПСЕ1	- володіння технічною грамотністю, термінологічною культурою;
	ЗСЕ2	- прогнозування реакції співрозмовника (співрозмовників) на свої дії;	НЗПСЕ2	- розробка плану, вибір форм, стратегій, методів педагогічного спілкування з учнями;	НСПСЕ2	- дотримання послідовності при викладенні матеріалу технічної дисципліни;
	ЗСЕ3	- орієнтація в реальних умовах спілкування, уточнення його структури, стратегії;	НЗПСЕ3	- прогнозування реакції учнів на свої дії, слова під час навчального заняття;	НСПСЕ3	- коментування формул;
	ЗСЕ4	- включення у взаємодію, встановлення контакту;	НЗПСЕ4	- розробка програми бінарних дій;	НСПСЕ4	- пояснення принципів дії технічних об'єктів;
	ЗСЕ5	- самоподача у спілкуванні;	НЗПСЕ5	- орієнтація в реальних умовах спілкування на початковому етапі навчального заняття, виховного заходу, батьківських зборів, бесіди з батьками;	НСПСЕ5	- читання технічних схем, зображень, графіків.
			НЗПСЕ6	- уточнення структури, методів, форм спілкування, які будуть застосовані під час уроку, виховного заходу, батьківських зборів;		
			НЗПСЕ7	- швидке включення у взаємодію на початку уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальних бесід;		

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
	ЗСЕ6	- захоплення і утримання ініціативи;	НЗПСЕ8	- самопрезентація (самоподача) на початку уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди;		
	ЗСЕ7	- подолання хвилювання, нерішучості, нервовості;	НЗПСЕ9	- захоплення і утримання ініціативи викладачем на початковому етапі уроку, виховного заходу, батьківських зборів;		
	ЗСЕ8	- управління своїм настроєм;	НЗПСЕ10	- настройка на педагогічне спілкування з конкретним учнем (індивідуальна бесіда, консультація), навчальною групою (урок), батьками учнів (індивідуальна бесіда, батьківські збори);		
	ЗСЕ9	- вірне використання власних міміки, жестів, пантоміміки під час спілкування;	НЗПСЕ11	- вірне використання власних міміки, жестів, пантоміміки під час уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальних бесід;		
	ЗСЕ10	- орієнтація в просторових умовах спілкування (вибір дистанції та місця розташування по відношенню до співрозмовника);	НЗПСЕ12	- орієнтація в просторових умовах аудиторії (вибір дистанції та місця) в залежності від умов та етапів уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди;		
	ЗСЕ11	- вірний вибір темпу мови, гучності голосу, доцільне використання пауз, смислових наголосів, інтонаційної виразності, володіння чіткою дикцією;	НЗПСЕ13	- правильне розташування під час роботи з дошкою, наочними засобами навчання;		
			НЗПСЕ14	- вірний вибір темпу мови, гучності голосу при викладенні навчального матеріалу, наданні інформації, доцільне використання пауз, смислових наголосів, інтонаційної		

1	2	3	4	5	6	7
	ЗСЕ12	- відповідність зовнішнього виду ситуації спілкування, вимогам естетичної виразності, культури;	НЗПСЕ15	виразності при викладенні навчального матеріалу, наданні інформації, чіткість дикції;		
	ЗСЕ13	- володіння багатим словарним запасом, широта лексики, чистота, правильність;	НЗПСЕ16	- дотримання вимог до зовнішнього виду викладача;		
	ЗСЕ14	- формулювання та висловлювання власних думок, поглядів;	НЗПСЕ17	- ведення монологу, діалогу, полілогу;		
	ЗСЕ15	- формулювання та висловлювання власних думок, поглядів;	НЗПСЕ18	- застосування прийомів активного слухання при відповіді учня, висловлюванні власного погляду учнями, батьками, прояв при цьому уваги, розуміння поглядів, позицій;		
	ЗСЕ16	- володіння активним слуханням (сприйняття та розуміння поглядів, інформації від іншої особи);	НЗПСЕ19	- застосування стилів, форм, методів педагогічного спілкування під час навчального заняття, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди;		
	ЗСЕ17	- читання, розуміння та аналіз текстової інформації, виокремлення головного;	НЗПСЕ20	- застосування стратегій поведінки в педагогічних конфліктах (управління педагогічними конфліктами);		
	ЗСЕ18	- письмове викладення власних думок;	НЗПСЕ21	- передача ініціативи у спілкуванні в ході уроку, виховного заходу учням, в ході зборів - батькам;		
	ЗСЕ18	- застосування стилів, форм, методів спілкування,	НЗПСЕ22	- зіставлення мети педагогічного спілкування з результатами спілкування, реалізованого в ході проведення уроку, виховного заходу, батьківських зборів, індивідуальної бесіди;		
				- аналіз реалізованого в ході уроку педагогічного спілкування;		

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
	ЗСЕ19	- застосування стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях (управління конфліктами);	НЗПСЕ23	- визначення корективів, які слід внести у майбутню комунікативну діяльність на наступних уроках, виховних заходах, батьківських зборах;		
	ЗСЕ20	- визначення емоційного стану співрозмовника та отримання інформації щодо розуміння ним змісту за його невербальною та	НЗПСЕ24	- виявлення рівня сформованості комунікативних умінь і якостей, значущих для педагогічного спілкування;		
		вербальною поведінкою;	НЗПСЕ25	- розробка програми саморозвитку комунікативної компетентності викладача.		
Методична діяльність	ЗСЕ21	- передача ініціативи у спілкуванні співрозмовнику;	МЗПСЕ1	- переведення методичних завдання у сферу комунікативних завдань;	МСПСЕ1	- володіння технічною грамотністю, термінологічною культурою;
	ЗСЕ22	- зіставлення мети спілкування (комунікативних завдань) з результатами спілкування;	МЗПСЕ2	- розробка плану, вибір форм, стратегій, методів спілкування з колегами щодо методичних розробок;	МСПСЕ2	- читання, розуміння та аналіз текстової технічної та графічної технічної інформації, виокремлення головного;
	ЗСЕ23	- аналіз реалізованого спілкування;	МЗПСЕ3	- прогнозування реакції колег на свої дії, слова під час спілкування щодо методичних розробок;		- письмове викладення власних думок щодо навчального матеріалу з технічної дисципліни, формулювання висновків.
	ЗСЕ24	- визначення корективів, які слід внести у майбутню комунікативну діяльність;	МЗПСЕ4	- включення у спілкування з колегами щодо методичних розробок, орієнтація у реальних умовах спілкування, внесення корективів у розроблену модель;	МСПСЕ3	
			МЗПСЕ5	- самоподача у спілкуванні з колегами щодо методичних розробок;		
			МЗПСЕ6	- завоювання ініціативи, привертання уваги в ході спілкування з колегами;		

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
	ЗСЕ25	- виявлення рівня сформованості комунікативних умінь і якостей, значущих для спілкування; - розробка програми саморозвитку комунікативних якостей і формування комунікативних умінь.	МЗПСЕ7	- настройка на спілкування з колегами щодо методичних розробок;		
	ЗСЕ26		МЗПСЕ8	- вірне використання власних міміки, жестів, пантоміміки в ході спілкування з колегами;		
			МЗПСЕ9	- орієнтація в просторових умовах спілкування з колегами;		
			МЗПСЕ10	- вірний вибір темпу мови, гучності голосу при обговоренні методичних питань;		
			МЗПСЕ11	- доцільне використання пауз, смислових наголосів, інтонаційної виразності при обговоренні з колегами методичних питань;		
			МЗПСЕ12	- дотримання ділового стилю зовнішнього виду;		
			МЗПСЕ13	- ведення монологу, діалогу, полілогу;		
			МЗПСЕ14	- активне слухання колег в ході обговорення методичних питань;		
			МЗПСЕ15	- читання, розуміння та аналіз навчальної інформації, виокремлення головного;		
			МЗПСЕ16	- письмове викладення навчального матеріалу уроку;		
			МЗПСЕ17	- застосування стилів, форм, методів спілкування з колегами під час роботи над методичними розробками;		
	МЗПСЕ18	- застосування стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях (управління педагогічними конфліктами);				
	МЗПСЕ19	- передача ініціативи у спілкуванні колезі;				

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
			МЗПСЕ20	- зіставлення мети спілкування з колегами щодо методичних розробок з результатами спілкування;		
			МЗПСЕ21	- аналіз реалізованого спілкування з колегами;		
			МЗПСЕ22	- визначення корективів, які слід внести у майбутню комунікативну діяльність під час спілкування з колегами в ході роботи над методичними розробками;		
			МЗПСЕ23	- виявлення рівня сформованості комунікативних умінь і якостей, значущих для реалізації спілкування з колегами щодо методичних розробок;		
			МЗПСЕ24	- розробка програми саморозвитку комунікативних умінь і якостей, значущих для реалізації спілкування з колегами щодо методичних розробок.		
Науково-дослідна діяльність			НДЗПСЕ1	- переведення наукових завдання у сферу комунікативних завдань;	НДСПСЕ1	- володіння технічною грамотністю, термінологічною культурою;
			НДЗПСЕ2	- розробка плану, вибір форм, стратегій, методів спілкування з іншими науковцями;		термінологічною культурою;
			НДЗПСЕ3	- прогнозування реакції науковців на свої дії, слова під час спілкування;	НДСПСЕ2	- активне слухання доповідей, виступів інших дослідників під час наукових заходів за технічною тематикою;
			НДЗПСЕ4	- включення у взаємодію з іншими науковцями з метою представлення результатів власних наукових розробок, проведення наукових досліджень у складі наукового колективу;		- читання, розуміння та аналіз технічної наукової інформації,
			НДЗПСЕ5	- уточнення структури, методів, форм спілкування, які будуть застосовані під час наукової співпраці з іншими науковцями;	НДСПСЕ3	

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
			<p>НДЗПСЕ6</p> <p>НДЗПСЕ7</p> <p>НДЗПСЕ8</p> <p>НДЗПСЕ9</p> <p>НДЗПСЕ10</p> <p>НДЗПСЕ11</p> <p>НДЗПСЕ12</p>	<p>- самопрезентація (самоподача) на початковому етапі спілкування з іншими науковцями;</p> <p>- захоплення і утримання ініціативи на початковому етапі спілкування з іншими науковцями;</p> <p>- настройка на спілкування з іншими науковцями з метою представлення результатів власних наукових розробок, проведення наукових досліджень у складі наукового колективу;</p> <p>- вірне використання власних міміки, жестів, пантоміміки в ході спілкування з іншими науковцями при представленні результатів власних наукових розробок, проведенні наукових досліджень у складі наукового колективу;</p> <p>- орієнтація в просторових умовах аудиторії (вибір дистанції та місця) під час представлення на конференції, семінарі результатів своїх наукових розробок;</p> <p>- правильне розташування під час роботи з наочними засобами при представленні на конференції, семінарі результатів своїх наукових розробок;</p> <p>- вірний вибір темпу мови, гучності голосу при представленні на конференції, семінарі результатів своїх наукових розробок;</p>	<p>НДСПСЕ4</p>	<p>виокремлення головного, формулювання висновків, висування гіпотез тощо;</p> <p>- письмове викладення результатів досліджень у технічній галузі.</p>

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
			НДЗПСЕ13	- доцільне використання пауз, смислових наголосів, інтонаційної виразності при представленні на конференції, семінарі результатів своїх наукових розробок;		
			НДЗПСЕ14	- дотримання ділового стилю зовнішнього виду;		
			НДЗПСЕ15	- ведення монологу, діалогу, полілогу;		
			НДЗПСЕ16	- читання, розуміння та аналіз наукової інформації, виокремлення головного, формулювання висновків, висування гіпотез тощо;		
			НДЗПСЕ17	- письмове викладення результатів досліджень;		
			НДЗПСЕ18	- активне слухання доповідей, виступів інших дослідників під час наукових заходів;		
			НДЗПСЕ19	- застосування стилів, форм, методів спілкування під час взаємодії з іншими науковцями, дослідниками;		
			НДЗПСЕ20	- застосування стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, що виникають при обговоренні наукових питань з іншими дослідниками, під час наукових дебатів;		
			НДЗПСЕ21	- зіставлення мети спілкування з іншими науковцями (представлення результатів власних наукових розробок, проведення наукових досліджень у складі наукового колективу) з результатами спілкування;		

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
			НДЗПСЕ22	- аналіз реалізованого спілкування з іншими науковцями з наукових питань;		
			НДЗПСЕ23	- визначення корективів, які слід внести у майбутню комунікативну діяльність під час організації спілкування з іншими науковцями при представленні результатів власних наукових розробок, проведення наукових досліджень у складі наукового колективу;		
			НДЗПСЕ24	- виявлення рівня сформованості комунікативних умінь і якостей, значущих для реалізації спілкування з іншими науковцями при представленні результатів власних наукових розробок, проведенні наукових досліджень у складі наукового колективу;		
			НДЗПСЕ25	- розробка програми саморозвитку комунікативних умінь і якостей, значущих для реалізації спілкування з іншими науковцями при представленні результатів власних наукових розробок, проведенні наукових досліджень у складі наукового колективу.		
Управлінська діяльність (на рівні голови предметно-циклової комісії)			УЗПСЕ1	- переведення управлінських завдань у сферу комунікативних завдань;		
			УЗПСЕ2	- розробка плану спілкування (нарад, бесід), вибір форм, стратегій, методів спілкування з підлеглими (членами предметно-циклової комісії) з метою обговорення навчальних програм технічних дисциплін, методик їх викладання, підготовлених навчально-методичних матеріалів, результатів взаємовідвідування навчальних занять;		
			УЗПСЕ3	- прогнозування реакції підлеглих (членів предметно-циклової комісії) на свої дії, слова під час спілкування;		

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
			УЗПСЕ4	- включення у взаємодію з членами предметно-циклової комісії з метою обговорення навчальних програм дисциплін, методик викладання дисциплін, підготовлених навчально-методичних матеріалів, результатів взаємовідвідування навчальних занять;		
			УЗПСЕ5	- уточнення структури, методів, форм спілкування, які будуть застосовані під час нарад, співбесід з членами предметно-циклової комісії;		
			УЗПСЕ6	- самопрезентація (самоподача) на початковому етапі спілкування з членами предметно-циклової комісії;		
			УЗПСЕ7	- захоплення і утримання ініціативи на початковому етапі спілкування з членами предметно-циклової комісії в ході нарад, бесід;		
			УЗПСЕ8	- настройка на спілкування з членами предметно-циклової комісії з метою обговорення навчальних програм дисциплін, методик викладання дисциплін, підготовлених навчально-методичних матеріалів, результатів взаємовідвідування навчальних занять;		
			УЗПСЕ9	- вірне використання власних міміки, жестів, пантоміміки в ході спілкування з членами предметно-циклової комісії при проведенні нарад, бесід щодо навчальних програм дисциплін, методик викладання дисциплін, підготовлених навчально-методичних матеріалів, результатів взаємовідвідування навчальних занять;		
			УЗПСЕ10	- орієнтація в просторових умовах аудиторії (вибір дистанції та місця) під час проведення нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії;		

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
			УЗПСЕ11	- вірний вибір темпу мови, гучності голосу при проведенні нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії;		
			УЗПСЕ12	- доцільне використання пауз, смислових наголосів, інтонаційної виразності при проведенні нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії;		
			УЗПСЕ13	- дотримання ділового стилю зовнішнього виду;		
			УЗПСЕ14	- ведення монологу, діалогу, полілогу;		
			УЗПСЕ15	- читання, розуміння та аналіз навчально-методичної інформації, виокремлення головного, формулювання висновків, висування власних пропозицій щодо удосконалення методик викладання навчальної дисципліни, висловлювання власної думки щодо результатів взаємовідвідування занять тощо;		
			УЗПСЕ16	- письмове викладення результатів нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії;		
			УЗПСЕ17	- активне слухання членів предметно-циклової комісії під час нарад, бесід;		
			УЗПСЕ18	- застосування стилів, форм, методів спілкування під час взаємодії з членами предметно-циклової комісії;		
			УЗПСЕ19	- застосування стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, що виникають при проведенні нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії;		
			УЗПСЕ20	- зіставлення мети спілкування з членами предметно-циклової комісії (обговорення навчальних програм дисциплін, методик викладання дисциплін, підготовлених навчально-методичних матеріалів, результатів взаємовідвідування навчальних занять) з результатами спілкування;		

Продовж. табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7
			УЗПСЕ21	- аналіз реалізованого спілкування з членами предметно-циклової комісії щодо навчально-методичних питань;		
			УЗПСЕ22	- визначення корективів, які слід внести у майбутню комунікативну діяльність під час проведення нарад, бесід з членами предметно-циклової комісії при обговоренні навчальних програм дисциплін, методик викладання дисциплін, підготовлених навчально-методичних матеріалів, результатів взаємовідвідування навчальних занять;		
			УЗПСЕ23	- виявлення рівня сформованості комунікативних умінь і якостей, значущих для реалізації спілкування з членами предметно-циклової комісії при проведенні нарад, бесід з питань змісту навчальних програм дисциплін, методик викладання дисциплін, підготовлених навчально-методичних матеріалів, взаємовідвідування навчальних занять;		
			УЗПСЕ24	- розробка програми саморозвитку комунікативних умінь і якостей, значущих для реалізації спілкування з членами предметно-циклової комісії з питань змісту навчальних програм дисциплін, методик викладання дисциплін, підготовлених навчально-методичних матеріалів, взаємовідвідування навчальних занять.		

Додаток Д

Програма навчальної дисципліни

«Комунікативні процеси у педагогічній діяльності»

Мета: формування комунікативної компетенції через набуття теоретичних знань, практичних умінь та досвіду з організації оптимального педагогічного спілкування з учнями навчальних закладів системи ПТО, колегами, з організації комунікативних процесів в ході реалізації педагогічної діяльності.

Лекційні заняття

№ тем	Зміст	Обсяг лекційних занять (год.)
1	2	3
Модуль №1 Загальні засади комунікативної діяльності викладача технічних дисциплін		
1	Загальна характеристика комунікативних процесів в педагогічній діяльності. Місце комунікативного компонента в структурі інженерно-педагогічної діяльності. Мета, завдання, структура і зміст навчальної дисципліни. Характеристика комунікативних умінь інженера-педагога. Визначення і характеристика понять «спілкування» та «комунікація».	2
2	Педагогічне спілкування. Визначення педагогічного спілкування, його функції та специфіка. Структура педагогічного спілкування (характеристика етапів). Характеристика етапів активного слухання. Поняття та характеристика стилів педагогічного спілкування.	2
Модуль №2 Технологія реалізації комунікативних процесів викладачем технічних дисциплін у педагогічній діяльності		
3	Невербальні та вербальні засоби в управлінні спілкуванням при здійсненні педагогічної діяльності викладачем технічних дисциплін. Загальна характеристика засобів спілкування. Класифікація та характеристика невербальних засобів спілкування. Вимоги до їх застосування в ході реалізації дидактичного проекту. Характеристика вербальних засобів спілкування.	2
4	Педагогічні конфлікти і шляхи їх вирішення. Поняття педагогічного конфлікту. Загальні стадії протікання конфліктів. Специфічні особливості педагогічного конфлікту. Форми конфліктної поведінки учнів. Ділові і особистісні конфлікти педагога з учнями. Характеристика стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, можливість та наслідки їх застосування. Сітка Томаса-Кілмена.	2

Практичні заняття

№№ тем	Зміст	Обсяг занять (год.)
1	2	3
1	Самоуправління педагога емоційним станом під виступу, проведення навчального заняття. Діагностика рівня емоційної стабільності. Виступи з доповідями (домашнє завдання №2). Розробка програми психологічного настроювання на виконання педагогічної розповіді в аудиторії.	2
2	Управління педагогічним спілкуванням. Характеристика типів професійних позицій педагога, моделей, стилів педагогічного спілкування (домашнє завдання №3). Виконання вправ з техніки спілкування. Виконання вправ на встановлення особистісного контакту з учнями, на відпрацювання техніки психологічного настроювання учнів на роботу. Виконання вправ на відпрацювання техніки активного слухання.	2
3	Техніка використання невербальних засобів спілкування під час публічного виступу, навчального заняття. Виступи із завданням щодо представлення образів одягу педагога в різних ситуаціях. Виконання вправ на сприйняття емоційного стану співрозмовника за його жестами, мімікою, пантомімікою. Виконання вправ на передачу емоційного стану.	2
4	Техніка мовлення. Виконання вправ на удосконалення дикції, вправ по відпрацюванню умінь з розставлення логічних наголосів і умінь з інтонаційної виразності. Праця над мовною інструментовкою діяльності. Виконання вправ на формування умінь активного слухання.	2
5	Реалізація педагогом комунікативної діяльності під час проведення навчального заняття у закладах системи ПТО. МікрОВикладання: моделювання ситуації початку уроку і спілкування під час викладання нового матеріалу (домашнє завдання №4). Аналіз фрагментів уроків.	4
6	Реалізація технологій управління педагогічними конфліктами. Визначення індивідуальних нахилів до використання стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Виконання вправ на використання різних стратегій поведінки в залежності від ситуації.	4

Самостійна робота

№ з/п	Зміст завдання
1	2
1	Розробка програми саморозвитку комунікативних здібностей та якостей, значущих для спілкування та підготовка до захисту.
2	Підготовка повідомлення, доповіді «Характеристика метода саморегуляції емоційного стану» та підготовка до виступу.
3	Заповнення систематизуючої таблиці «Характеристики типу професійної позиції педагога / моделі педагогічного спілкування / стиля педагогічного спілкування» та підготовка до виступу.
4	Підготовка до проведення фрагменту уроку з технічної дисципліни.

Додаток Е

Навчальні матеріали для застосування з метою формування комунікативної компетентності

Е.1. Тренінгові вправи для використання на практичних заняттях

Використано практичні розробки В. Гриньової [48], І. Зязюна [156], В. Кан-Калика [89], В. Семиченко [175; 176], Л. Столяренко [187].

1. Вправи на передачу різних емоційних станів за допомогою невербальних засобів спілкування.

Вправа 1.1. Створіть мімічний портрет емоційного стану вказаного на карточці (захоплення, страх, сором'язливість, огида, здивування, гнів, хвилювання, іронія). Визначте продемонстрований емоційний стан.

Вправа 1.2. Продемонструйте за допомогою невербальних засобів спілкування наступні емоційні стани:

- перелистування нудної книги;
- перелистування книги з репродукціями картин;
- перелистування страшної книги.

Визначте продемонстрований емоційний стан.

Вправа 1.3. Уявіть, що ви гуляєте по незнайомому місту, роздивляєтесь його, дивуєтесь. Продемонструйте дану ситуацію.

2. Вправи на сприйняття емоційного стану співрозмовника.

Вправа 2.1. Проаналізувавши запропонований малюнок, визначте та опишіть стан людини, розшифрувавши його жести, міміку, припустіть якими подіями, обставинами могли бути викликані ці емоції.

3. Вправи на встановлення особистісного контакту з учнями та на відпрацювання техніки психологічного настроювання учнів на роботу.

Вправа 3.1. Ознайомтеся з описом різних моделей поведінки викладача під час вітання з учнями на початку уроку. Як ви визначили б характер поведінки педагога? Проаналізуйте її педагогічну доцільність. Які психологічні

чинники зумовили вибір викладачем тієї чи іншої моделі поведінки? Ваші пропозиції щодо здійснення гідної самопрезентації педагога.

А. Викладач поспіхом заходить до аудиторії, по дорозі до свого столу просить учня прилаштувати біля дошки таблицю, а потім кидає швидкий погляд на учнів, жестом долоні запрошує їх сідати. Мовляв, нічого витратити час на дрібниці. Без пауз, на одній ноті промовляє: “Здрастуйте, сідайте, розпочинаємо заняття”.

Б. Учні заходять до аудиторії – кабінету викладача, який робить останні приготування до заняття. Розміщуються з шумом на своїх місцях. Дзвінок. Викладач, гортаючи книжку, кидає невизначений погляд на групу, в якому не стільки емоційний відгук на появу учнів, скільки данина виконуваній ролі педагога. Нечітке, не зафіксоване увагою учнів вітання “Добрий день!” ніби розчиняється в наступних словах викладача про відсутніх, необхідність тиші і повідомлення завдань уроку.

В. Викладач спокійно заходить до аудиторії і кидає уважний погляд, який ніби вбирає в себе все: обличчя учнів, їхній настрій, готовність до роботи. Його зовнішній вигляд настроює на ділове спілкування. Лаконічна пауза – погляд стає виразнішим, перший – з близької відстані – контакт очей викладача і учнів, невербальний обмін інформацією з ними: “Я чекав на зустріч з вами, я прийшов до вас, щоб разом вчитися думати...” А потім не байдуже, з вивіреними паузами: “Добрий день! Радий бачити і вітати вас. Сідайте і продовжимо нашу співпрацю”.

Вправа 3.2. Розробіть варіанти початку уроку з електротехніки з орієнтацією на умови кожної ситуації наведеної нижче. Визначте психолого-педагогічні особливості ситуацій, що зумовлюють характер спілкування, поведінки викладача. Обґрунтуйте обрані вами шляхи встановлення особистісного контакту з учнями, створення ситуації діалогу і переходу до подальшої пізнавальної діяльності.

А. В середині навчального року вас призначили викладати електротехніку в групі замість викладача, який пішов з ПТУ. Учні любили викладача. Це ваш перший урок у новій групі і перше знайомство з учнями.

Б. Ваше чергове, за розкладом заняття у групі, в якій ви викладаєте електротехніку. Перед вашим заняттям у учнів була контрольна робота з іншого предмету.

В. Вас попросили на перерві провести заняття з електротехніки замість заняття викладача, який захворів. Учні не встигли попередити про заміну.

4. Вправи на удосконалення дикції.

Вправа 4.1. Промовте скоромовку спочатку повільно, перебільшено чітко, з напруженням мовного апарату, вимовляючи всі звуки. Поступово збільшуйте темп, постійно слідкуючи за правильністю вимови всіх звуків.

5. Вправи щодо інтонаційної виразності мови.

Вправа 5.1. Працюючи попарно, промовляйте скоромовку з запитальною та стверджувальною інтонацією, з виразом здивування, наказу, розчарування, страху, радості.

Вправа 5.2. Привітайтеся з інтонацією страху, здивування, радості, іронії, байдужості, дисциплінування, докору, зневажання.

6. Вправи на відпрацювання умінь щодо розставлення логічних наголосів.

Вправа 6.1. Промовте скоромовку, роблячи логічні наголоси по черзі на різних словах.

Вправа 6.2. Прочитайте, правильно ставлячи логічні наголоси:

ТИ розв'язав цю задачу на сьогоднішнє заняття?

Ти РОЗВ'ЯЗАВ цю задачу на сьогоднішнє заняття?

Ти розв'язав ЦЮ задачу на сьогоднішнє заняття?

Ти розв'язав цю задачу на СЬОГОДНІШНЄ заняття?

Вправа 6.3. Наведіть фразу стосовно діяльності викладача ПТНЗ, в якій, переміщуючи смислові наголоси, змінюється смисл.

7. Вправи на виконання ряду дій педагога.

Вправа 7.1. Заготуйте будь-яку інформацію та увійдіть до аудиторії. Привітайтеся, представтеся. Скажіть, що хотіли б зробити повідомлення. На цьому зупиніться. Присутні за вашою поведінкою, інтонацією, мімікою, жестами повинні визначити характер повідомлення, яке ви хотіли зробити.

Вправа 7.2. Виконайте ряд дій, виступаючи в ролі викладача:

- зайдіть до аудиторії;
- привітайтеся;
- представтеся;
- сядьте, зробіть перекличку;
- повідомте тему, мету, запишіть їх на дошці.

7. Вправи на виявлення та усвідомлення специфіки спілкування.

Вправа 7.1. «МОЯ ПРОБЛЕМА У СПІЛКУВАННІ». Студенти групи пишуть на окремих аркушах паперу в стислій, лаконічній формі відповідь на питання: «В чому полягає твоя основна проблема у спілкуванні?» Відповіді, які конкретизують індивідуальні проблеми, не підписуються. Аркуші звертаються і складаються в загальну кучу. Потім кожен студент вільно бере будь-який аркуш, читає його і намагається знайти прийом, за допомогою якого він міг би розв'язати дану проблему. Група слухає його пропозиції і оцінює, чи вірно зрозумів він дану проблему і чи дійсно запропонований прийом буде сприяти її розв'язанню. Припускаються висловлювання, які критикують, уточнюють або доповнюють відповідь.

Вправа 7.2. «ДЕТЕКТИВ». Кожному студенту пропонується згадати ситуацію утруднення у спілкування, яку він пережив в своєму житті. В кожній парі один студент спочатку виступає в ролі розповідача, а інший – слідчого-детектива. Завдання розповідача – найбільш яскраво описати ситуацію. Завдання «детективу» – уважно вислухати, поставити уточнюючі питання, запропонувати свою «версію» того, що відбувалося, виявити неточності і протиріччя в розповіді.

Вправа 7.3. «ІНВЕНТАРИЗАЦІЯ». Група отримує завдання: кожен студент впродовж двох хвилин повинен розповісти про свої сильні сторони, про те, що він любить, цінує і приймає в собі. При цьому важливо не просто хвалити окремі риси характеру, які користуються загальною привабливістю. Важливо відмітити те, що для того, хто відповідає, є або може стати точкою опори у важкі хвилини життя. Говорити треба прямо, не зменшуючи своїх достоїнств. Проаналізуйте, яке з завдань (розповідь про свої проблеми або свої достоїнства) було легшим.

Вправа 7.4. «ЕТИКА ВЗАЄМОДІЇ». Робота ведеться по парам. Один зі студентів виконує роль викладача, інший – його слухача. Пропонується підібрати набір ситуацій, типових для навчального процесу ПТУ, і програти взаємодію сторін під час їх вирішення. Наприклад, учень приходить до викладача, щоб отримати дозвіл на ухід з заняття, на яке призначено контрольну роботу; або учень прийшов до заступника директора із заявою щодо переведення на іншу спеціальність, а той не дає згоди. Визначають: конгруентність поведінки кожної зі сторін, впевненість в своїй правоті, спосіб вираження прохання або відказу, заохочення або догани, отриманий результат.

Вправа 7.5. «ІНТЕРВ'Ю». Група поділяється на пари. Кожна пара по черзі розіграє перед іншими ситуацію інтерв'ювання. Можливо спроектувати її на вузівське життя (куратор групи знайомиться з новим студентом). Група прослухає інтерв'ю та за п'ятибальною системою виставляє оцінки кожному учаснику.

Вправа 7.6. Студентам пропонується звернутися один до одного із проханням, яке викликає певні утруднення для того, кого просять (поділитися конспектом перед іспитом, дати потрібну на завтра книгу). Оцінюється тактовність, дипломатичність, оригінальність, винахідливість. Після цього повідомляється, що при виконанні деяких правил ефективність звернення можливо підвищити: опосередковано виразити свою вдячність, почати прохання з компліменту в адрес партнера, нагадування його авторитету і

значимості, знайти обхідний маневр таким чином, щоб той сам запропонував свою допомогу. Пропонується знову звернутися з проханням, супроводжуючи звернення відповідними прийомами.

8. Вправи на формування уміння активного слухання.

Вправа 8.1. Кожен студент обирає співрозмовника для обговорення проблеми, яка його цікавить. Учасникам діалогу пропонують перефразувати повідомлення співрозмовників. Чіткість передачі сенсу повідомлення оцінюється партнером у спілкуванні.

Вправа 8.2. Пропонується висловити свої думки (судження) стосовно однієї з проблем, що цікавить усіх. Потім кожному присутньому пропонується відтворити ідеї і ставлення до них співрозмовника, який сидить поруч. Аналізуються точність відтворення сенсу ідей, розуміння емоційного стану співрозмовника до викладеної інформації. Обговорюються причини допущених помилок, розробляються рекомендації щодо їх усунення.

Е.2. Тематика доповідей

1. Методи саморегуляції психічного стану.
 - 1.1. Методи саморегуляції емоційної сфери.
 - 1.2. Методи саморегуляції вольової сфери.
 - 1.3. Самонавіювання.
2. Характеристика стилів педагогічного спілкування.
3. Моделі спілкування педагога з учнями.
4. Невербальні засоби у педагогічному спілкуванні.
 - 4.1. Вимоги до міміки викладача.
 - 4.2. Використання викладачем жестів.
 - 4.3. Вимоги до пантоміміки викладача.
 - 4.4. Роль візуального контакту у роботі викладача.
 - 4.5. Вимоги до використання викладачем проксеміки.

Е.3. Психологічні тести для визначення рівня сформованості якостей, значущих для формування комунікативної компетентності, та визначення особливостей спілкування

ТЕСТ «Кмітливість у спілкуванні» [176, с. 75-76]

Методика визначає здатність до орієнтування у складних умовах комунікації, творчій, нестандартній підхід до їх вирішення. Варіанти відповідей «так» або «ні».

1. Коли вам наполегливо пропонують обмінятися книгами, а ви не бажаєте образити людину відмовою, чи вдасться вам знайти привід, щоб не робити цього?
2. Чи соромитесь ви виступати перед людьми на сцені?
3. Чи втрачаєте ви голову, коли вас сварять?
4. Коли ви дивитесь по телевізору вікторину, чи відповідаєте ви на більшість питань вірно?
5. Чи пояснюєте ви, як діє той чи інший механізм, навіть якщо самі цього не знаєте?
6. Чи сердитесь ви, коли вас хтось ображає, тому що ви не можете відповісти?
7. Чи потрібна вам енциклопедія, щоб відповісти на складне питання?
8. Чи вважаєте ви, що краще відповісти що завгодно, ніж промовчати?
9. Чи помічаєте ви, коли вам невірно дали решту, чи піднімаєте ви шум, навіть якщо знаєте, що вас обрахували випадково?
10. Під час екзамену ви відповідали зазвичай усно, без читання відповіді з паперу?
11. Чи добре ви граєте в шахи?
12. Останнє слово завжди лишається за вами?

Нарахуйте по 1 балу за кожне «так» на питання 1, 4, 5, 8, 9, 10, 12 та за кожне «ні» на питання 2, 3, 6, 7, 11.

Більш 8 балів. Ви володієте тим, що називають «комунікативною активністю». В будь-якій ситуації ви швидко орієнтуєтесь, не любите мовчати,

а швидко відповідаєте, навіть якщо не дуже добре знаєте дану проблему. Часто це пов'язано з надмірною самовпевненістю.

4 – 8 балів. Ви обережні у спілкуванні, не бажаєте говорити дурниць. Тому завжди зважуєте свої слова і говорите лише, якщо впевнені в собі і втому, що говорите. Тому кожне ваше слово вагоме. Однак ви іноді губитесь в складних ситуаціях спілкування, вважаєте кращим промовчати, ніж «викручуватись».

Менше 4 балів. Ви, скоріш за все, сором'язливі та невпевнені в собі. Навіть якщо ви сформулювали дотепну відповідь, у вас не завжди досить рішучості висловити його вголос.

ТЕСТ «Чи вмієте ви впливати на людей» [1, с. 187-188]

Для соціального робітника важливим є уміння впливати на оточуючих. Щоб дізнатися, в якій мірі володієте ви цим умінням, дайте відповіді на наступні питання «так» або «ні».

1. Чи здатні ви уявити себе у ролі актора або політичного діяча?
2. Чи дратують вас люди, які одягаються і поведуть себе екстравагантно?
3. Чи здатні ви розмовляти з іншою людиною про свої інтимні переживання?
4. Чи негайно ви реагуєте, коли помічаєте найменші ознаки неповажного відношення до своєї особи?
5. Чи псується у вас настрій, коли хтось добивається успіху в тій галузі, яку ви вважаєте для себе найважливішою?
6. Чи любите ви робити щось дуже складне, щоб продемонструвати оточуючим свої неабиякі здатності?
7. Чи могли б ви пожертвувати всім, щоб досягти в своїй справі видатного результату?
8. Чи прагнете ви до того, щоб коло ваших друзів було незмінним?
9. Чи любите ви вести розмірений спосіб життя з суворим розпорядком дня і навіть розваг?

10. Чи любите ви змінювати обстановку або переставляти меблі?
11. Чи любите ви нові способи розв'язання старих задач?
12. Чи любите ви дражнити надмірно самовпевнених і зарозумілих людей?
13. Чи любите ви доводити, що ваш керівник у чомусь не прав?

За кожне спів падання ваших відповідей з ключем запишіть собі по 5 балів. Відповідь «так» – питання 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13; відповідь «ні» – питання 2, 8, 9.

Від 35 до 65 балів: ви людина, яка володіє прекрасними передумовами, щоб ефективно впливати на інших, змінювати моделі їх поведінки, навчати, управляти. Ви переконані, що людина не повинна замикатися у собі, уникаючи людей, триматися осторонь, думати тільки про себе; вона повинна щось робити, щоб люди краще почували себе в оточуючій дійсності. Ви наділені даром переконувати оточуючих в своїй правоті. Однак вам необхідно бути обережним, щоб ваша впевненість в собі не стала агресивною.

30 та менше балів: хоча ви часто буваєте праві, вам не вдається переконати в цьому оточуючих. Ви вважаєте, що життя повинно бути підкорене строгій дисципліні, здоровому глузду і хід його повинен бути передбачуваним. Ви не любите нічого робити через силу. Ви часто буваєте надмірно стриманими, не досягаючи через це бажаної мети.

ТЕСТ «Який ви психолог?» [1, с. 188-191]

Запропонований тест допоможе визначити ступінь психологічної здатності реально оцінювати конкретну людину. Оберіть один з варіантів відповіді.

1. Як, на вашу думку, ті, хто завжди дотримуються правил хорошого тону:
 - a) ввічливі, приємні у спілкуванні;
 - b) суворо виховані;
 - c) приховують свій справжній характер?
2. Ви знаєте подружню пару, яка ніколи не свариться. На вашу думку:

- a) вони щасливі;
 - b) байдужі один до одного;
 - c) у них немає довіри один до одного?
3. Ви вперше бачите людину, і вона зразу починає розповідати вам анекдоти. Ви вирішите, що вона:
- a) дотепна;
 - b) почуває себе невпевнено і таким чином намагається вийти з неприємного становища;
 - c) бажає справити на вас приємне враження?
4. Ви розмовляєте з кимсь на цікаву тему, і ваш співрозмовник супроводжує розмову жестикуляцією. Ви вважаєте, що він:
- a) хвилюється;
 - b) нещирий?
5. Ви вирішили краще взнати когось зі своїх клієнтів. Вважаєте, що необхідно:
- a) запросити його у будь-яку компанію;
 - b) поспостерігати за ним у справі?
6. Хтось в ресторані дає великі чайові. Ви впевнені, що:
- a) він бажає справити враження;
 - b) йому потрібна прихильність офіціанта;
 - c) це від широти души?
7. Якщо людина ніколи не починає розмову першою, то ви вважаєте, що вона:
- a) скритна або не хоче розмовляти;
 - b) занадто несмілива;
 - c) боїться бути незрозумілою?
8. Ви вважаєте, що низьке чоло людини означає:
- a) дурнуватість;
 - b) упертість;
 - c) не можете сказати про неї щось конкретне?
9. Про людину, яка не дивиться вам в очі, ви думаєте, що:

- a) у неї комплекс неповноцінності;
- b) вона нещира;
- c) вона занадто неуважна?

10. Людина з високим достатком завжди купує дешеві речі. Ви вважаєте, що вона:

- a) бережлива;
- b) скромна;
- c) жадібна?

<i>Варіант</i>	<i>Кількість балів за відповідь на питання</i>									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a	2	2	1	4	1	4	2	1	1	4
b	4	1	2	1	2	2	4	2	4	2
c	1	4	4	–	–	1	1	4	2	1

35 и більше балів: вам дуже легко скласти думку про людину. Крім цього, ви зразу ж можете висловити йому свою думку, так як впевнені, що не помилилися. Але чи розумно говорити кожному, що ви про нього думаєте? Цим ви можете викликати чисть роздратування. Або ви хочете показати, що вас ніхто не зможе «водити за ніс»? Але це не сама розумна тактика.

26 – 34 бали: ви умієте об'єктивно оцінювати оточуючих. У вас дійсно є «нюх» на людей, і ви можете визначити характер людини. Ви не будете приймати на віру чужу думку про будь-яку людину. І якщо зрозумієте, що помилилися, то не побоїтеся визнати це.

16 – 25 балів: ви, як правило, не буваєте впевнені в своїй думці, легко приймаєте чужу точку зору. Ваша спостережливість буде притуплятися, і це в кінці кінців може призвести до того, що ви розучитеся складати власну думку про будь-кого.

15 і менше балів: ви надзвичайно довірливі і судите про людей за зовнішніми ознаками. Коли ж з'ясовується, що ваша оцінка була помилковою, ви дивуетесь і засмучуетесь.

ТЕСТ «Чи вмієте ви проводити бесіду?» [1, с. 40-42]

Якщо ви володієте секретами вмілого ведення бесід, це значно полегшує відносини з оточуючими і допомагає краще досягати своїх цілей навіть в умовах конкуренції. Чи обдаровані ви такою здатністю або вам необхідно терміново прикласти зусилля, щоб оволодіти мінімумом дипломатичних навичок – вам допоможе розібратися пропонує мій тест. Відповідайте «так» або «ні».

1. Чи буває, що вас дивує реакція людей, з якими ви зустрічаєтесь вперше?
2. Чи є у вас звичка домовляти фрази, які почав ваш співрозмовник, так як вам здається, що ви вгадали його думки, а говорить він, на ваш погляд, дуже повільно?
3. Чи часто ви скаржитесь, що вам не дають всього необхідного для того, щоб успішно завершити доручену вам роботу?
4. Коли критикують точку зору, яку ви поділяєте, чи заперечуєте ви або чи виникає у вас таке бажання?
5. Чи здатні ви передбачати, чим ви будете займатися в найближчі шість місяців?
6. Якщо ви потрапляєте на нараду, де є незнайомі вам люди, чи намагаєтесь ви приховати вашу власну думку по питанням, які обговорюються?
7. Чи вважаєте ви, що в будь-яких переговорах завжди хтось становиться переможцем, а хтось обов'язково програє?
8. Чи говорять про вас, що ви упорні або твердолюбі?
9. Чи вважаєте ви, що на переговорах завжди необхідно запитувати вдвічі більше за те, що ви бажаєте отримати в кінцевому результаті?

10. Чи важко вам приховати свій поганий настрій, наприклад, коли ви граєте з приятелями в азартні ігри і програєте?
11. Чи вважаєте ви необхідним заперечувати за всіма пунктами тому, хто на нараді висловлює думку, протилежну вашій?
12. Чи приємна вам часта зміна видів діяльності?
13. Чи посіли ви ту посаду і чи отримали ту заробітну плату, які намітили собі декілька років тому?
14. Чи вважаєте ви прийнятним використовувати слабкості інших заради досягнення власних цілей?
15. Чи впевнені ви, що можете легко знайти аргументи, здатні переконати інших у вашій правоті?
16. Чи старанно ви готуетесь до зустрічей і нарад, в яких вам належить прийняти участь?

Запишіть собі по одному балу за кожну відповідь, якщо вона співпала з наведеними нижче відповідями: «ні» – 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 14, 15, 16; «так» – 5, 8, 10, 11, 12, 13. Підрахуйте бали.

Якщо 0 – 5, то ви не народжені для переговорів. Краще за все вам підібрати собі роботу, де від вас цього не вимагатимуть.

Якщо 6 – 11, то ви добре умієте вести переговори, але є небезпека, що ви проявите свою власність в самий невідходящий момент. Тому вам необхідно зайнятися підвищенням своєї кваліфікації в цій сфері, а головне – вчитися тримати себе у руках.

Якщо 12 – 16, то вам необхідно визнати, що ви завжди дуже вправно ведете переговори. Але будьте обережні: оточуючі вас люди можуть подумати, що за цією вправністю приховується нечесність і що від вас краще триматися якнайдалі.

ТЕСТ «Виявлення здатності до самоуправління у спілкуванні» [176, с. 73-75]

Дана методика спрямована на визначення мобільності людини до спілкування, здатності вільно (за власною ініціативою) коректувати, змінювати форми спілкування, що вже складені.

Нижче наведені вислови, які стосуються ваших способів реагування на різні ситуації. Всі вислови не співпадають за суттю, тому ретельно читайте кожен з них перед тим, як відповідати. При відповідях ви використовуєте лише два критерії. Якщо дане ствердження «вірно» або «скоріше вірно» по відношенню до вас, ставте знак «+». Якщо ж воно «скоріше невірно» або «невірно» віддзеркалює ваші особливості, ставте знак «-».

1. Вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко.
2. В моїй поведінці найчастіше відбито те, що я думаю і у чому я впевнений насправді.
3. На вечірках або подібних зборах я не намагаюся робити або говорити те, що приємно іншим.
4. Я можу захищати лише ті ідеї, в які вірю.
5. Я можу висловлюватися експромтом навіть на теми, за якими не маю майже ніякої інформації.
6. Я вважаю, що вмю проявити себе так, щоб справити враження на людей або розважити їх.
7. Якщо я не впевнений, як слід себе поводити в певній ситуації, я починаю орієнтуватися, спостерігаючи за поведінкою інших людей.
8. Можливо, з мене б вийшов непоганий актор.
9. Я рідко потребую порад друзів, щоб зробити вибір книг, музики або фільмів.
10. Іншим інколи здається, що я переживаю більш глибокі емоції, ніж насправді.
11. Я більше сміюся над комедією, коли дивлюся її разом із друзями, ніж коли наодинці.
12. В групі людей я рідко буваю центром уваги.
13. В різних ситуаціях з різними людьми я поводжу себе різним чином.

14. Мені не дуже легко домогтися того, щоб інші відчували до мене симпатію.
15. Навіть якщо я не в дусі, я часто роблю вид, що приємно проводжу час.
16. Я не завжди такий насправді, яким здаюся.
17. Я не стану висловлювати спеціальної думки або змінювати поведінку, коли мені хочеться комусь сподобатися або домогтися сприятливого ставлення.
18. Я вважаюся людиною, здатною розважити оточуючих.
19. Щоб сподобатися, налагодити відносини з людьми, я намагаюся перш за все робити саме те, що люди від мене чекають.
20. Я ніколи не проявляв себе особою успішно, якщо грав з іншими в ігри, які вимагають кмітливості або імпровізаційних дій.
21. Я відчуваю утруднення, коли намагаюся міняти свою поведінку так, щоб вона відповідала різним людям і ситуаціям.
22. Під час вечірки я надаю іншим можливість шуткувати і розповідати історії.
23. В компаніях я почуваю себе ніяково і не проявляю себе досить добре.
24. Якщо це необхідно для якоїсь доброї справи, я можу будь-кому, дивлячись прямо у вічі, сказати неправду і при цьому зберегти безстрашний вираз обличчя.
25. Я можу зробити так, щоб інші були зі мною дружелюбні, навіть якщо вони мені не подобаються.

Обробка результатів: нарахуйте собі по 1 балу за кожну відповідь «+» на ствердження 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25 і «-» – на ствердження 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Менше 8 балів. Вам притаманна стабільність моделі спілкування, деяка ригідність. Ви відчуваєте себе досить комфортно лише в ситуаціях, які вимагають від вас звичного типу поведінки, коли ви впевнені в діях і вчинках партнерів. Ви залишаєтеся «самим собою», потрапляючи навіть в середовище,

де ваш звичний стиль спілкування може виявитися зовсім недоречним. Якщо ж ваше оточення буде пробувати нав'язати вам більш інтенсивний і варіативний ритм спілкування, то не дивуйтеся тому, що ви будете відповідати «невпопад». І все ж вам треба починати працювати над собою – над посиленням динамізму спілкування, відпрацюванням комунікативних прийомів, розширенням ваших можливостей до самоуправління у спілкуванні.

8 – 17 балів. У вас сильна потреба бути самим собою у спілкуванні, це, однак, не заважає вам розуміти, що аналогічна потреба є і у вашого партнера. Тому ви будете свою поведінку в залежності від ситуації, проявляєте спрямованість на партнера, нахили до взаємодії у спілкуванні.

18 – 25 балів. Вам притаманні мобільність у спілкуванні, уміння підстроюватися до поведінки партнера, готовність до діалогу у спілкуванні, здатність змінювати стиль спілкування в залежності від ситуації. Однак інколи ваша рухливість у спілкуванні переходить у своєрідну гру. Ви можете також свідомо або несвідомо прагнути маніпулювати партнером по спілкуванню.

ТЕСТ «Рівень комунікабельності» (Тест В.Ф.Ряховського) [64, с. 471-473]

Дайте відповіді на питання. Варіанти відповідей «так», «інколи», «ні».

14. На вас чекає ординарна або ділова зустріч. Чи вибиває вас її очікування з колії?
 1. Чи відкладаєте ви візит до лікаря до останнього моменту?
 2. Чи визиває у вас збентеження і невдоволення доручення виступати з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді або тому подібному заході?
 3. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де ви ніколи не бували. Чи докладете ви максимум зусиль, щоб ухилитися від цього відрядження?
 4. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?
 5. Чи дратуєтесь ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до вас з проханням (вказати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?

6. Чи вірите ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?
7. Чи посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути вам 10000 грн., які позичив декілька місяців тому?
8. В ресторані або в їдальні вам подали явно недоброякісну страву. Чи промовчите ви, лише розсерджено відсунувши тарілку?
9. Оказавшись один на один з незнайомою людиною, ви не вступите з ним у бесіду і будете тяготитися, якщо першим заговорить він. Чи так це?
10. Вас приводить у жах будь-яка довга черга, де б вона не була (в магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи віддасте ви перевагу відмові від свого наміру, ніж вставати у хвіст і томитися в очікуванні?
11. Чи боїтеся ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктних ситуацій?
12. У вас є власні суцільно індивідуальні критерії оцінки витворів літератури, мистецтва, культури, і ніяких чужих поглядів ви не приймаєте. Чи це так?
13. Почувши будь-де в кулуарах вислів явно помилкової точки зору по добре відомому вам питанню, чи віддасте ви перевагу тому, щоб промовчати і не вступати у спор?
14. Чи викликає у вас досаду будь-чиє прохання щодо допомоги в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?
15. Чи охочіше ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Тепер рекомендується самому оцінити відповіді: за кожне «так» – 2 бали, «інколи» – 1 бал, «ні» – 0 балів. Після цього підсумовується загальна кількість балів і за класифікаторам визначається, до якої категорії людей ви належите.

30 – 32 бали. Ви явно некомунікабельні, і це ваша біда, так як страждаєте від цього більш за все ви самі. Але і близьким вам людям теж нелегко. На вас важко покластися у справі, яка вимагає спільних зусиль. Намагайтеся стати більш товариським, контролюйте себе.

25 – 29 балів. Ви замкнуті, неговірки, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів, якщо і не ввергає вас у паніку, то надовго виводить вас з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте невдоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки таким невдоволенням – у ваших силах переломити ці особливості характеру. Хіба не буває, що при якому-небудь сильному захопленні ви набуваєте раптом повну комунікабельність? Необхідно лише стріпнутися.

19 – 24 бали. Ви у відомому ступені товариські і у незнайомій обстановці почуваете себе цілком впевнено. Нові проблеми вас не лякають. І все ж з новими людьми сходитеся з оглядкою, у спорах і диспутах берете участь неохоче. У ваших висловлюваннях інколи дуже багато сарказму, без будь-якого на те підстави. Ці недоліки можна виправити.

14 – 18 балів. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі у спілкуванні з іншими, відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите шумних компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у вас роздратування.

9 – 13 балів. Ви досить товариські (інколи, може бути, навіть зверх міри). Допитливі, говірки, полюбляєте висловлюватися щодо різних питань, що, бува, викликає роздратованість оточуючих. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите бувати у центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Бува, скипаєте, але швидко відходите. Чого Ван недостає, так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви можете себе примусити не відступати.

4 – 8 балів. Ви, мабуть, «рубаша-парень». Товариськість б'є з вас ключем. Ви завжди у курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас мігрень і навіть хандру. Охоче берете слова за будь-яким питанням, навіть якщо маєте про нього зверхнє уявлення. Всюди почуваете себе у своїй тарілці. Беретесь за будь-яку справу, хоча далеко

не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги відносяться до вас з деякою опаскою і сумнівами. Замислитесь над цими фактами!

3 бали і менше. Ваша комунікабельність носить хворобливий характер. Ви говірливі, багатослівні, втручаєтесь у справи, які не мають до вас ніякого відношення. Беретесь судити про проблеми, в яких зовсім некомпетентні. Вільно або невільно ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у вашому оточенні. Запальні, образливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для вас. Людям – і на роботі, і вдома, і взагалі всюди – трудно з вами. Так, вам треба попрацювати над собою і своїм характером! Перш за все виховуйте в собі терпеливість і стриманість, з повагою ставтеся до людей; нарешті, подумайте про своє здоров'я – такий стиль життя не проходить без наслідків.

Е.4. Тестові завдання

1. “.....– це багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який включає в себе сприйняття людьми один одного, обмін інформацією та організацію спільної діяльності.”
А) навчання; Б) спілкування; В) комунікація; Г) викладання.
2. “.....– це інформаційний зв'язок суб'єкта з об'єктом, який полягає в тому, що суб'єкт передає інформацію, яку одержувач повинен прийняти та відповідно з цим діяти.”
А) навчання; Б) спілкування; В) комунікація; Г) викладання.
3. “Інформація, обмін якою здійснюється під час спілкування, є ...”
А) метою спілкування; В) умовою спілкування;
Б) засобом спілкування; Г) предметом спілкування;
Д) результатом спілкування.
4. Які з перелічених умінь відносяться до комунікативної функції педагогічної діяльності?
А) розв'язання конфліктних ситуацій; Е) самоуправління емоціями;

- В) управління спілкуванням в педагогічному процесі;
Г) аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання нової.
- 12.** Який етап педагогічного спілкування здійснюється під час розробки проекту навчання?
- А) моделювання системи спілкування;
Б) реалізація початкового етапу спілкування;
В) управління спілкуванням в педагогічному процесі;
Г) аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання нової.
- 13.** Завданнями якого етапу педагогічного спілкування є комунікативне прогнозування та переведення дидактичних завдань у комунікативні завдання?
- А) моделювання системи спілкування;
Б) реалізація початкового етапу спілкування;
В) управління спілкуванням в педагогічному процесі;
Г) аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання нової.
- 14.** Завданнями якого етапу педагогічного спілкування є передача ініціативи тим, хто навчається, та організація взаємодії?
- А) моделювання системи спілкування;
Б) реалізація початкового етапу спілкування;
В) управління спілкуванням в педагогічному процесі;
Г) аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання нової.
- 15.** На сполученні якого типу відношення до тих, хто навчається, та стиля керівництва викладача ґрунтується стиль спілкування на основі дружнього ставлення?
- А) негативний; Б) пасивно-позитивний; В) активно-позитивний;
Г) авторитарний; Д) демократичний; Е) ліберальний.
- 16.** На сполученні якого типу відношення до тих, хто навчається, та стиля керівництва викладача ґрунтується стиль спілкування-загравання?
- А) негативний; Б) пасивно-позитивний; В) активно-позитивний;

Г) авторитарний; Д) демократичний; Е) ліберальний.

17. На сполученні якого типа відношення до тих, хто навчається, та стиля керівництва викладача ґрунтується стиль спілкування-залякування?

А) негативний; Б) пасивно-позитивний; В) активно-позитивний;
Г) авторитарний; Д) демократичний; Е) ліберальний.

18. На сполученні якого типа відношення до тим, хто навчається, та стиля керівництва викладача ґрунтується стиль спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю?

А) негативний; Б) пасивно-позитивний; В) активно-позитивний;
Г) авторитарний; Д) демократичний; Е) ліберальний.

19. На сполученні якого типа відношення до тих, хто навчається, та стиля керівництва викладача ґрунтується стиль спілкування-дистанція?

А) негативний; Б) пасивно-позитивний; В) активно-позитивний;
Г) авторитарний; Д) демократичний; Е) ліберальний.

20. “..... – це стійка система способів і прийомів спілкування, які використовує педагог для організації взаємодії та вирішення комунікативних завдань”.

А) стиль педагогічного спілкування; В) педагогічне спілкування;
Б) мета педагогічного спілкування; Г) функції педагогічного спілкування.

21. “..... – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці та поза ним (в процесі навчання та виховання), яке має певні педагогічні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом і учнями”.

А) спілкування; Б) педагогічне спілкування; В) товариськість;
Г) стиль педагогічного спілкування; Д) стратегія взаємодії при конфлікті.

22. Передача відношення до співрозмовника, до інформації, до ситуації є функцією якої групи засобів спілкування?

А) невербальні засоби спілкування; Б) вербальні засоби спілкування.

23. Які групи невербальних засобів належать до динамічної та статичної експресії? Встановіть відповідність.

А) ДИНАМІЧНА ЕКСПРЕСІЯ

Б) СТАТИЧНА ЕКСПРЕСІЯ

В) кінесика;

Д) такесика;

Є) просодика;

Г) фізіогноміка;

Е) артефакти;

Ж) екстралінгвістика.

24. “..... – це рухи іншої людини, що сприймаються за допомогою зору”.

А) проксеміка; В) фізіогноміка; Д) артефакти;

Б) кінесика; Г) такесика; Е) просодика; Є) екстралінгвістика.

25. “..... – це ритміко-інтонаційні сторони мови”.

А) проксеміка; В) фізіогноміка; Д) артефакти;

Б) кінесика; Г) такесика; Е) просодика; Є) екстралінгвістика.

26. Які засоби відносяться до екстралінгвістики, такесики, проксеміки? Встановіть відповідність.

А) ЕКСТРАЛІНГВІСТИКА Б) ТАКЕСИКА В) ПРОКСЕМІКА

Г) дистанція;

Е) сміх;

Ж) потискання рук.

Д) пауза;

Є) просторове розміщення;

27. Які дві просторові зони рекомендовано використовувати викладачу під час проведення індивідуальних консультацій, практичних занять у ВНЗ?

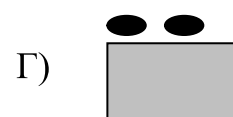
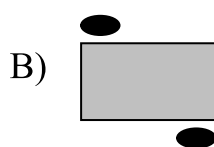
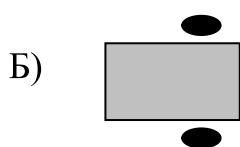
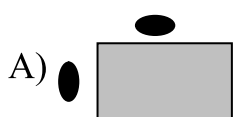
А) інтимна;

Б) особиста (персональна);

В) соціальна;

Г) публічна.

28. Які дві просторові орієнтації викладача та того, хто навчається, використовуються під час проведення бесід, індивідуальних консультацій, при роботі над спільним проектом?



29. Метою якого етапу слухання є надання співрозмовнику можливості висловитися?

Б) ухилення; Г) пристосування; Д) конкуренція.

35. Якщо ви та ваш співрозмовник маєте взаємовиключні інтереси, володієте однаковою компетентністю та компетенцією, зацікавлені у досягненні мети та збереженні взаємин, яку стратегію для взаємодії ви оберете, при наявності достатньої кількості часу для детального обговорення проблеми?

А) компроміс; В) співробітництво;

Б) ухилення; Г) пристосування; Д) конкуренція.

Додаток Ж

Ж.1. Характеристика контингенту студентів та характеристика навчальних груп ПТНЗ

Таблиця Ж.1.1

Характеристика контингенту студентів групи ДЕН-І

№	П.І. по Б.	Вік на IV курсі	Середній бал успішності на III курсі	Оцінка з педагогіки	Оцінка з електротехніки
1	2	3	4	5	6
1	Антоненко В.М.	21	3,4	3	4
2	Боровік Ю.С.	21	5,0	5	5
3	Буткевич Т.В.	20	3,9	4	3
4	Василенко І.В.	20	4,8	4	5
5	Великодний Є.О.	22	3,6	3	3
6	Гордієнко А.А.	21	4,3	4	5
7	Губеня О.Ф.	20	4,1	4	4
8	Зеленський В.О.	21	3,2	3	3
9	Каркан Є.Ю.	21	3,4	3	4
10	Кузнєцова О.О.	23	4,2	4	4
11	Куріло І.І.	20	3,1	3	3
12	Курочкін С.В.	20	3,7	3	4
13	Маліновська К.В.	20	4,0	4	3
14	Маркова Т.О.	22	4,9	5	5
15	Мартиросян Г.С.	21	4,3	5	5
16	Німко О.Я.	21	3,8	3	5
17	Новікова А.М.	20	3,4	4	4
18	Остапенко Т.О.	21	4,3	5	4
19	Петренко А.М.	20	4,7	5	5
20	Польшина М.О.	20	4,1	5	4
21	Пустовойтова І.	21	5,0	5	5
22	Рушенко П.В.	21	3,6	3	3
23	Свірідюк М.О.	21	3,4	3	3
24	Селезньов В.М.	21	3,7	3	4
25	Скльомін О.В.	20	4,4	4	5

Таблиця Ж.1.2

Характеристика контингенту студентів групи ДСЕ-Ек

№	П.І. по Б.	Вік на IV курсі	Середній бал успішності на III курсі	Оцінка з педагогіки	Оцінка з електротехніки
1	2	3	4	5	6
1	Абакумова П.О.	20	4,5	5	4
2	Баляснікова О.В.	20	4,8	5	4
3	Власова М.С.	21	3,7	3	4
4	Вихристюк О.В.	20	3,8	4	4
5	Данільченко О.Л.	21	3,9	3	4
6	Дядченко В.О.	22	4,3	4	3
7	Єдикіна О.В.	21	3,1	3	3
8	Кобилінська Н.С.	21	4,2	4	5
9	Костроміна В.О.	21	3,4	3	4
10	Костюк І.В.	20	4,8	5	4
11	Крайнюк О.О.	21	4,6	5	5
12	Курганова Ю.О.	20	4,7	4	5
13	Лиманська Н.М.	20	4,9	5	5
14	Мельнікова О.Я.	20	4,3	4	5
15	Мещерякова О.П.	21	4,0	4	3
16	Надточій М.О.	21	3,4	3	3
17	Османова А.О.	20	3,8	3	4
18	Пантелєєва Н.М.	20	5,0	5	5
19	Панько О.Ф.	21	4,8	4	5
20	Раковська К.Ю.	22	4,9	5	5
21	Резнік Ю.В.	21	5,0	5	5
22	Скороходова Г.М	21	4,6	4	3
23	Стукачева О.С.	20	3,3	3	3
24	Твердохліб Н.В.	20	3,6	3	3
25	Харенко В.В.	20	4,2	4	5

Таблиця Ж.1.3

Характеристика контингенту студентів групи ДРЕ-С

№	П.І. по Б.	Вік на IV курсі	Середній бал успішності на III курсі	Оцінка з педагогіки	Оцінка з електротехніки
1	2	3	4	5	6
1	Антоненко Н.С.	20	4,4	5	4
2	Бережна К.В.	20	4,8	5	5
3	Блідний А.О.	21	4,7	4	5
4	Божко М.М.	21	4,8	5	4
5	Буданова О.О.	21	3,4	4	3
6	Велікодний С.С.	22	4,3	4	5

Продовження табл. Ж.1.3

1	2	3	4	5	6
7	Каширський К.О.	23	4,2	4	5
8	Кириленко М.В.	21	3,2	4	3
9	Колодка В.І.	20	3,1	3	4
10	Лещенко О.О.	22	3,8	3	4
11	Мартиненко В.М.	20	3,0	3	3
12	Мірошніченко К.В.	21	4,7	5	4
13	Мнушка О.М.	21	4,8	5	5
14	Мороз В.О.	21	4,9	4	5
15	Москалюк В.В.	20	4,6	4	4
16	Павельчук В.І.	21	4,8	4	5
17	Полянція В.М.	20	3,4	3	3
18	Приходько Л.О.	20	4,1	4	4
19	Реброва О.С.	20	4,3	3	5
20	Сахно О.О.	20	4,7	4	5
21	Скоробагатько О.І.	21	4,8	5	5
22	Соколік Ю.В.	21	4,6	4	4
23	Томенко Ю.Ю.	21	3,0	3	3
24	Фатеева О.О.	20	4,4	3	4
25	Федченко О.М.	20	3,7	4	3

Таблиця Ж.1.4

Характеристика контингенту студентів групи ДРЕ-Е

№	П.І. по Б.	Вік на IV курсі	Середній бал успішності на III курсі	Оцінка з педагогіки	Оцінка з електротехніки
1	2	3	4	5	6
1	Балагура М.Д.	21	3,3	3	3
2	Балюк Ю.В.	21	4,0	4	3
3	Гірка В.Г.	20	3,1	3	4
4	Грабова О.С.	22	4,8	5	5
5	Даніленко Р.О.	20	4,6	5	4
6	Долгій М.В.	20	4,1	4	5
7	Єгоров Р.С.	20	4,3	4	4
8	Єрмолаєв О.О.	21	4,2	4	4
9	Залізник І.В.	21	4,4	5	5
10	Карзюк С.М.	22	4,2	4	4
11	Кацька О.А.	20	3,1	3	3
12	Кореньков О.О.	20	4,7	3	5
13	Кублій С.В.	20	4,9	5	5
14	Мухелов О.С.	20	4,0	4	4
15	Осташев О.О.	21	4,6	4	5
16	Островський В.В.	21	3,9	4	3

Продовження табл. Ж.1.4

1	2	3	4	5	6
17	Пазич В.О.	21	3,4	3	4
18	Петров Є.М.	21	3,3	3	3
19	Пшеничний Р.В.	20	5,0	5	5
20	Рибальченко І.В.	21	4,1	5	4
21	Руденко С.М.	23	4,4	4	5
22	Самсонов К.О.	21	3,6	4	3
23	Ситнік Л.В.	20	5,0	5	5
24	Скрипнік А.О.	21	3,7	4	3
25	Тесленко Д.О.	20	4,5	5	4

Ж.2. Результати контрольних зрізів

Таблиця Ж.2.1

**Протоколи оцінок контрольних зрізів рівня сформованості
комунікативної компетентності студентів групи ДЕН-І**

№	П.І.По Б.	Контрольний зріз				
		1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7
1	Антоненко В.М.	3	4	4	4	4
2	Боровік Ю.С.	5	5	5	5	5
3	Буткевич Т.В.	3	3	4	4	4
4	Василенко І.В.	5	5	5	5	4
5	Великодний Є.О.	3	3	4	4	5
6	Гордієнко А.А.	4	4	5	4	5
7	Губеня О.Ф.	2	2	3	3	4
8	Зеленський В.О.	4	4	5	5	5
9	Каркан Є.Ю.	3	3	4	4	5
10	Кузнєцова О.О.	2	3	3	4	4
11	Куріло І.І.	4	4	5	5	5
12	Курочкін С.В.	2	3	3	4	4
13	Маліновська К.В.	3	3	4	5	5
14	Маркова Т.О.	3	4	5	5	5
15	Мартиросян Г.С.	4	4	5	5	5
16	Німко О.Я.	4	4	5	5	5
17	Новікова А.М.	2	3	4	4	4
18	Остапенко Т.О.	5	5	5	5	5
19	Петренко А.М.	2	3	4	4	4
20	Польшина М.О.	4	4	5	5	5
21	Пустовойтова І.	4	5	5	5	5
22	Рушенко П.В.	3	4	4	3	4
23	Свірдюк М.О.	2	2	3	3	3
24	Селезньов В.М.	4	4	5	5	5
25	Скльомін О.В.	3	4	4	5	4

Продовження табл. Ж.2.1

1	2	3	4	5	6	7
26	Сойко В.В.	3	3	4	4	4
27	Ставицька Є.М.	4	5	5	5	4
28	Тряпичин О.О.	3	4	5	4	4
29	Череватенко Т.В.	3	4	4	4	5
30	Щедрова Т.О.	5	5	4	5	5
31	Яхненко Т.В.	5	5	5	5	5

Таблиця Ж.2.2

**Протоколи оцінок контрольних зрізів рівня сформованості
комунікативної компетентності студентів групи ДСЕ-Ек**

№	П.І.По Б.	Контрольний зріз				
		1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7
1	Абакумова П.О.	3	4	4	4	5
2	Баляснікова О.В.	5	5	5	5	5
3	Власова М.С.	4	5	5	5	5
4	Вихристюк О.В.	3	4	5	5	5
5	Данільченко О.Л.	4	4	5	5	5
6	Дядченко В.О.	3	3	4	4	4
7	Єдикіна О.В.	2	3	4	5	5
8	Кобилінська Н.С.	2	3	3	4	4
9	Костроміна В.О.	4	4	5	5	5
10	Костюк І.В.	3	4	4	4	4
11	Крайнюк О.О.	3	4	5	4	5
12	Курганова Ю.О.	5	4	5	5	5
13	Лиманська Н.М.	4	5	5	5	5
14	Мельнікова О.Я.	4	4	5	5	5
15	Мещерякова О.П.	2	3	4	4	4
16	Надточій М.О.	4	4	4	4	4
17	Османова А.О.	3	4	5	5	5
18	Пантелєєва Н.М.	4	5	5	5	5
19	Панько О.Ф.	5	5	5	5	5
20	Раковська К.Ю.	4	4	4	5	4
21	Резнік Ю.В.	3	4	4	4	4
22	Скороходова Г.М	4	5	5	5	5
23	Стукачева О.С.	3	4	5	4	4
24	Твердохліб Н.В.	2	2	3	3	3
25	Харенко В.В.	2	3	4	4	5
26	Хотченко І.В.	5	5	5	5	4
27	Черняєва Н.О.	5	5	5	4	5
28	Шараєва О.М.	3	4	4	5	4
29	Щесняк І.О.	2	3	4	3	4
30	Мовчан К.В.	2	3	3	4	4

Таблиця Ж.2.3

**Результати оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності
студентів групи ДЕН-І**

№ зрізу	Кількість студентів, які отримали щодо сформованості умінь оцінки, %				Середнє значення оцінки
	«Відмінно»	«Добре»	«Задовільно»	«Незадовільно»	
1	16,13	29,04	35,48	19,35	3,42
2	22,58	41,94	29,03	6,45	3,81
3	48,39	35,48	16,13	0	4,32
4	51,61	38,71	9,68	0	4,42
5	54,84	41,94	3,22	0	4,52
Середнє значення	38,71	37,42	18,71	5,16	4,10

Таблиця Ж.2.4

**Результати оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності
студентів групи ДСЕ-Ек**

№ зрізу	Кількість студентів, які отримали щодо сформованості умінь оцінки, %				Середнє значення оцінки
	«Відмінно»	«Добре»	«Задовільно»	«Незадовільно»	
1	16,67	30,00	30,00	23,33	3,40
2	26,67	46,67	23,33	3,33	3,97
3	53,33	36,67	10,00	0	4,43
4	53,33	40,00	6,67	0	4,47
5	56,67	40,00	3,33	0	4,53
Середнє значення	41,33	38,67	14,67	5,33	4,16

Ж.3. Характеристика навчальних груп

Таблиця Ж.3.1

**Характеристика навчальних груп закладів системи ПТО, в яких студенти
групи ДЕН-І проходили педагогічну практику**

№	П.І. по Б. студента	Якісна успішність групи	Психологічна характеристика				Сума балів
			Розвиток колективу		Організованість		
			Рівень	Бал	Рівень	Бал	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Антоненко В.М.	0,23	Н	1	Н	1	2
2	Боровік Ю.С.	0,25	В	3	С	2	5
3	Буткевич Т.В.	0,33	С	2	В	3	5

Продовж. табл. Ж.3.1

1	2	3	4	5	6	7	8
4	Василенко І.В.	0,20	Н	1	Н	1	2
5	Великодний Є.О.	0,35	В	3	В	3	6
6	Гордієнко А.А.	0,21	Н	1	С	2	3
7	Губеня О.Ф.	0,38	В	3	В	3	6
8	Зеленський В.О.	0,21	С	2	Н	1	3
9	Каркан Є.Ю.	0,38	С	2	В	3	5
10	Кузнєцова О.О.	0,20	Н	1	Н	1	2
11	Куріло І.І.	0,33	С	2	С	2	4
12	Курочкін С.В.	0,34	С	2	В	3	5
13	Маліновська К.В.	0,31	С	2	С	2	4
14	Маркова Т.О.	0,36	В	3	С	2	5
15	Мартиросян Г.С.	0,20	Н	1	Н	1	2
16	Німко О.Я.	0,28	С	2	С	2	4
17	Новікова А.М.	0,31	С	2	В	3	5
18	Остапенко Т.О.	0,34	С	2	С	2	4
19	Петренко А.М.	0,38	В	3	В	3	6
20	Польшина М.О.	0,24	С	2	Н	1	3
21	Пустовойтова І.	0,32	В	3	С	2	5
22	Рушенко П.В.	0,26	Н	1	С	2	3
23	Свірідюк М.О.	0,31	С	2	С	2	4
24	Селезньов В.М.	0,21	Н	1	Н	1	2
25	Скльомін О.В.	0,36	С	2	В	3	5

Таблиця Ж.3.2

Характеристика навчальних груп закладів системи ПТО, в яких студенти групи ДСЕ-Ек проходили педагогічну практику

№	П.І. по Б. студента	Якісна успішність групи	Психологічна характеристика				Сума балів
			Розвиток колективу		Організованість		
			Рівень	Бал	Рівень	Бал	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Абакумова П.О.	0,38	В	3	В	3	6
2	Баляснікова О.В.	0,33	С	2	В	3	5
3	Власова М.С.	0,31	С	2	В	3	5
4	Вихристюк О.В.	0,20	Н	1	Н	1	2
5	Данільченко О.Л.	0,30	С	2	С	2	4
6	Дядченко В.О.	0,21	Н	1	Н	1	2
7	Єдикіна О.В.	0,33	С	2	С	2	4
8	Кобилінська Н.С.	0,40	В	3	В	3	6
9	Костроміна В.О.	0,20	Н	1	Н	1	2
10	Костюк І.В.	0,21	С	2	Н	1	3
11	Крайнюк О.О.	0,30	В	3	С	2	5
12	Курганова Ю.О.	0,33	С	2	В	3	5

Продовж. табл. Ж.3.2

1	2	3	4	5	6	7	8
13	Лиманська Н.М.	0,35	В	3	С	2	5
14	Мельнікова О.Я.	0,38	В	3	В	3	6
15	Мещерякова О.П.	0,30	С	2	С	2	4
16	Надточій М.О.	0,25	С	2	В	3	5
17	Османова А.О.	0,30	С	2	В	3	5
18	Пантелєєва Н.М.	0,28	В	3	С	2	5
19	Панько О.Ф.	0,20	Н	1	С	2	3
20	Раковська К.Ю.	0,34	В	3	В	3	6
21	Резнік Ю.В.	0,23	С	2	Н	1	3
22	Скороходова Г.М.	0,31	С	2	С	2	4
23	Стукачева О.С.	0,34	С	2	В	3	5
24	Твердохліб Н.В.	0,20	Н	1	Н	1	2
25	Харенко В.В.	0,26	В	3	С	2	5

Таблиця Ж.3.3

Характеристика навчальних груп закладів системи ПТО, в яких студенти групи ДРЕ-С проходили педагогічну практику

№	П.І. по Б. студента	Якісна успішність групи	Психологічна характеристика				Сума балів
			Розвиток колективу		Організованість		
			Рівень	Бал	Рівень	Бал	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Антоненко Н.С.	0,31	С	2	В	3	5
2	Бережна К.В.	0,23	С	2	С	2	4
3	Блідний А.О.	0,22	Н	1	Н	1	2
4	Божко М.М.	0,24	В	3	С	2	5
5	Буданова О.О.	0,37	В	3	В	3	6
6	Велікодний С.С.	0,34	В	3	С	2	5
7	Каширський К.О.	0,33	С	2	С	2	4
8	Кириленко М.В.	0,40	В	3	В	3	6
9	Колодка В.І.	0,20	Н	1	Н	1	2
10	Лещенко О.О.	0,31	С	2	В	3	5
11	Мартиненко В.М.	0,30	С	2	В	3	5
12	Мірошніченко К.В.	0,33	В	3	С	2	5
13	Мнушка О.М.	0,35	С	2	С	2	4
14	Мороз В.О.	0,37	В	3	В	3	6
15	Москалюк В.В.	0,26	С	2	С	2	4
16	Павельчук В.І.	0,20	Н	1	Н	1	2
17	Поляниця В.М.	0,35	В	3	В	3	6
18	Приходько Л.О.	0,31	С	2	В	3	5
19	Реброва О.С.	0,23	Н	1	С	2	3

Продовж. табл. Ж.3.3

1	2	3	4	5	6	7	8
20	Сахно О.О.	0,34	С	2	С	2	4
21	Скоробагатько О.І.	0,21	С	2	Н	1	3
22	Соколік Ю.В.	0,28	В	3	С	2	5
23	Томенко Ю.Ю.	0,30	В	3	С	2	5
24	Фатєєва О.О.	0,20	Н	1	Н	1	2
25	Федченко О.М.	0,33	С	2	В	3	5

Таблиця Ж.3.4

Характеристика навчальних груп закладів системи ПТО, в яких студенти групи ДРЕ-Е проходили педагогічну практику

№	П.І. по Б. студента	Якісна успішність групи	Психологічна характеристика				Сума балів
			Розвиток колективу		Організованість		
			Рівень	Бал	Рівень	Бал	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Балагура М.Д.	0,37	В	3	В	3	6
2	Балюк Ю.В.	0,23	С	2	В	3	5
3	Гірка В.Г.	0,21	Н	1	Н	1	2
4	Грабова О.С.	0,24	В	3	С	2	5
5	Даніленко Р.О.	0,21	Н	1	Н	1	2
6	Долгій М.В.	0,42	В	3	В	3	6
7	Єгоров Р.С.	0,22	С	2	С	2	4
8	Єрмолаєв О.О.	0,36	В	3	В	3	6
9	Залізник І.В.	0,33	В	3	С	2	5
10	Карзюк С.М.	0,21	Н	1	Н	1	2
11	Кацька О.А.	0,35	В	3	С	2	5
12	Кореньков О.О.	0,23	С	2	С	2	4
13	Кублій С.В.	0,36	В	3	В	3	6
14	Мухелов О.С.	0,22	С	2	В	3	5
15	Осташев О.О.	0,24	Н	1	С	2	3
16	Островський В.В.	0,30	С	2	В	3	5
17	Пазич В.О.	0,34	С	2	В	3	5
18	Петров Є.М.	0,21	Н	1	Н	1	2
19	Пшеничний Р.В.	0,23	С	2	С	2	4
20	Рибальченко І.В.	0,35	В	3	В	3	6
21	Руденко С.М.	0,28	С	2	Н	1	3
22	Самсонов К.О.	0,31	В	3	С	2	5
23	Ситнік Л.В.	0,30	С	2	С	2	4
24	Скрипнік А.О.	0,31	В	3	С	2	5
25	Тесленко Д.О.	0,28	С	2	С	2	4

Додаток 3

3.1. Анкета оцінки викладачем рівня сформованості комунікативної компетентності студента-практиканта

П.І. по Б. студента _____

Група _____ Місце педагогічної практики _____

П.І. по Б. викладача _____

Оцініть, будь ласка, в балах рівень сформованості комунікативної компетентності студента-практиканта, використовуючи наведені критерії оцінок.

Критерії оцінок:

1 бал – студент намагається здійснити дану дію, але діє скоріш інтуїтивно і припускається багатьох помилок, не в повній мірі усвідомлює важливість комунікативної діяльності, особисті якості майже не проявляються;

2 бала – студент підготовлений до виконання даної дії, але не в повній мірі, що негативно відбивається на якості навчального процесу;

3 бали – студент володіє даним умінням в повному обсязі, усвідомлює важливість комунікативних процесів, проявляються зазначені якості особистості.

№	Показник	Оцінка
1	2	3
1	Усвідомлення важливості комунікативних процесів	
2	Впевненість у необхідності оволодіння комунікативними техніками	
3	Прагнення до самовдосконалення	
4	Уміння з комунікативного прогнозування	
5	Уміння зі встановлення контакту	
6	Уміння з саморегуляції	
7	Уміння з використання невербальних засобів	
8	Мовленнєві уміння	
9	Уміння з управління спілкуванням	
10	Уміння з самоаналізу	
11	Уміння з самопізнання	
12	Прояв емоційної стійкості	
13	Прояв комунікабельності	
14	Прояв доброзичливості	
15	Прояв емпатійності	
16	Прояв тактовності	
17	Прояв гнучкості поведінки	

Підпис викладача _____

3.2. Анкета самооцінки студентом рівня сформованості комунікативної компетентності

Вкажіть, будь ласка, відомості про себе:

- 1) Прізвище, ім'я, по батькові;
- 2) Курс, група;
- 3) Місце проходження педагогічної практики.

Дайте відповіді на наступні питання:

1. Під час підготовки до реалізації дидактичного проекту ви здійснювали перевод дидактичних завдань у сферу комунікативних? Якщо здійснювали, то наведіть приклади поставлених комунікативних задач.
2. Під час розробки дидактичного проекту ви здійснювали прогнозування реакції учнів?
3. Які методи або прийоми саморегуляції ви використовували перед уроком та під час реалізації дидактичного проекту, щоб подолати хвилювання, нерішучість, для управління своїм настроєм, для налаштування на спілкування з даною аудиторією?
4. Які методи або прийоми ви застосовували для швидкого включення у взаємодію?
5. Які методи або прийоми ви використовували для самопрезентації (самоподачі) під час реалізації дидактичного проекту?
6. Чи вдалось вам захопити і утримати ініціативу у спілкуванні на уроці, а в потрібний момент передати її учням?
7. Чи постійно ви контролювали свої міміку, жести, пантоміміку під час реалізації дидактичного проекту? Якщо так, то якими вони були?
8. Чи свідомо ви обирали дистанцію під час реалізації дидактичного проекту і місце в аудиторії? Якщо так, то яку дистанцію і яке місце в аудиторії ви обрали на різних етапах реалізації дидактичного проекту?
9. Чи ви визначали емоційний стан учнів під час реалізації дидактичного проекту, розуміння ними навчального матеріалу? Якщо так, то яким чином?
10. Чи варіювали ви темпом мови, гучністю голосу під час реалізації дидактичного проекту? Якщо так, то яким чином і в яких ситуаціях?
11. Чи свідомо ви використовували паузи, смислові наголоси, різну інтонацію під час реалізації дидактичного проекту? Якщо так, то яким чином?
12. Чи володієте ви чіткою дикцією, багатим словниковим запасом, технічною грамотністю? Якщо так, то яким чином ви формували у себе дані характеристики?
13. Які прийоми активного слухання ви використовували під час реалізації дидактичного проекту?
14. Які стилі спілкування ви застосовували і чому?
15. Які стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях ви застосовували, якщо вони виникали, і чому?
16. Чи співвіднесли ви після реалізації дидактичного проекту комунікативні завдання і отримані результати? Якщо так, то який висновок ви зробили?
17. Які корективи у майбутню діяльність з реалізації дидактичного проекту ви вирішили внести?

18. Чи використовували ви коли-небудь тестові методики або інші методи для виявлення сформованих власних умінь з реалізації дидактичного проекту або для визначення якостей, значущих для спілкування? Якщо так, то які саме? Чи самостійно ви здійснювали роботу з цими методиками або під чийось керівництвом?
19. Чи розробляли ви коли-небудь програму саморозвитку умінь з реалізації дидактичних проектів та якостей, значущих для спілкування? Якщо так, то наведіть приклад постановки мети з даної програми і способу її досягнення.
20. Чи маєте ви досвід педагогічної діяльності крім педагогічних практик? Якщо так, то зазначте який саме.

3.3. Анкета оцінки учнями діяльності студента-практиканта

Оцініть урок викладача, обравши, на ваш погляд, потрібну відповідь.

№	Питання	Варіанти відповідей		
		1	2	3
1	Чи був зрозумілим матеріал уроку?	Матеріал був зрозумілим, бо викладач чітко його пояснював. У мене не виникало питань при поясненні і я зможу відповісти на будь-яке питання або розв'язати задачу.	Матеріал для мене не дуже зрозумілий. Виникло багато питань. Доведеться звернутися за консультацією. Вважаю, що викладач все мені пояснить.	Матеріал мені не зрозумілий. Доведеться його вивчати за підручником або звернутися до іншого викладача.
2	Чи було цікаво на уроці?	Було дуже цікаво. Я впевнений, що даний матеріал мені знадобиться у подальшому. Викладач наводив багато цікавих прикладів з життя та роботи на виробництві.	Слухати було цікаво, оскільки викладач мені сподобався: він багато шутить, наводить приклади з життя.	Було нудно і нецікаво.
3	Чи легко було вести конспект?	Конспектувати було легко, бо викладач говорив чітко, виділяв необхідне для запису. На дошці все було чітко і зрозуміло.	Конспектувати було легко, бо викладач диктував весь необхідний матеріал.	Викладач не звертав уваги на ведення конспекту.
4	Чи було бажання задавати питання або відповідати на запитання викладача?	Весь час хотілося відповісти на питання викладача. Вважаю, що відповіді були б вірними.	На декілька питань зміг би відповісти.	Відповісти на питання не зміг і не бажав.

3.4. Анкета оцінки викладачем рівня сформованості комунікативної компетентності студента-практиканта

П.І. по Б. студента _____

Група _____ Місце педагогічної практики _____

П.І. по Б. викладача _____

Оцініть, будь ласка, в балах рівень сформованості комунікативної компетентності студента-практиканта, використовуючи наведені критерії оцінок.

Критерії оцінок:

1 бал – студент намагається здійснити дану дію, але діє скоріш інтуїтивно і припускається багатьох помилок;

2 бала – студент підготовлений до виконання даної дії, але не в повній мірі, що негативно відбивається на якості навчального процесу;

3 бали – студент володіє даним умінням в повному обсязі.

№	Показник	Оцінка
1	2	3
1	Уміння студента під час проведення уроку прямо і вільно сидіти, стояти, правильно обирати місце в аудиторії під час викладання нового матеріалу, під час відповідей учнів у дошки, під час їх самостійної роботи.	
2	Уміння студента обирати одяг відповідно до умов заняття; дотримання у одязі кольорової гами, акуратність, зручність, охайність одягу, зачіски студента; помірність в макіяжі та підборі прикрас	
3	Уміння студента вільно висловлювати свої думки, підбирати необхідні для цього слова; багатство словникового запасу, логічність і простота мови, її зверненість до аудиторії.	
4	Уміння використовувати різну інтонацію, володіння мовою паузи і наголосів; уміння регулювати гучність голосу, використовувати різний темп мови відповідно можливостям засвоєння навчального матеріалу учнями; чіткість дикції.	
5	Уміння володіти виразом свого обличчя (мімікою): вираз на обличчі спокою і доброзичливості; відповідність міміки характеру мови.	
6	Уміння контролювати свої жести: їх доречність і природність; відсутність у жестах, рухах скутості та метушливості.	
7	Уміння студента управляти своїм емоційним настроєм, долати нервовість, хвилювання, нерішучість.	
8	Уміння відвертати конфліктні ситуації або вирішувати їх у разі виникнення.	
9	Уміння встановлювати контакт із учнями, створювати сприятливий емоційно-психологічний клімат в аудиторії, організувати педагогічно доцільні відносини з учнями, уміння відчувати аудиторію, розуміти і враховувати реакцію учнів.	
10	Уміння слухати учнів, формулювати доречні, коректні питання, аналізувати відповіді учнів.	

Підпис викладача _____

Додаток И

Таблиця И.1

**Умовні позначки показників комунікативної компетентності та
продуктивності педагогічної діяльності**

Найменування показника	Умовна позначка
Показники комунікативної компетентності	
Розуміння важливості комунікативних процесів	1
Впевненість у необхідності володіння комунікативними технологіями, наявність внутрішніх мотивів	2
Прагнення до самовдосконалення, до саморозвитку у напрямі реалізації комунікативних процесів	3
Комунікативне прогнозування	4
Встановлення контакту з партнером по спілкуванню	5
Саморегуляція емоційного стану	6
Використання невербальних засобів спілкування	7
Педагогічне мовлення	8
Управління спілкуванням	9
Самоаналіз комунікативної діяльності і її корекція	10
Самопізнання і організація роботи над собою	11
Емоційна стійкість	12
Комунікабельність	13
Доброзичливість	14
Емпатійність	15
Тактовність	16
Гнучкість поведінки	17
Показники продуктивності педагогічної діяльності	
Розуміння учнями матеріалу	1'
Інтерес учнів до навчального матеріалу	2'
Можливість конспектування на уроці	3'
Активність учнів під час уроку	4'
Коефіцієнт засвоєння групою учнів навчального матеріалу	K _{з гр}

Таблиця И.2

Протокол результатів анкетування учнів щодо діяльності студентів групи ДЕН-І

№	П.І.По Б.	Розподіл відповідей учнів, %											
		1'			2'			3'			4'		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Антоненко В.М.	75	25	0	71	19	10	94	6	0	100	0	0
2	Боровік Ю.С.	73	27	0	100	0	0	100	0	0	68	32	0
3	Буткевич Т.В.	68	32	0	65	35	0	50	45	5	97	3	0
4	Василенко І.В.	89	11	0	79	21	0	86	14	0	99	1	0
5	Великодний Є.О.	66	34	0	73	20	7	46	54	0	71	29	0
6	Гордієнко А.А.	100	0	0	85	15	0	90	10	0	85	15	0
7	Губеня О.Ф.	44	45	11	30	62	8	34	50	16	56	40	4
8	Зеленський В.О.	96	4	0	89	11	0	91	9	0	65	35	0
9	Каркан Є.Ю.	100	0	0	55	45	0	63	37	0	94	6	0
10	Кузнєцова О.О.	70	30	0	68	32	0	60	40	0	63	37	0
11	Куріло І.І.	98	2	0	91	9	0	100	0	0	100	0	0
12	Курочкін С.В.	72	28	0	56	44	0	75	25	0	72	28	0
13	Маліновська К.В.	69	31	0	71	29	0	66	34	0	68	32	0
14	Маркова Т.О.	65	35	0	61	39	0	58	40	2	32	20	48
15	Мартиросян Г.С.	73	27	0	95	5	0	70	30	0	49	50	1
16	Німко О.Я.	82	18	0	64	36	0	72	28	0	56	44	0
17	Новікова А.М.	71	29	0	50	50	0	64	36	0	74	26	0
18	Остапенко Т.О.	69	31	0	98	2	0	95	5	0	80	20	0
19	Петренко А.М.	68	32	0	72	28	0	78	22	0	68	32	0
20	Польшина М.О.	94	6	0	91	9	0	76	24	0	87	13	0
21	Пустовойтова І.	72	28	0	43	57	0	69	30	1	65	32	3
22	Рушенко П.В.	70	30	0	50	44	6	70	30	0	58	42	0
23	Свїрідюк М.О.	38	60	2	29	36	35	41	20	39	26	40	34
24	Селєзньов В.М.	100	0	0	100	0	0	86	14	0	80	20	0
25	Скльомін О.В.	69	31	0	74	26	0	63	37	0	78	22	0

Таблиця И.3

Протокол результатів анкетування учнів щодо діяльності студентів групи ДСЕ-Ек

№	П.І.По Б.	Розподіл відповідей учнів, %											
		1'			2'			3'			4'		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Абакумова П.О.	68	32	0	72	28	0	60	40	0	90	10	0
2	Баляснікова О.В.	100	0	0	70	30	0	100	0	0	74	16	10
3	Власова М.С.	72	28	0	60	38	2	75	25	0	91	9	0
4	Вихристюк О.В.	68	32	0	70	30	0	66	34	0	63	37	0
5	Данільченко О.Л.	32	20	48	69	31	0	58	40	2	60	40	0
6	Дядченко В.О.	83	16	1	100	0	0	70	30	0	100	0	0
7	Єдикіна О.В.	56	44	0	68	32	0	72	28	0	75	25	0
8	Кобилінська Н.С.	74	26	0	97	3	0	64	36	0	66	34	0
9	Костроміна В.О.	80	20	0	99	1	0	95	5	0	88	10	2
10	Костюк І.В.	68	32	0	71	29	0	78	22	0	70	30	0
11	Крайнюк О.О.	87	13	0	85	15	0	76	24	0	72	28	0
12	Курганова Ю.О.	65	32	3	56	40	4	69	30	1	64	36	0
13	Лиманська Н.М.	58	42	0	65	35	0	70	30	0	55	45	0
14	Мельнікова О.Я.	76	24	0	94	6	0	81	19	0	78	22	0
15	Мещерякова О.П.	80	20	0	63	37	0	86	14	0	76	24	0
16	Надточій М.О.	78	22	0	100	0	0	83	17	0	71	19	10
17	Османова А.О.	94	6	0	72	28	0	89	11	0	100	0	0
18	Пантелєєва Н.М.	75	25	0	68	32	0	78	22	0	65	35	0
19	Панько О.Ф.	50	45	5	32	20	48	68	32	0	79	21	0
20	Раковська К.Ю.	86	14	0	49	50	1	97	3	0	73	20	7
21	Резнік Ю.В.	46	54	0	56	44	0	99	1	0	85	15	0
22	Скороходова Г.М	90	10	0	74	26	0	71	29	0	30	62	8
23	Стукачева О.С.	34	50	16	80	20	0	85	15	0	89	11	0
24	Твердохліб Н.В.	91	9	0	68	32	0	56	40	4	55	45	0
25	Харенко В.В.	63	37	0	87	13	0	65	35	0	68	32	0

Таблиця И.4

Протокол результатів анкетування учнів щодо діяльності студентів групи ДРЕ-С

№	П.І.По Б.	Розподіл відповідей учнів, %											
		1'			2'			3'			4'		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Антоненко Н.С.	8	65	27	14	21	65	12	73	15	39	61	0
2	Бережна К.В.	0	19	81	3	18	79	0	21	79	5	95	0
3	Блідний А.О.	0	2	98	5	9	86	0	4	96	12	12	76
4	Божко М.М.	0	14	86	0	92	8	0	12	88	0	3	97
5	Буданова О.О.	28	65	7	20	76	4	33	65	2	0	24	76
6	Велікодний С.С.	14	64	22	13	87	0	28	70	2	0	8	92
7	Каширський К.О.	0	5	95	7	35	58	2	5	93	13	87	0
8	Кириленко М.В.	3	10	87	0	93	7	13	13	74	15	85	0
9	Колодка В.І.	0	8	92	41	57	2	0	18	82	0	24	76
10	Лещенко О.О.	0	14	86	2	10	88	5	7	88	4	7	89
11	Мартиненко В.М.	0	9	91	0	15	85	0	15	85	15	15	70
12	Мірошніченко К.В.	9	78	13	20	76	4	25	70	5	6	14	80
13	Мнушка О.М	23	70	7	82	18	0	40	60	0	7	3	90
14	Мороз В.О.	90	10	0	0	93	7	93	7	0	15	40	45
15	Москалюк В.В.	70	24	6	27	73	0	87	13	0	45	55	0
16	Павельчук В.І.	28	72	0	12	10	78	37	56	7	2	10	88
17	Поляниця В.М.	85	10	5	0	6	94	92	8	0	11	89	0
18	Приходько Л.О.	4	14	82	90	10	0	12	15	73	2	33	65
19	Реброва О.С.	0	10	90	30	37	33	8	12	80	0	4	96
20	Сахно О.О.	37	48	15	38	59	3	45	50	5	35	35	30
21	Скоробагатько О.І.	8	32	60	4	46	50	0	44	56	0	28	72
22	Соколік Ю.В.	5	45	50	33	22	45	0	39	61	6	34	60
23	Томенко Ю.Ю.	3	23	74	0	41	59	7	23	70	21	44	35
24	Фатєєва О.О.	0	18	82	0	20	80	0	18	82	18	12	70
25	Федченко О.М.	0	34	66	0	13	87	5	35	60	0	43	57

Протокол результатів анкетування учнів щодо діяльності студентів групи ДРЕ-Е

№	П.І.По Б.	Розподіл відповідей учнів, %											
		1'			2'			3'			4'		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Балагура М.Д.	2	10	88	37	56	7	23	77	0	14	21	65
2	Балюк Ю.В.	11	89	0	92	8	0	85	10	5	3	18	79
3	Гірка В.Г.	2	33	65	12	15	73	4	14	82	5	9	86
4	Грабова О.С.	0	4	96	8	12	80	0	10	90	0	92	8
5	Даніленко Р.О.	35	35	30	45	50	5	37	48	15	20	76	4
6	Долгій М.В.	0	28	72	0	44	56	8	32	60	13	87	0
7	Єгоров Р.С.	6	34	60	0	39	61	5	45	50	7	35	58
8	Єрмолаєв О.О.	21	44	35	7	23	70	3	23	74	0	93	7
9	Залізник І.В.	18	12	70	0	18	82	0	18	82	41	57	2
10	Карзюк С.М.	0	43	57	5	35	60	0	34	66	2	10	88
11	Кацька О.А.	12	73	15	39	61	0	14	21	65	0	15	85
12	Кореньков О.О.	0	21	79	5	95	0	3	18	79	20	76	4
13	Кублій С.В.	0	4	96	12	12	76	5	9	86	82	18	0
14	Мусхелов О.С.	0	12	88	0	3	97	0	92	8	0	93	7
15	Осташев О.О.	33	65	2	0	24	76	20	76	4	27	73	0
16	Островський В.В.	28	70	2	0	8	92	13	87	0	28	72	0
17	Пазич В.О.	2	5	93	13	87	0	7	35	58	85	10	5
18	Петров Є.М.	13	13	74	15	85	0	0	93	7	4	14	82
19	Пшеничний Р.В.	0	18	82	0	24	76	41	57	2	0	10	90
20	Рибальченко І.В.	5	7	88	4	7	89	2	10	88	37	48	15
21	Руденко С.М.	0	15	85	15	15	70	0	15	85	8	32	60
22	Самсонов К.О.	25	70	5	6	14	80	20	76	4	5	45	50
23	Ситнік Л.В.	40	60	0	7	3	90	82	18	0	3	23	74
24	Скрипник А.О.	93	7	0	15	40	45	0	93	7	0	18	82
25	Тесленко Д.О.	87	13	0	45	55	0	27	73	0	0	34	66

**Протокол оцінок рівня сформованості комунікативної компетентності та продуктивності педагогічної діяльності
студентів експериментальних груп**

№ п/п	Показники комунікативної компетентності																	Показники продуктивності педагогічної діяльності				
																		Показники поведінки учнів				Коефіцієнт засвоєння
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	1'	2'	3'	4'	К _{з,гр}
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
гр. ДЕН-І																						
1	В	В	С	В	С	С	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С	В	В	В
2	С	В	В	С	В	В	С	В	В	В	С	С	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В
3	В	С	С	В	С	С	В	С	С	В	В	В	В	С	В	С	С	С	С	С	В	С
4	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В
5	С	С	В	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
6	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В
7	Н	С	С	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н
8	С	В	В	В	В	С	В	В	С	С	В	В	С	В	С	В	В	В	В	В	С	В
9	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	В	С	В	С	С	В	С
10	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
11	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	С	В	В	В	В	В	В	В
12	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С
13	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
14	С	С	С	Н	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С
15	С	С	В	С	В	В	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	В	С	В	С	С	В
16	В	В	С	С	С	С	С	В	С	В	С	С	С	С	В	В	С	В	С	С	С	С
17	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
18	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
19	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
20	В	С	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	В	С	В

Продовження табл. И.6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
21	С	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С
22	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
23	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
24	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
25	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С
26	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
27	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С	С
28	В	С	С	С	В	С	С	В	С	С	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	С
29	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
30	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
31	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
гр. ДСЕ-Ек																						
1	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В
2	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
3	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В
4	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
5	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В
6	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В
7	С	С	С	В	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
8	Н	Н	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
9	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
10	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
11	С	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С
12	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В
13	В	С	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В
14	В	С	В	С	В	С	В	В	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	С	С	С	С
15	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
16	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
17	С	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В	В
18	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В

Продовження табл. И.6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
19	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
20	В	В	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В
21	С	С	В	С	В	В	С	В	С	В	В	С	С	С	С	С	В	С	В	С	С	С
22	В	С	В	В	В	С	С	В	С	С	С	В	В	С	В	С	В	С	С	С	Н	С
23	С	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	С	В
24	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
25	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
26	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
27	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
28	В	В	В	С	С	С	С	С	С	С	В	В	С	С	В	В	В	С	С	В	С	С
29	С	С	Н	С	Н	С	Н	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С
30	С	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С

Таблиця И.7

Протокол оцінок рівня сформованості комунікативної компетентності та продуктивності педагогічної діяльності студентів контрольних груп

№ п/п	Показники комунікативної компетентності																	Показники продуктивності педагогічної діяльності				
																		Показники поведінки учнів				Коефіцієнт засвоєння
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	1'	2'	3'	4'	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
гр. ДРЕ-Е																						
1	С	С	С	В	С	Н	С	С	С	Н	С	С	В	С	С	С	С	С	Н	С	С	С
2	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
3	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
4	С	С	В	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
5	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В

Продовження табл. И.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
7	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
8	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
9	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	Н	С
10	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	С	С	В	В	В	В	В	В	В	В
11	В	С	С	В	С	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С	С	В	В	В	В	В
12	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
13	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
14	Н	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
15	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
16	С	С	В	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	В	В	С
17	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н
18	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
19	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	С	Н
20	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
21	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
22	С	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н
23	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
24	С	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
25	С	Н	С	С	С	Н	В	С	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С
26	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
27	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
28	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	С	Н	Н
29	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
гр. ДРЕ-С																						
1	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
2	С	С	С	В	С	В	С	В	В	В	В	С	В	В	С	С	С	В	С	С	В	В
3	С	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
4	Н	С	Н	С	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н
5	В	В	С	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В
6	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	Н	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С

Продовження табл. И.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
7	С	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	С	С	С	В	В	В	В	С	В	
8	В	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	В	С
9	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	
10	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
11	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	
12	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
13	Н	С	С	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	
14	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С
15	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
16	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	С	Н	С	Н	Н
17	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
18	С	Н	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	Н	С	С	С	С
19	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
20	С	С	С	В	В	В	В	С	В	С	В	В	В	С	С	С	С	В	С	С	В	В	В
21	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н
22	С	С	С	Н	С	С	Н	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
23	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
24	С	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
25	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н
26	Н	С	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
27	С	С	С	С	С	В	С	В	В	В	В	С	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В
28	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
29	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С
30	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н

Таблиця И.8

Протокол оцінок рівня сформованості комунікативної компетентності та продуктивності педагогічної діяльності студентів в ході констатуючого експерименту

№ п/п	П. І. По Б.	Показники комунікативної компетентності										Показники продуктивності педагогічної діяльності				
												Показники поведінки учнів				Коефіцієнт засвоєння
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'	3'	4'	К _{з гр}
1	2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	16	17	18	19	20
Гр. ДМБ-А																
1	Барабаш Є.М.	С	С	В	В	С	В	С	С	В	С	С	В	В	С	С
2	Белікова С.В.	С	Н	С	С	С	Н	Н	С	С	С	С	С	С	С	С
3	Власенко В.В.	Н	С	С	Н	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	С	Н	С
4	Жердева О.О.	В	В	С	В	В	В	С	С	В	В	В	В	С	В	В
5	Жуков С.В.	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н
6	Журавель О.М.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н
7	Зюкіна Г.О.	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	С	Н	С
8	Кулік О.М.	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	С	С
9	Лукашева О.О.	С	В	В	В	В	С	С	В	В	В	С	В	В	В	В
10	Лукашева Ю.О.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
11	Лукін В.В.	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
12	Мельник Ж.М.	С	С	Н	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
13	Плеханова С.В.	Н	Н	Н	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С
14	Сотнік В.М.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
Гр. ДМБ-М																
1	Бірюкова Н.М.	С	С	С	С	В	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С
2	Бондаренко А.В.	С	В	В	С	В	С	С	С	В	В	В	В	С	В	В
3	Вишняков А.П.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
4	Голуб С.О.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н
5	Дяченко В.В.	С	Н	С	С	В	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	С
6	Дорошенко С.М.	Н	Н	Н	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
7	Кожевнік О.В.	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	С	С

Продовження табл. И.8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
8	Корольова Н.В.	В	С	В	В	С	С	В	В	В	В	В	С	С	В	В
9	Ліпейко Є.В.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н
10	Лагутіна В.В.	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
11	Набока О.В.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
12	Оскасова Т.А.	Н	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	Н	Н	С	С	С
13	Постоюк І.І.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
14	Павленко І.В.	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
15	Решетньов О.В.	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
16	Реуцький О.М.	С	Н	С	С	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С
17	Шиман Н.Ю.	В	С	В	С	С	В	С	С	С	В	В	С	С	В	В
18	Якубович В.В.	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С
19	Цегельник С.М.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
20	Зинов'єв О.О.	С	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
21	Васильєв О.В.	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Гр. ДРЕ-Е																
1	Вічорський І.В.	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
2	Воронін О.В.	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н
3	Волошин О.В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
4	Голубенко С.Л.	Н	Н	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С
5	Григоренко О.О.	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
6	Гур'єв О.А.	Н	Н	С	Н	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
7	Дьяконова Н.О.	В	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В
8	Завалій С.М.	С	С	Н	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
9	Задорожня Т.В.	В	С	С	С	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С
10	Заїка Г.Г.	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
11	Капленко О.М.	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
12	Каракуль А.С.	Н	С	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	Н	С	С	С	С
13	Катречко С.О.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
14	Коваленко Н.О.	С	С	В	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В
15	Контар'єв О.М.	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С

Продовження табл. И.8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
16	Костяніцька Ю.Б.	Н	С	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	Н	С	С
17	Крохмаль О.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
18	Ксензік О.В.	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
19	Матвеев О.І.	С	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	С	Н	Н
20	Москаленко С.С.	Н	Н	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С
21	Науменко О.Ю.	С	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	С	С	Н	С	Н	Н
22	Нікіфоров М.О.	С	В	С	С	В	С	В	В	В	С	С	С	С	С	С
23	Пономаренко А.О.	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
24	Садовська Т.Ф.	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н
25	Голубєва О.В.	В	В	С	С	В	С	С	С	В	В	С	С	В	В	В
26	Грива О.О.	Н	Н	С	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	С	С	С	С
27	Слуцький С.Л.	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н
28	Сулїма Р.С.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
29	Трохїмчук С.В.	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	Н	С	С
30	Черкасова А.Ю.	С	С	В	С	С	С	В	В	С	С	С	С	В	В	С
31	Черкашина Т.М.	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н
32	Чигринов М.М.	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
33	Медведев Д.О.	С	С	С	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
Гр. ДРЕ-С1																
1	Беляк О.Б.	С	С	С	Н	С	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С
2	Васильєв В.В.	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н
3	Дашевська Є.О.	В	В	С	В	В	В	В	С	В	В	В	С	В	С	В
4	Доля С.А.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
5	Міхєлева А.В.	С	Н	С	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
6	Нехаєнко І.М.	С	С	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С
7	Правдіна О.В.	Н	С	С	С	С	Н	С	С	Н	С	Н	С	Н	Н	С
8	Петренко К.О.	С	Н	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С
9	Соколік А.О.	С	С	В	С	В	Н	В	С	С	В	С	В	С	С	С
10	Ткачук С.М.	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
11	Татауров Є.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Продовження табл. И.8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
12	Юрченко К.В.	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
13	Барашков О.П.	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н
14	Воробйов Є.В.	С	Н	С	С	С	Н	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С
15	Конєв В.О.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н
16	Мурат О.В.	С	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н
17	Саприкіна А.Л.	С	С	С	В	С	С	С	С	С	В	С	С	С	В	С
18	Фісун Є.В.	Н	Н	С	Н	Н	С	С	С	Н	С	Н	Н	С	С	С
19	Халідов Ш.	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Гр. ДРЕ-С2																
1	Аверьянова О.О.	С	С	С	Н	С	С	Н	С	С	С	С	С	Н	С	С
2	Бузовський А.Ю.	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н
3	Ващенко С.О.	Н	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н
4	Долгіх О.О.	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н
5	Діденко О.Л.	С	С	В	С	С	С	С	В	С	С	С	С	В	В	С
6	Іванова Ю.Ю.	С	Н	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н
7	Іванов О.Ю.	С	С	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С	В	В	С
8	Корнієнко О.В.	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В	В	С	С	В	В
9	Кокарева Н.В.	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
10	Коваленко Ю.В.	С	С	В	С	В	В	В	С	С	С	В	В	С	С	В
11	Ломаєв Р.М.	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
12	Мосієнко Т.М.	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
13	Нікітенко Є.М.	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
14	Неділько А.М.	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С
15	Скорік І.В.	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н
16	Семеніщев С.Л.	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н
17	Щербаков І.Ю.	С	Н	С	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
Гр. ДСЕ-Ек1																
1	Пірог М.Л.	С	С	С	В	С	С	С	В	С	В	С	С	С	С	С
2	Брюхань Н.С.	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С
3	Вілков М.С.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н

Продовження табл. И.8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
4	Ворона Д.В.	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н
5	Власова Н.О.	С	С	Н	С	С	В	С	С	С	С	Н	С	С	С	С
6	Ізюмова А.О.	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н
7	Клюєва О.М.	С	С	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н
8	Ковальська В.С.	С	В	В	С	В	В	В	С	В	В	С	В	В	В	В
9	Колчевська І.В.	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
10	Костенко Л.М.	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	С	Н	С	С	Н
11	Левицька Н.О.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С
12	Лексютіна Т.В.	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С
13	Лотков А.І.	Н	С	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С
14	Лютая Ю.В.	С	В	С	С	С	Н	С	В	С	С	С	С	С	С	С
15	Мищенко Ю.С.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
16	Невенчинкова І.М.	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	С	Н	Н
17	Пашкова К.М.	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н
18	Перепечіна Л.В.	С	В	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	В	С
19	Романова Н.В.	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
20	Рябушенко Є.В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н
21	Цигульова І.М.	В	В	С	В	С	С	С	В	В	С	В	В	В	В	В
22	Цукарева І.І.	С	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В	В	С	В
23	Чобіток В.І.	С	Н	Н	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	С	С	С
24	Кніженко О.В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
25	Строкач Т.О.	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Гр. ДСЕ-Ек2																
1	Архипенко О.В.	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
2	Булгакова Н.В.	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н
3	Горюшкіна М.О.	В	С	С	С	Н	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В
4	Грабарь В.В.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	С
5	Дейкало О.В.	Н	С	Н	С	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	Єрьоменко Т.О.	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
7	Книш С.В.	С	С	С	Н	С	С	С	С	В	С	С	Н	С	С	С

Продовження табл. И.8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
8	Коломієць Н.В.	Н	С	С	С	С	Н	С	Н	С	С	С	Н	Н	Н	С
9	Кулік Т.О.	С	С	С	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
10	Львова О.В.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
11	Плотнікова О.Л.	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
12	Скакунова А.Л.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н
13	Філімонов І.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
14	Форостян П.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
15	Цимбаліст І.О.	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
16	Чеберяко О.П.	С	С	Н	С	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	С
17	Щербань О.В.	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
18	Юшковська В.Р.	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	С	С	Н	Н
19	Жорняк Н.В.	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	С	С	Н
20	Гендіна О.П.	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	С	С	Н	С	С
21	Жупікова О.В.	Н	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С
Гр. ДЕН-ІІ																
1	Аверін О.С.	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
2	Білоус В.О.	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С
3	Берещук В.В.	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
4	Віннік В.І.	С	Н	Н	С	С	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н
5	Маніна Н.Є.	В	В	В	С	В	С	В	В	В	С	В	В	В	В	В
6	Гладкова М.В.	В	С	С	В	В	В	С	В	С	С	С	В	В	В	С
7	Гончаренко М.О.	С	С	С	С	С	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С
8	Жеронкін Є.В.	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
9	Зиряннова Ю.Ю.	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
10	Іванова О.Ю.	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
11	Крєтова В.В.	Н	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н
12	Кривошеїна А.О.	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	С	С	С	Н	Н	Н
13	Літвін С.В.	С	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	Н	Н	С	С
14	Назаренко М.О.	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С
15	Онацька Я.В.	В	С	С	В	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С

Продовження табл. И.8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
16	Рудковська О.В.	С	С	В	С	С	В	С	С	С	В	В	В	С	С	В
17	Сірий Д.М.	С	С	С	Н	С	С	В	С	С	С	С	С	С	В	С
18	Сова Н.В.	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н
19	Терно Д.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
20	Титаренко Д.О.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н
21	Шевченко Н.О.	С	Н	С	С	С	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	С	Н
22	Шишков О.С.	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
Гр. ДЕН-12																
1	Васюченко П.В.	В	В	С	В	С	С	С	В	С	С	С	В	В	В	В
2	Головатинський А.Е.	С	С	С	Н	Н	С	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н
3	Колесник Ю.О.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
4	Костенко О.В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
5	Лопатіна О.М.	С	Н	Н	Н	С	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С
6	Мінко В.О.	С	С	С	С	Н	Н	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н
7	Оробінський В.В.	С	С	В	С	С	С	В	С	В	В	С	С	С	С	С
8	Поворочаєва С.В.	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	С
9	Сапетний І.В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
10	Соболевський О.В.	С	Н	С	Н	С	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
11	Строгалова Н.О.	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	Н	С	С	Н	Н	С
12	Цимбал А.Ю.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н
13	Перепелиця С.В.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Таблиця И.9

Значення коефіцієнтів Пірсона по експериментальній групі ДЕН-І

Показники комунікативної компетентності	Показники продуктивності педагогічної діяльності				
	1'	2'	3'	4'	К _{з гр}
1	0,8	0,7	0,7	0,5	0,7
2	0,7	0,5	0,6	0,5	0,5
3	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5
4	0,7	0,8	0,5	0,6	0,7
5	0,7	0,7	0,7	0,5	0,7
6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6
7	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6
8	0,8	0,7	0,7	0,5	0,8
9	0,8	0,8	0,7	0,6	0,8
10	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
11	0,7	0,8	0,7	0,5	0,8
12	0,8	0,7	0,8	0,6	0,8
13	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6
14	0,7	0,6	0,7	0,6	0,7
15	0,8	0,7	0,7	0,5	0,7
16	0,7	0,5	0,6	0,5	0,5
17	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5

Таблиця И.10

Значення коефіцієнтів Пірсона по контрольній групі ДРЕ-Е

Показники комунікативної компетентності	Показники продуктивності педагогічної діяльності				
	1'	2'	3'	4'	К _{з гр}
1	0,7	0,7	0,7	0,5	0,7
2	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6
3	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6
4	0,8	0,8	0,6	0,6	0,8
5	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6
6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6
7	0,7	0,7	0,5	0,6	0,7
8	0,7	0,6	0,6	0,6	0,7
9	0,8	0,8	0,6	0,6	0,8
10	0,5	0,6	0,5	0,6	0,5
11	0,8	0,8	0,7	0,6	0,8
12	0,8	0,8	0,7	0,6	0,8
13	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6
14	0,8	0,7	0,6	0,6	0,8
15	0,7	0,7	0,7	0,5	0,7
16	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6
17	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6

Таблиця И.11

Результати оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності у студентів машинобудівного факультету в ході констатуючого експерименту

Показники	Середнє значення розподілу оцінок за показниками		
	Високий	Середній	Низький
1	2	3	4
<i>Показники комунікативної компетентності</i>			
1. Вибір місця в аудиторії на різних етапах заняття	8,6	48,6	42,8
2. Вибір одягу відповідно до умов заняття	8,6	31,4	60,0
3. Багатство словникового запасу, логічність і простота мови, її зверненість до аудиторії	14,3	20,0	65,7
4. Використання інтонації, паузи, наголосів; вибір гучності голосу, темпу мови; чіткість дикції	11,5	57,1	31,4
5. Використання міміки; її відповідність характеру мови	14,3	40,0	45,7
6. Використання жестів: доречність, природність, відсутність скутості та метушливості	11,5	45,7	42,8
7. Управління власним емоційним настроєм, подолання нервовості, хвилювання, нерішучості	5,7	45,7	48,6
8. Вирішення конфліктних ситуацій	5,7	42,8	51,5
9. Встановлення контакту з учнями, створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в аудиторії, розуміння реакції учнів	14,3	40,0	45,7
10. Активне слухання	14,3	40,0	45,7
<i>Середнє значення</i>	<i>10,9</i>	<i>41,1</i>	<i>47,9</i>
<i>Показники продуктивності педагогічної діяльності</i>			
Розуміння учнями матеріалу	4,5	34,2	54,3
Інтерес учнів до навчального матеріалу	11,5	48,5	40,0
Можливість конспектування на уроці	5,7	45,7	48,6
Активність учнів під час уроку	14,3	28,6	57,1
Коефіцієнт засвоєння групою учнів навчального матеріалу	14,3	37,1	48,6
<i>Середнє значення</i>	<i>10,1</i>	<i>38,8</i>	<i>49,7</i>

Таблиця И.12

Результати оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності у студентів факультету РЕКС в ході констатуючого експерименту

Показники	Середнє значення розподілу оцінок за показниками		
	Високий	Середній	Низький
1	2	3	4
<i>Показники комунікативної компетентності</i>			
1. Вибір місця в аудиторії на різних етапах заняття	7,2	47,8	45,0
2. Вибір одягу відповідно до умов заняття	7,2	42,0	50,8
3. Багатство словникового запасу, логічність і простота мови, її зверненість до аудиторії	10,1	43,5	46,4
4. Використання інтонації, паузи, наголосів; вибір гучності голосу, темпу мови; чіткість дикції	4,3	43,5	52,2
5. Використання міміки; її відповідність характеру мови	13,1	37,7	36,2
6. Використання жестів: доречність, природність, відсутність скутості та метушливості	7,2	46,4	46,4
7. Управління власним емоційним настроєм, подолання нервовості, хвилювання, нерішучості	13,1	44,9	42,0
8. Вирішення конфліктних ситуацій	5,8	46,4	47,8
9. Встановлення контакту з учнями, створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в аудиторії, розуміння реакції учнів	10,2	42,0	47,8
10. Активне слухання	10,2	44,9	44,9
<i>Середнє значення</i>	8,8	43,9	45,9
<i>Показники продуктивності педагогічної діяльності</i>			
Розуміння учнями матеріалу	7,3	44,9	47,8
Інтерес учнів до навчального матеріалу	5,8	44,9	49,3
Можливість конспектування на уроці	10,2	44,9	44,9
Активність учнів під час уроку	11,6	44,9	43,5
Коефіцієнт засвоєння групою учнів навчального матеріалу	8,7	34,8	56,5
<i>Середнє значення</i>	10,2	42,9	48,4

Таблиця И.13

Результати оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності у студентів енергетичного факультету в ході констатуючого експерименту

Показники	Середнє значення розподілу оцінок за показниками		
	Високий	Середній	Низький
1	2	3	4
<i>Показники комунікативної компетентності</i>			
1. Вибір місця в аудиторії на різних етапах заняття	7,4	48,2	44,4
2. Вибір одягу відповідно до умов заняття	8,6	34,6	56,8
3. Багатство словникового запасу, логічність і простота мови, її зверненість до аудиторії	6,2	43,2	50,6
4. Використання інтонації, паузи, наголосів; вибір гучності голосу, темпу мови; чіткість дикції	7,4	37,0	55,6
5. Використання міміки; її відповідність характеру мови	4,9	49,4	45,7
6. Використання жестів: доречність, природність, відсутність скутості та метушливості	8,6	38,3	53,1
7. Управління власним емоційним настроєм, подолання нервовості, хвилювання, нерішучості	7,4	39,5	53,1
8. Вирішення конфліктних ситуацій	9,9	45,7	44,4
9. Встановлення контакту з учнями, створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в аудиторії, розуміння реакції учнів	8,6	37,0	54,4
10. Активне слухання	8,6	37,0	54,4
<i>Середнє значення</i>	7,8	40,9	51,3
<i>Показники продуктивності педагогічної діяльності</i>			
Розуміння учнями матеріалу	6,1	38,3	55,6
Інтерес учнів до навчального матеріалу	9,9	29,6	60,5
Можливість конспектування на уроці	8,6	39,5	51,9
Активність учнів під час уроку	9,9	40,7	49,4
Коефіцієнт засвоєння групою учнів навчального матеріалу	8,6	33,3	58,1
<i>Середнє значення</i>	8,6	36,3	55,1

**Протокол оцінки рівня комунікативної компетентності студентів-практикантів в період педагогічної практики
(ПТУ-5)**

№	П.І. по Б.	Оцінка по показнику комунікативної компетентності																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	Буткевич Т.В.	В	С	С	В	С	С	В	С	С	В	В	В	В	С	В	С	С
2	Зеленський В.О.	С	В	В	В	В	С	В	В	С	С	В	В	С	В	С	В	В
3	Кузнєцова О.О.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	В	С	С	С	С
4	Маліновська К.В.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
5	Німко О.Я.	В	В	С	С	С	С	С	В	С	В	С	С	С	С	В	В	С
6	Остапенко Т.О.	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
7	Рушенко П.В.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
8	Скльомін О.В.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С
9	Баляснікова О.В.	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В
10	Власова М.С.	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В
11	Данільченко О.Л.	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В
12	Костюк І.В.	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В
13	Крайнюк О.О.	С	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С
14	Мельнікова О.Я.	В	С	В	С	В	С	В	В	В	С	В	С	В	С	В	С	В
15	Османова А.О.	С	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	С	С	В
16	Пантелєєва Н.М.	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	С	В	В
17	Стукачева О.С.	С	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	С	С	В
18	Балєва І.О.	С	С	С	В	С	С	С	С	С	В	В	В	В	С	С	С	С
19	Гончаренко О.В.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
20	Дедюріна Г.О.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
21	Козлова К.В.	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
22	Караван Т.В.	В	В	В	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	В	В
23	Півоварчук Ю.У.	В	В	С	С	В	В	В	В	В	С	С	С	С	В	В	В	С
24	Блідний А.О.	С	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н

Продовження табл. И.14

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
25	Каширський К.О.	С	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	С	С	С	В
26	Мірошніченко К.В.	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С
27	Мороз В.О.	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	С
28	Томенко Ю.Ю.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
29	Долгій М.В.	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В
30	Кореньков О.О.	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С
31	Мушелов О.С.	Н	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
32	Руденко С.М.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Таблиця И.15

**Протокол оцінки рівня комунікативної компетентності студентів-практикантів в період педагогічної практики
(ПТУ-10)**

№	П.І. по Б.	Оцінка по показнику комунікативної компетентності																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	Антоненко В.М.	В	В	С	В	С	С	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	С
2	Великодний Є.О.	С	С	В	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В
3	Гордієнко А.А.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В
4	Петренко А.М.	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С
5	Свірідюк М.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	Абакумова П.О.	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В
7	Кобилінська Н.С.	Н	Н	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
8	Надточій М.О.	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В
9	Раковська К.Ю.	В	В	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В
10	Резнік Ю.В.	С	С	В	С	В	В	С	В	С	В	В	С	С	С	С	С	В
11	Твердохліб Н.В.	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
12	Кліменко О.В.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С

Продовження табл. И.15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
13	Кругленко Н.Ф.	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В
14	Обихвіст А.А.	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
15	Рижова О.В.	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В	В	В
16	Фролова Ю.М.	В	В	В	В	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В
17	Скрипник О.О.	В	В	В	С	С	С	С	В	В	В	В	С	С	С	В	В	В
18	Антоненко Н.С.	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
19	Велікодний С.С.	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	Н	С	Н	С	С	С
20	Мартиненко В.М.	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	С	Н	С
21	Мнушка О.М.	Н	С	С	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С	С
22	Поляниця В.М.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
23	Сахно О.О.	С	С	С	В	В	В	В	С	В	С	В	В	В	С	С	С	С
24	Фатєєва О.О.	С	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н	С
25	Федченко О.М.	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
26	Грабова О.С.	С	С	В	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	В
27	Даніленко Р.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
28	Кацька О.А.	В	С	С	В	С	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С	С
29	Пазич В.О.	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н
30	Пшеничний Р.В.	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	С	С	Н
31	Рибальченко І.В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
32	Тесленко Д.О.	С	Н	С	С	С	Н	В	С	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С

Таблиця И.16

**Протокол оцінки рівня комунікативної компетентності студентів-практикантів в період педагогічної практики
(ПТУ-32)**

№	П.І. по Б.	Оцінка по показнику комунікативної компетентності																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	Боровік Ю.С.	С	В	В	С	В	В	С	В	В	В	С	С	В	В	С	В	В
2	Каркан Є.Ю.	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	В	С

Продовження табл. И.16

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
3	Маркова Т.О.	С	С	С	Н	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
4	Мартиросян Г.С.	С	С	В	С	В	В	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	В
5	Польшина М.О.	В	С	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	С	С
6	Пустовойтова І.	С	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	В
7	Вихристюк О.В.	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
8	Єдикіна О.В.	С	С	С	В	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
9	Лиманська Н.М.	В	С	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С
10	Панько О.Ф.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
11	Харенко В.В.	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С
12	Беляєва Є.М.	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
13	Єрмоменко Н.В.	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В
14	Ліходід Т.С.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
15	Прийма Р.В.	С	С	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С
16	Присташ М.І.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В
17	Рябко О.В.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
18	Шапоренко А.М	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
19	Широкоград М.В.	С	С	С	В	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
20	Бережна К.В.	С	С	С	В	С	В	С	В	В	В	В	С	В	В	С	С	С
21	Буданова О.О.	В	В	С	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В	В	С
22	Кириленко М.В.	В	С	С	В	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	В	В	С	С
23	Москалюк В.В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
24	Реброва О.С.	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
25	Скоробагатько О.І.	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н
26	Балагура М.Д.	С	С	С	В	С	Н	С	С	С	Н	С	С	В	С	С	С	С
27	Балюк Ю.В.	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С
28	Єрмолаєв О.О.	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С
29	Карзюк С.М.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	С	С	В	В	В
30	Кублій С.В.	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н
31	Осташев О.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
32	Ситнік Л.В.	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н

Протокол оцінки рівня комунікативної компетентності студентів-практикантів в період педагогічної практики практики (ПТУ-40)

№	П.І. по Б.	Оцінка по показнику комунікативної компетентності																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	Василенко І.В.	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
2	Губеня О.Ф.	Н	С	С	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	С	С
3	Куріло І.І.	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	С	В	В
4	Курочкін С.В.	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
5	Новікова А.М.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
6	Селезньов В.М.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
7	Дядченко В.О.	С	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В
8	Костроміна В.О.	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С
9	Курганова Ю.О.	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В
10	Мешерякова О.П.	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
11	Скороходова Г.М	В	С	В	В	В	С	С	В	С	С	С	В	В	С	В	С	В
12	Іванчук Л.В.	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В
13	Логінова Н.О.	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
14	Пилипенко Н.М.	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В
15	Савчук А.І.	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
16	Шмельова М.В.	С	С	Н	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	Н	С	С	С	Н
17	Божко М.М.	Н	С	Н	С	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н
18	Колодка В.І.	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
19	Лещенко О.О.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
20	Павельчук В.І.	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	С	С	Н
21	Приходько Л.О.	С	Н	С	С	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	С	С	С	Н	С
22	Соколік Ю.В.	С	С	С	Н	С	С	Н	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С
23	Гірка В.Г.	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В
24	Єгоров Р.С.	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
25	Залізняк І.В.	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С

Продовження табл. И.17

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
26	Островський В.В.	С	С	В	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	В
27	Петров Є.М.	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С
28	Самсонов К.О.	С	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	С	Н
29	Скрипник А.О.	С	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С

Таблиця И.18

Результати експертної оцінки рівня комунікативної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп в період педагогічної практики

Показники комунікативної компетентності	Кількість студентів, які отримали оцінки															
	«Високий рівень» (3 бали)								«Середній рівень» (2 бали)							
	E1		E2		K1		K2		E1		E2		K1		K2	
	E1, E2 E3, E4	E5	E1, E2 E3, E4	E5	E1, E2 E3, E4	E5	E1, E2 E3, E4	E5	E1, E2 E3, E4	E5	E1, E2 E3, E4	E5	E1, E2 E3, E4	E5	E1, E2 E3, E4	E5
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	9	9	11	11	2	2	4	2	14	14	11	12	12	11	11	11
2	11	9	12	11	1	0	2	2	13	14	10	10	11	12	14	12
3	9	8	18	17	1	1	5	4	15	16	5	7	12	11	9	8
4	9	8	15	15	5	5	5	3	14	15	8	8	12	12	9	8
5	8	7	18	18	3	2	2	1	15	17	5	5	8	8	15	14
6	11	11	15	15	4	4	2	0	9	9	9	9	7	7	8	8
7	9	9	14	13	4	4	5	4	16	16	9	10	10	10	8	8
8	10	10	16	17	3	3	5	5	13	13	7	6	10	9	7	7
9	9	9	14	15	3	3	4	4	14	14	8	7	9	9	9	9
10	13	12	13	12	2	2	3	2	9	10	10	11	7	7	9	8
11	10	10	15	15	3	3	4	3	13	13	7	8	5	4	5	5
12	9	8	17	18	3	3	3	2	14	16	6	4	8	10	12	10
13	9	7	16	15	4	4	4	4	15	16	5	5	8	9	13	12
14	10	10	16	17	3	3	2	1	14	14	6	6	9	9	11	11
15	9	9	11	11	2	2	4	2	14	14	11	12	12	11	11	11
16	11	9	12	11	1	0	2	2	13	14	10	10	11	12	14	12
17	9	8	18	17	1	1	5	4	15	16	5	7	12	11	9	8

Показники комунікативної компетентності	Кількість студентів, які отримали оцінки							
	«Низький рівень» (1 бал)							
	E1		E2		K1		K2	
	E1	E5	E1	E5	E1	E5	E1	E5
1	18	19	20	21	22	23	24	25
1	2	2	3	2	11	12	10	12
2	1	2	3	4	13	13	9	11
3	1	1	2	1	12	13	11	13
4	2	2	2	2	8	8	11	14
5	2	1	2	2	14	15	8	10
6	5	5	1	1	14	14	15	17
7	0	0	2	2	11	11	12	13
8	2	2	2	2	12	13	13	13
9	2	2	3	3	13	13	12	12
10	3	3	2	2	16	16	13	15
11	2	2	3	2	17	18	16	17
12	2	1	2	3	14	12	10	13
13	1	2	4	5	13	12	8	9
14	1	1	3	2	13	13	12	13
15	2	2	3	2	11	12	10	12
16	1	2	3	4	13	13	9	11
17	1	1	2	1	12	13	11	13

Таблиця И.19

Визначення узгодженості думок експертів щодо оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності у студентів в період педагогічної практики

№	Показник сформованості комунікативної компетентності	Експерт	Частота розподілу оцінок			Значення статистики, $T_{спостер.}$
			«Високий»	«Середній»	«Низький»	
1	2	3	4	5	6	7
1	Розуміння важливості комунікативних процесів	E1, E2, E3,E4 E5	40 38	57 59	28 28	0,086
2	Впевненість у необхідності володіння комунікативними технологіями, наявність внутрішніх мотивів	E1, E2, E3,E4 E5	42 39	55 54	28 32	0,387
3	Прагнення до самовдосконалення, до саморозвитку у напрямі реалізації комунікативних процесів	E1, E2, E3,E4 E5	48 45	48 50	29 30	0,155
4	Комунікативне прогнозування	E1, E2, E3,E4 E5	50 47	51 52	24 26	0,183
5	Встановлення контакту з партнером по спілкуванню	E1, E2, E3,E4 E5	45 41	51 54	29 30	0,269
6	Саморегуляція емоційного стану	E1, E2, E3,E4 E5	45 43	43 44	37 38	0,070
7	Використання невербальних засобів спілкування	E1, E2, E3,E4 E5	47 45	52 54	26 26	0,081
8	Педагогічне мовлення	E1, E2, E3,E4 E5	50 52	45 42	30 31	0,159
9	Управління спілкуванням	E1, E2, E3,E4 E5	46 48	48 46	31 31	0,085
10	Самоаналіз комунікативної діяльності і її корекція	E1, E2, E3,E4 E5	44 42	44 45	37 38	0,071
11	Самопізнання і організація роботи над собою	E1, E2, E3,E4 E5	47 46	37 38	41 41	0,024
12	Емоційна стійкість	E1, E2, E3,E4 E5	47 46	47 48	31 31	0,021

Продовження табл. И.19

1	2	3	4	5	6	7
13	Комунікабельність	E1, E2, E3,E4 E5	48 45	49 50	28 30	0,176
14	Доброзичливість	E1, E2, E3,E4 E5	46 47	48 47	31 31	0,021
15	Емпатійність	E1, E2, E3,E4 E5	40 38	57 59	28 28	0,086
16	Тактовність	E1, E2, E3,E4 E5	42 39	55 54	28 32	0,387
17	Гнучкість поведінки	E1, E2, E3,E4 E5	48 45	48 50	29 30	0,155

Таблиця И.20

**Розрахунок оцінок студентів за показниками рівня сформованості
комунікативної компетентності**

Сума балів	Абсолютна частота по групах студентів				Сума частот	Накопичувальна частота
	E1	E2	K1	K2		
1	2	3	4	5	6	7
42	1	1	0	0	6	125
41	3	3	0	0	10	119
40	0	9	0	1	15	109
39	2	2	1	2	8	94
38	1	0	1	0	2	86
37	2	0	0	1	3	84
36	1	1	2	0	5	81
35	1	1	0	0	3	76
34	0	1	0	0	1	73
33	1	0	0	0	2	72
32	1	0	0	0	2	70
31	1	0	0	0	2	68
30	2	3	1	1	8	66
29	1	0	0	1	2	58
28	4	0	0	1	7	56
27	0	0	1	1	2	49
26	2	0	0	3	5	47
25	0	0	0	1	1	42
24	0	1	2	0	3	41
23	0	0	0	0	0	38
22	0	0	1	0	1	38
21	0	0	1	1	3	37
20	1	1	3	1	6	34
19	0	0	2	1	4	28
18	0	1	5	1	7	24
17	0	0	0	2	2	17
16	0	1	2	3	6	15
15	1	0	1	2	5	9
14	0	0	2	2	4	4
	n ₁ =25	N ₂ =25	n ₄ =25	n ₅ =25	N=100	

Таблиця И.21

Рівні відносної ефективності оцінок студентів за показниками комунікативної компетентності

Показники комунікативної компетентності	Відносна ефективність рівнів											
	«Високий рівень» (3 бали)				«Середній рівень» (2 бали)				«Низький рівень» (1 бал)			
	Q_{E1K1}	Q_{E1K2}	Q_{E2K1}	Q_{E2K2}	Q_{E1K1}	Q_{E1K2}	Q_{E2K1}	Q_{E2K2}	Q_{E1K1}	Q_{E1K2}	Q_{E2K1}	Q_{E2K2}
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	4,50	2,25	5,50	2,75	1,17	1,27	0,92	1,00	0,18	0,20	0,27	0,30
2	11,00	5,50	12,00	6,00	1,18	0,93	0,91	0,71	0,08	0,11	0,23	0,33
3	9,00	1,80	18,00	3,60	1,25	1,67	0,42	0,56	0,08	0,09	0,17	0,18
4	1,80	1,80	3,00	3,00	1,17	1,56	0,67	0,89	0,25	0,18	0,25	0,18
5	2,67	4,00	6,00	9,00	1,88	1,00	0,63	0,33	0,14	0,25	0,14	0,25
6	2,75	5,50	3,75	7,50	1,29	1,13	1,29	1,13	0,36	0,33	0,07	0,07
7	2,25	1,80	3,50	2,80	1,60	2,00	0,90	1,13	0,00	0,00	0,18	0,17
8	3,33	2,00	5,33	3,20	1,30	1,86	0,70	1,00	0,17	0,15	0,17	0,15
9	3,00	2,25	4,67	3,50	1,56	1,56	0,89	0,89	0,15	0,17	0,23	0,25
10	6,50	4,33	6,50	4,33	1,29	1,00	1,43	1,11	0,19	0,23	0,13	0,15
11	3,33	2,50	5,00	3,75	2,60	2,60	1,40	1,40	0,12	0,13	0,18	0,19
12	3,00	3,00	5,67	5,67	1,75	1,17	0,75	0,50	0,14	0,20	0,14	0,20
13	2,25	2,25	4,00	4,00	1,88	1,15	0,63	0,39	0,08	0,13	0,31	0,50
14	3,33	5,00	5,33	8,00	1,56	1,27	0,67	0,55	0,08	0,08	0,23	0,25
15	4,50	2,25	5,50	2,75	1,17	1,27	0,92	1,00	0,18	0,20	0,27	0,30
16	11,00	5,50	12,00	6,00	1,18	0,93	0,91	0,71	0,08	0,11	0,23	0,33
17	9,00	1,80	18,00	3,60	1,25	1,67	0,42	0,56	0,08	0,09	0,17	0,18

Таблиця И.22

Розрахунок середнього значення оцінок студентів за показниками комунікативної компетентності

Показники комунікативної компетентності і	Середнє значення оцінки по групах							
	Е1		Е2		К1		К2	
	Бал	%	Бал	%	Бал	%	Бал	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2,28	76,00	2,32	77,33	1,64	54,67	1,76	58,67
2	2,40	80,00	2,36	78,67	1,52	50,67	1,72	57,33
3	2,32	77,33	2,64	88,00	1,56	52,00	1,76	58,67
4	2,28	76,00	2,52	84,00	1,88	62,67	1,76	58,67
5	2,24	74,67	2,64	88,00	1,56	52,00	1,76	58,67
6	2,24	74,67	2,56	85,33	1,60	53,33	1,48	49,33
7	2,36	78,67	2,48	82,67	1,72	57,33	1,72	57,33
8	2,32	77,33	2,56	85,33	1,64	54,67	1,68	56,00
9	2,28	76,00	2,44	81,33	1,60	53,33	1,68	56,00
10	2,40	80,00	2,44	81,33	1,44	48,00	1,60	53,33
11	2,32	77,33	2,48	82,67	1,44	48,00	1,52	50,67
12	2,28	76,00	2,60	86,67	1,56	52,00	1,72	57,33
13	2,32	77,33	2,48	82,67	1,64	54,67	1,84	61,33
14	2,36	78,67	2,52	84,00	1,60	53,33	1,60	53,33
15	2,28	76,00	2,32	77,33	1,64	54,67	1,76	58,67
16	2,40	80,00	2,36	78,67	1,52	50,67	1,72	57,33
17	2,32	77,33	2,64	88,00	1,56	52,00	1,76	58,67
Всього	2,31	77,14	2,50	83,43	1,60	53,33	1,69	56,19

Продовження табл. И.22

Показники комунікативної компетентності	Приріст середнього значення оцінки по групах							
	E1K1		E1K2		E2K1		E2K2	
	Бал	%	Бал	%	Бал	%	Бал	%
1	10	11	12	13	14	15	16	17
1	0,64	21,33	0,52	17,33	0,68	22,66	0,56	18,66
2	0,88	29,33	0,68	22,67	0,84	28,00	0,64	21,34
3	0,76	25,33	0,56	18,66	1,08	36,00	0,88	29,33
4	0,40	13,33	0,52	17,33	0,64	21,33	0,76	25,33
5	0,68	22,67	0,48	16,00	1,08	36,00	0,88	29,33
6	0,64	21,34	0,76	25,34	0,96	32,00	1,08	36,00
7	0,64	21,34	0,64	21,34	0,76	25,34	0,76	25,34
8	0,68	22,66	0,64	21,33	0,92	30,66	0,88	29,33
9	0,68	22,67	0,60	20,00	0,84	28,00	0,76	25,33
10	0,96	32,00	0,80	26,67	1,00	33,33	0,84	28,00
11	0,88	29,33	0,80	26,66	1,04	34,67	0,96	32,00
12	0,72	24,00	0,56	18,67	1,04	34,67	0,88	29,34
13	0,68	22,66	0,48	16,00	0,84	28,00	0,64	21,34
14	0,76	25,34	0,76	25,34	0,92	30,67	0,92	30,67
15	0,64	21,33	0,52	17,33	0,68	22,66	0,56	18,66
16	0,88	29,33	0,68	22,67	0,84	28,00	0,64	21,34
17	0,76	25,33	0,56	18,66	1,08	36,00	0,88	29,33
Всього	0,71	23,81	0,63	20,95	0,90	30,10	0,82	27,24

Таблиця И.23

**Розрахунок середнього значення оцінок студентів за показниками
комунікативної компетентності**

№	Коефіцієнт засвоєння по групі, K_z				Порядковий номер, R			
	E1	E2	K1	K2	E1	E2	K1	K2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	0,82	0,79	0,47	0,51	5	9,5	13,5	10
2	0,93	0,82	0,71	0,44	2	8	3,5	20,5
3	0,67	0,94	0,49	0,76	18,5	1	11	2
4	0,78	0,74	0,42	0,58	9	14	19	6
5	0,70	0,78	0,80	0,49	12,5	11,5	2	14,5
6	0,81	0,91	0,51	0,81	6	3	7,5	1
7	0,49	0,51	0,71	0,35	24	22	3,5	25
8	0,71	0,49	0,50	0,39	10	23	9	22
9	0,68	0,65	0,35	0,63	16,5	20,5	23,5	5
10	0,70	0,85	0,49	0,71	12,5	6,5	11	4
11	0,79	0,68	0,38	0,74	7,5	19	21,5	3
12	0,64	0,79	0,44	0,56	22	9,5	17	7
13	0,67	0,90	0,45	0,46	18,5	4	16	18,5
14	0,65	0,70	0,54	0,49	21	16,5	6	14,5
15	0,94	0,65	0,49	0,49	1	20,5	11	14,5
16	0,70	0,77	0,35	0,52	12,5	13	23,5	8
17	0,69	0,88	0,46	0,48	15	5	15	17
18	0,83	0,85	0,51	0,51	4	6,5	7,5	10
19	0,63	0,78	0,43	0,37	23	11,5	18	24
20	0,87	0,92	0,81	0,49	3	2	1	14,5
21	0,68	0,69	0,39	0,38	16,5	18	20	23
22	0,70	0,70	0,63	0,46	12,5	16,5	5	18,5
23	0,47	0,71	0,34	0,44	25	15	25	20,5
24	0,79	0,47	0,47	0,50	7,5	24	13,5	12
25	0,66	0,45	0,38	0,51	20	25	21,5	10
Всього	0,72	0,74	0,50	0,52				

Продовження табл. И.23

№	$D = R_{Ei} - R_{Kj} $				D^2			
	E1K1	E1K2	E2K1	E2K2	E1K1	E1K2	E2K1	E2K2
1	10	11	12	13	14	15	16	17
1	8,5	5	4	0,5	72,25	25	16	0,25
2	1,5	18,5	4,5	12,5	2,25	342,25	20,25	156,25
3	7,5	16,5	10	1	56,25	272,25	100	1
4	10	3	5	8	100	9	25	64
5	10,5	2	9,5	3	110,25	4	90,25	9
6	1,5	5	4,5	2	2,25	25	20,25	4
7	20,5	1	18,5	3	420,25	1	342,25	9
8	1	12	14	1	1	144	196	1
9	7	11,5	3	15,5	49	132,25	9	240,25
10	1,5	8,5	4,5	2,5	2,25	72,25	20,25	6,25
11	14	4,5	2,5	16	196	20,25	6,25	256
12	5	15	7,5	2,5	25	225	56,25	6,25
13	2,5	0	12	14,5	6,25	0	144	210,25
14	15	6,5	10,5	2	225	42,25	110,25	4
15	10	13,5	9,5	6	100	182,25	90,25	36
16	11	4,5	10,5	5	121	20,25	110,25	25
17	0	2	10	12	0	4	100	144
18	3,5	6	1	3,5	12,25	36	1	12,25
19	5	1	6,5	12,5	25	1	42,25	156,25
20	2	11,5	1	12,5	4	132,25	1	156,25
21	3,5	6,5	2	5	12,25	42,25	4	25
22	7,5	6	11,5	2	56,25	36	132,25	4
23	0	4,5	10	5,5	0	20,25	100	30,25
24	6	4,5	10,5	12	36	20,25	110,25	144
25	1,5	10	3,5	15	2,25	100	12,25	225
Всього					1637	1909	1859,5	1925,5

Таблиця И.24

Розподіл відповідей учнів щодо оцінки діяльності студентів експериментальних та контрольних груп

Показник	Кількість студентів, які отримали відповідні бали											
	«Високий рівень»				«Середній рівень»				«Низький рівень»			
	E1	E2	K1	K2	E1	E2	K1	K2	E1	E2	K1	K2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Розуміння	11 44%	15 60%	3 12%	4 16%	12 48%	7 28%	7 28%	8 32%	2 8%	3 12%	15 60%	13 52%
Інтерес	8 32%	15 60%	2 8%	4 16%	15 60%	7 28%	9 36%	7 28%	2 8%	3 12%	14 56%	14 56%
Конспектування	8 32%	14 56%	2 8%	5 20%	15 60%	8 32%	11 44%	12 48%	2 8%	3 12%	12 48%	8 32%
Активність	9 36%	14 56%	4 16%	5 20%	14 56%	7 28%	10 40%	10 40%	2 8%	4 16%	11 44%	10 40%
Всього	36%	58%	11%	18%	56%	29%	37%	37%	8%	13%	52%	45%

Таблиця И.25

Середні показники оцінок, виставлених учнями студентам експериментальних та контрольних груп

Показник	Відношення частоти оцінок по групам											
	«Високий рівень»				«Середній рівень»				«Низький рівень»			
	E1K1	E1K2	E2K1	E2K2	E1K1	E1K2	E2K1	E2K2	E1K1	E1K2	E2K1	E2K2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Розуміння	3,67	2,75	5,00	3,75	1,71	1,50	1,00	0,88	0,13	0,15	0,20	0,23
Інтерес	4,00	2,00	7,50	3,75	1,67	2,14	0,78	1,00	0,14	0,14	0,21	0,21
Конспектування	4,00	1,60	7,00	2,80	1,36	1,25	0,73	0,67	0,17	0,25	0,25	0,38
Активність	2,25	1,80	3,50	2,80	1,40	1,40	0,70	0,70	0,18	0,20	0,36	0,40

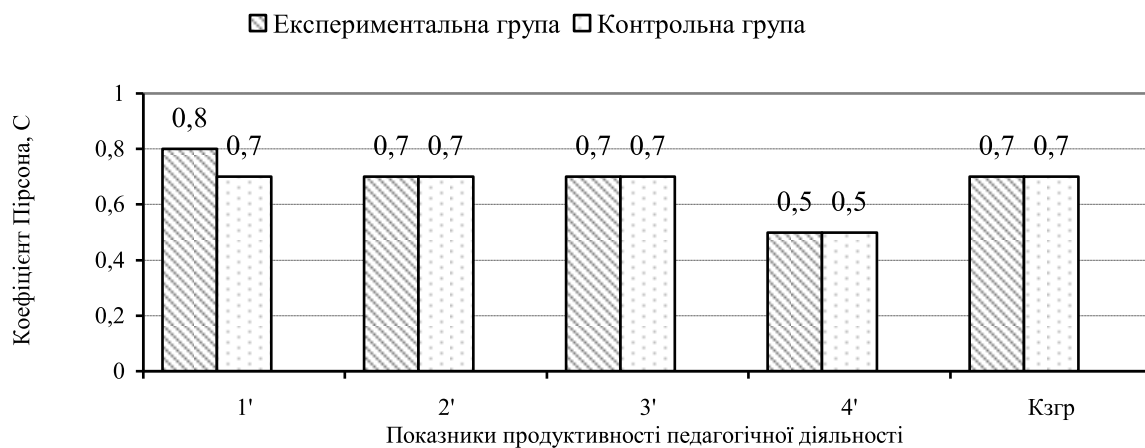
Продовження табл. И.25

Показник	Середнє значення оцінки в групі				Абсолютна ефективність							
	Е1	Е2	К1	К2	Е1К1		Е1К2		Е2К1		Е2К2	
					Б	%	Б	%	Б	%	Б	%
1	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Розуміння	2,36	2,48	1,52	1,64	0,84	28,00	0,72	24,00	0,96	32,00	0,84	28,00
Інтерес	2,24	2,48	1,52	1,60	0,72	24,00	0,64	21,33	0,96	32,00	0,88	29,33
Конспектування	2,24	2,44	1,60	1,88	0,64	21,33	0,36	12,00	0,84	28,00	0,56	18,67
Активність	2,28	2,40	1,72	1,80	0,56	18,67	0,48	16,00	0,68	22,67	0,60	20,00

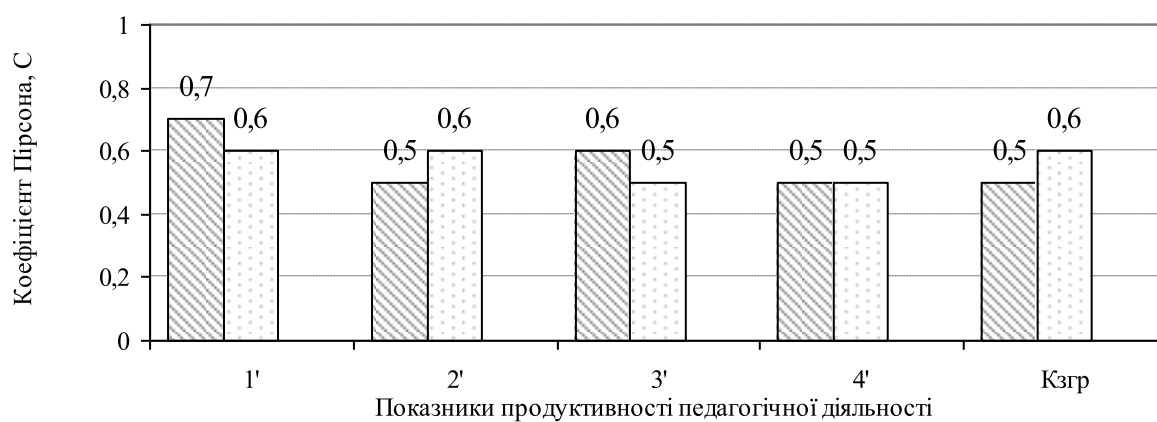
Додаток К

К.1. Вплив рівня сформованості комунікативної компетентності на продуктивність педагогічної діяльності

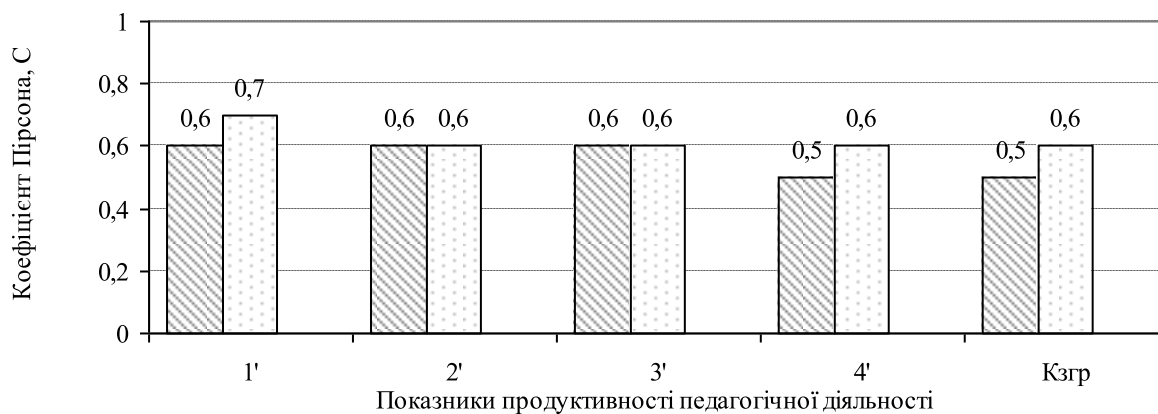
Для показника №1 комунікативної компетентності



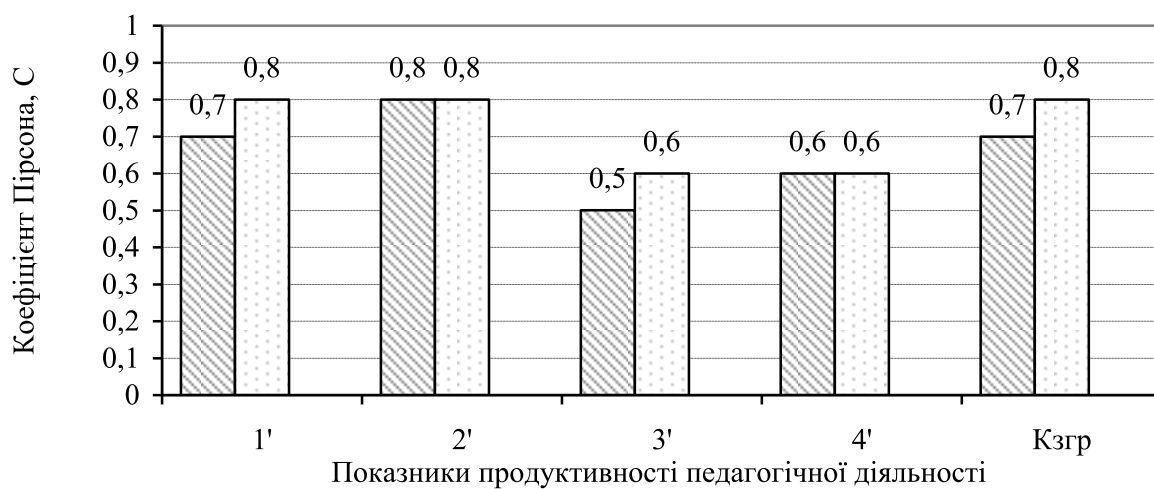
Для показника №2 комунікативної компетентності



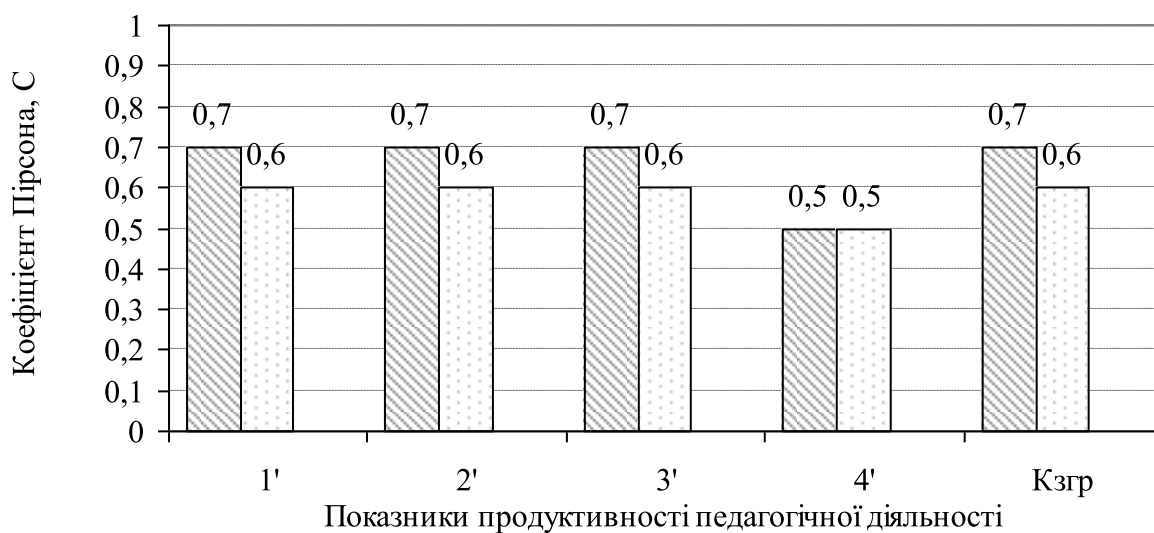
Для показника №3 комунікативної компетентності



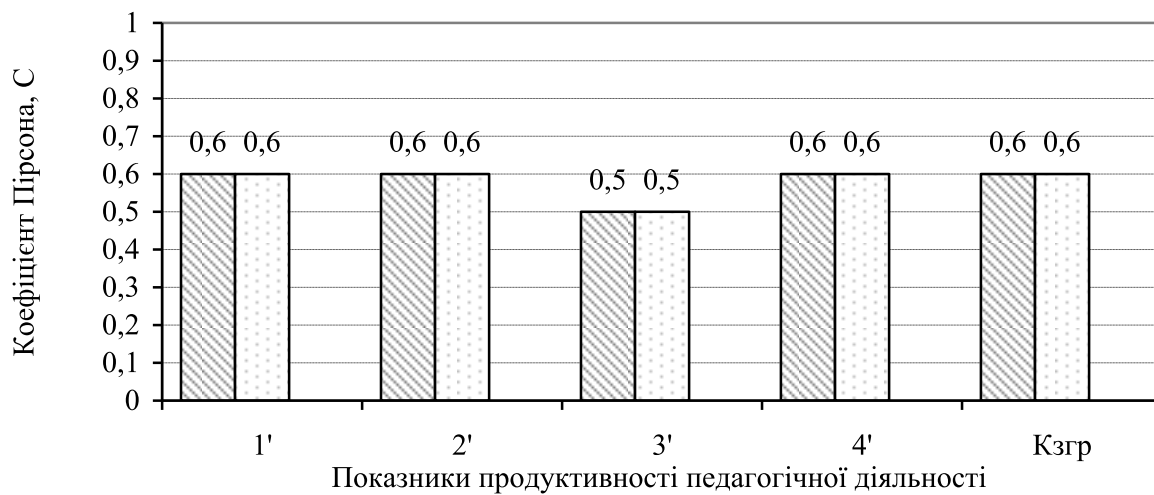
Для показника №4 комунікативної компетентності



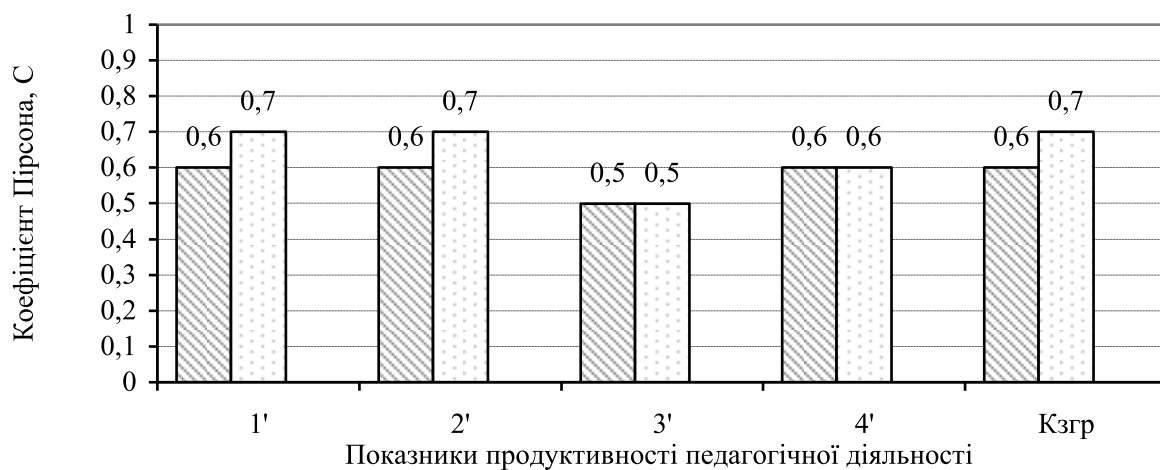
Для показника №5 комунікативної компетентності



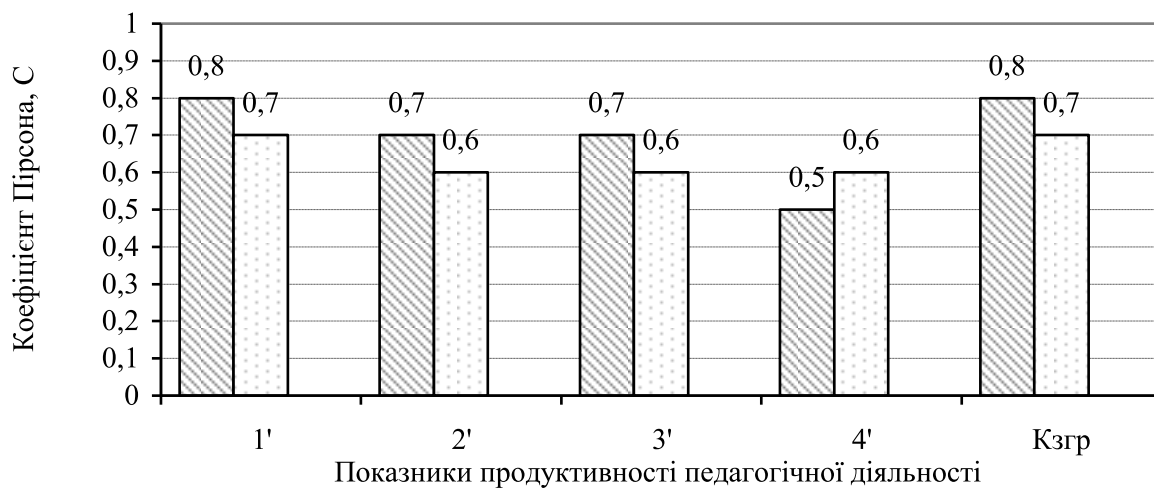
Для показника №6 комунікативної компетентності



Для показника №7 комунікативної компетентності



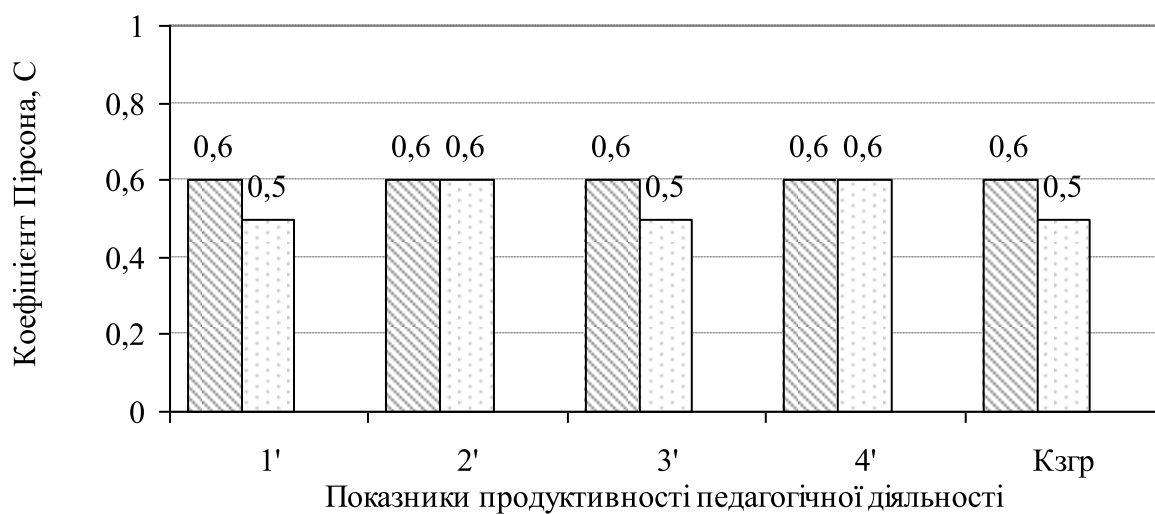
Для показника №8 комунікативної компетентності



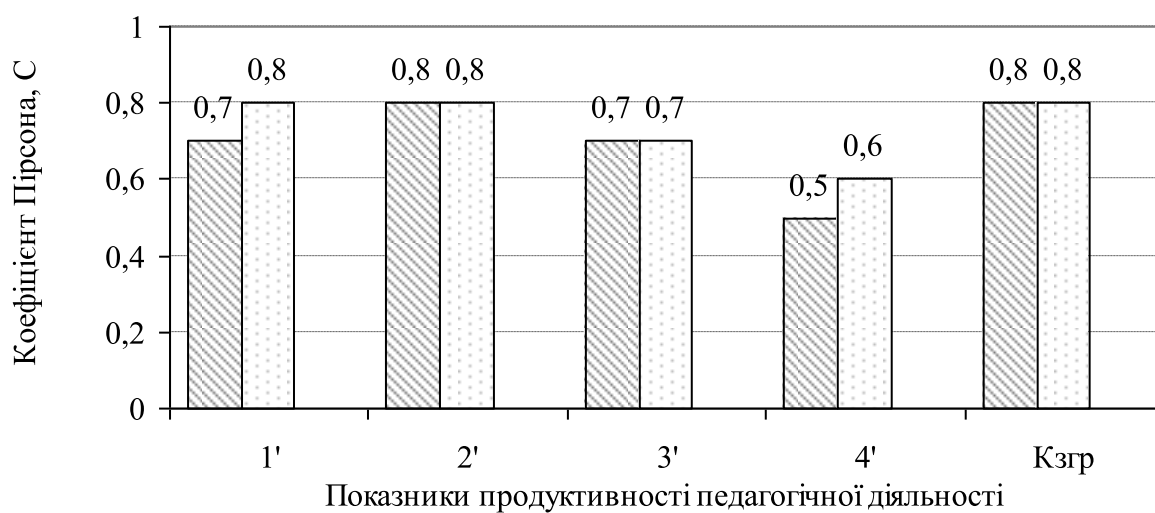
Для показника №9 комунікативної компетентності



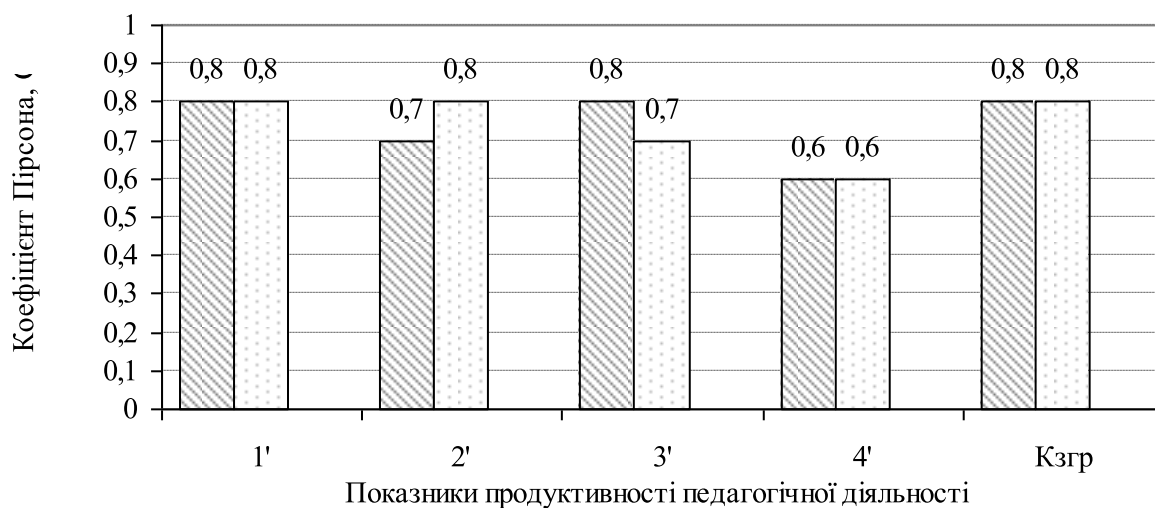
Для показника №10 комунікативної компетентності



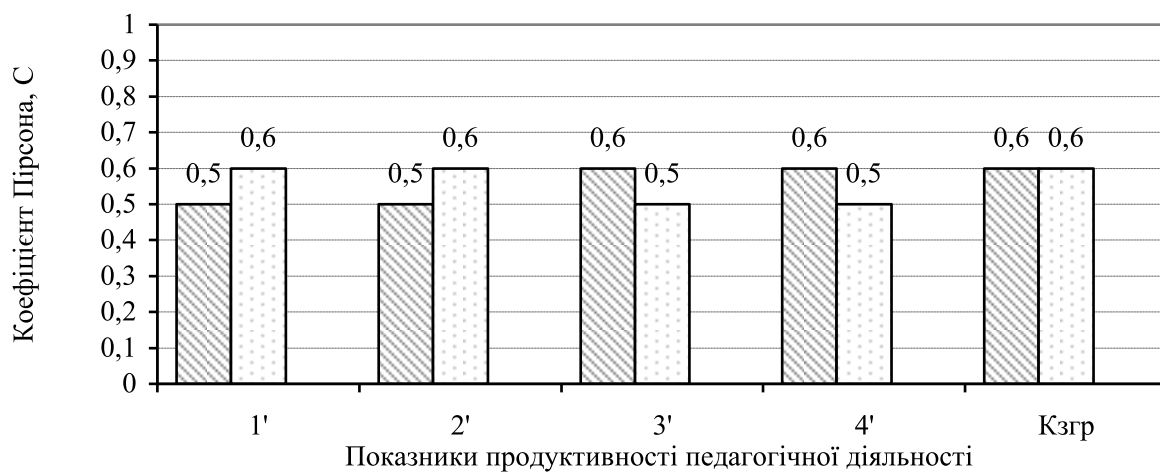
Для показника №11 комунікативної компетентності



Для показника №12 комунікативної компетентності



Для показника №13 комунікативної компетентності



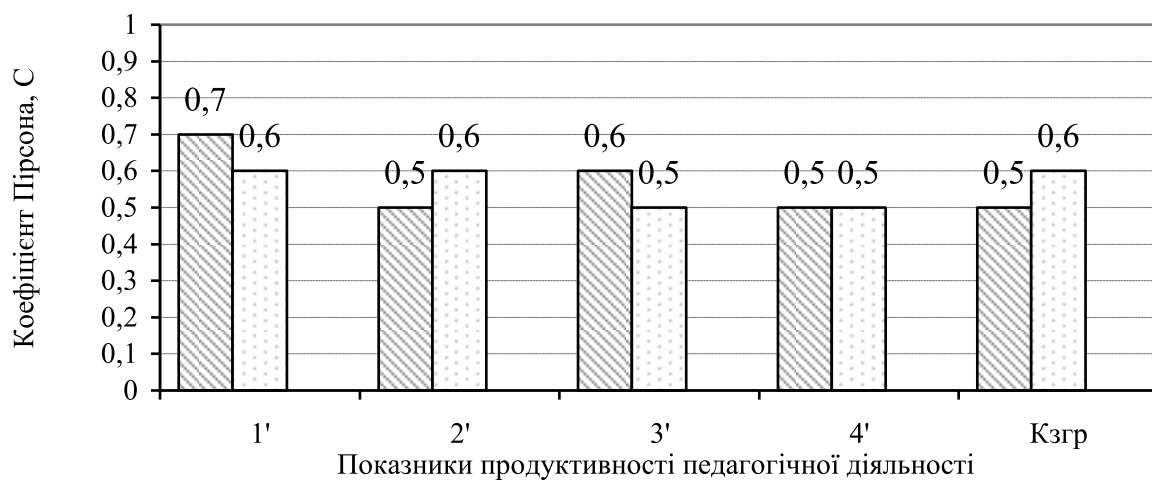
Для показника №14 комунікативної компетентності



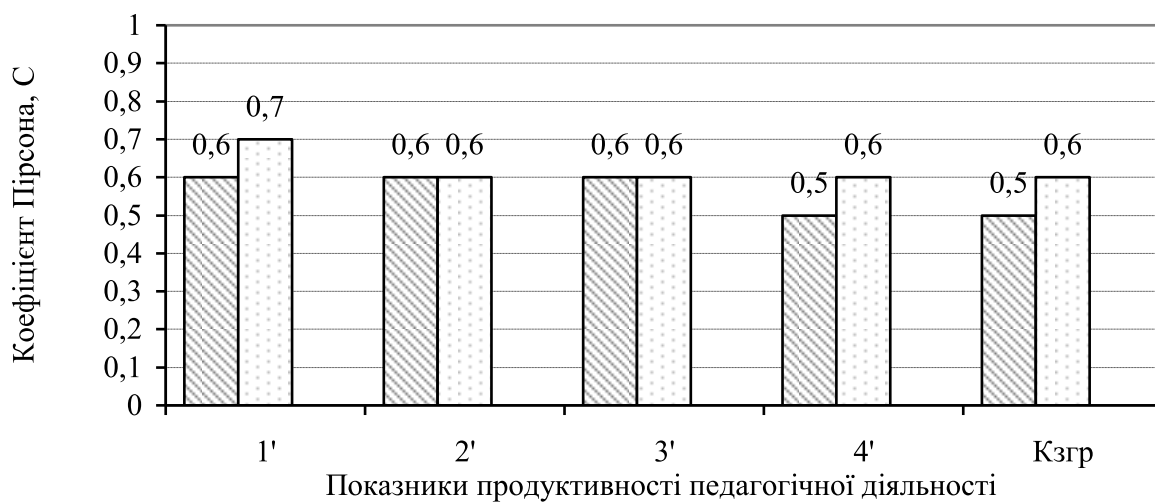
Для показника №15 комунікативної компетентності



Для показника №16 комунікативної компетентності

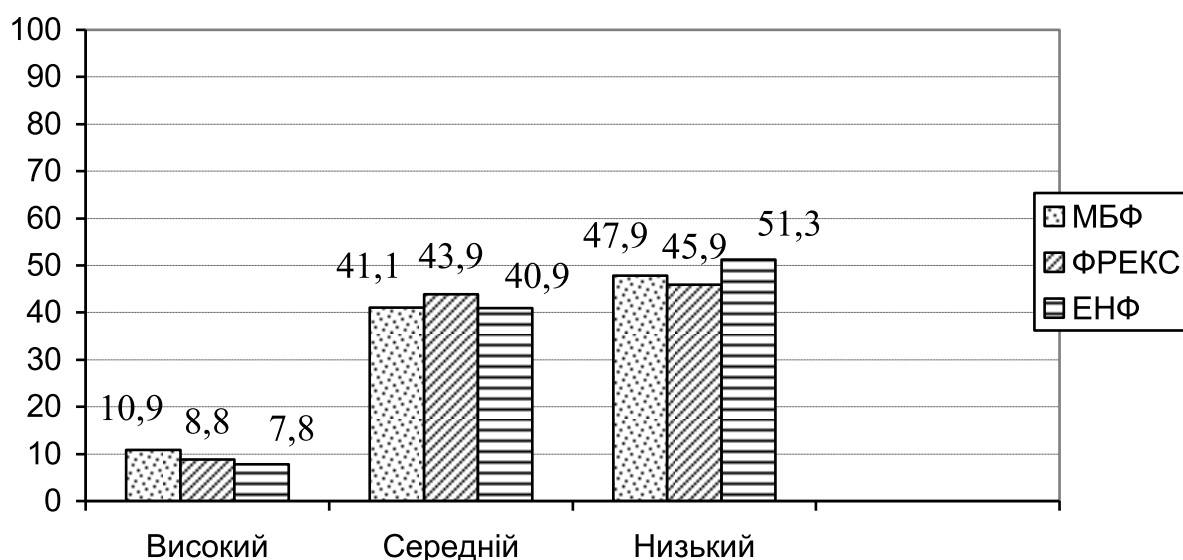


Для показника №17 комунікативної компетентності

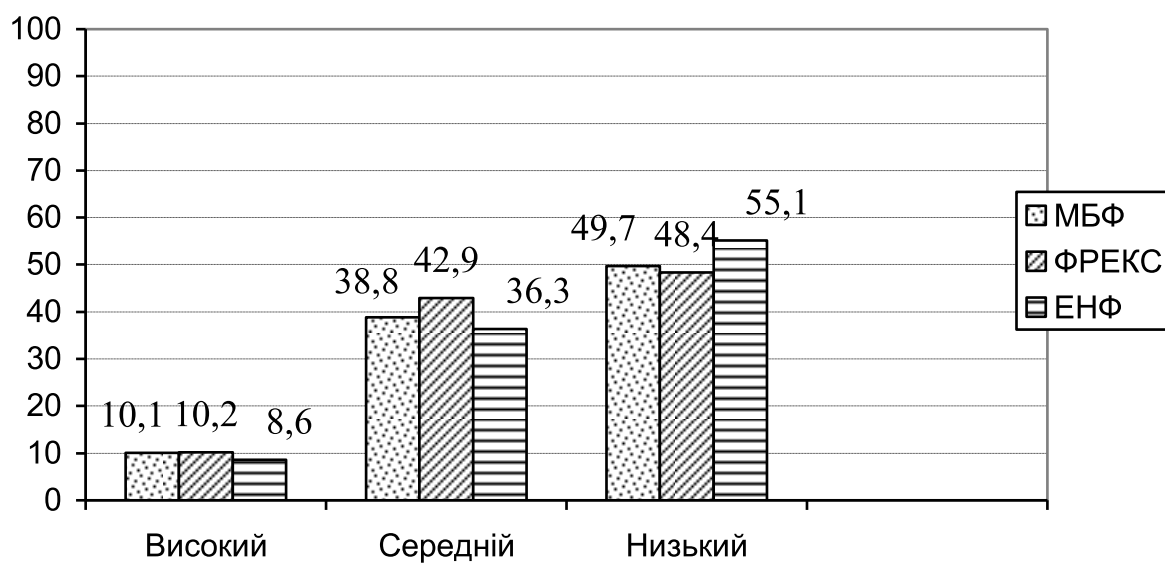


К.2. Середні значення розподілу оцінок за показниками комунікативної компетентності та показниками продуктивності педагогічної діяльності

Розподіл середніх значень оцінок за показниками комунікативної компетентності (%)



Розподіл середніх значень оцінок за показниками продуктивності педагогічної діяльності (%)



Додаток Л

Л.1. Таблиці даних для розрахунку статистики критерію щодо впливу рівня знань студентів контрольних та експериментальних груп з педагогіки та електротехніки на результати порівняльного експерименту

а)

Вибірки	Оцінки						Категорія
	відмінно		добре		задовільно		
	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	
1(E1)	7	9	8	9	10	7	O_{1i}
2(E2)	8	10	9	8	8	7	O_{2i}

б)

Вибірки	Оцінки						Категорія
	відмінно		добре		задовільно		
	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	
1(E1)	7	9	8	9	10	7	O_{1i}
3(K1)	6	10	12	9	7	6	O_{4i}

в)

Вибірки	Оцінки						Категорія
	відмінно		добре		задовільно		
	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	
1(E1)	7	9	8	9	10	7	O_{1i}
4(K2)	8	9	11	9	6	7	O_{5i}

г)

Вибірки	Оцінки						Категорія
	відмінно		добре		задовільно		
	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	
2(E2)	8	10	9	8	8	7	O_{2i}
3(K1)	6	10	12	9	7	6	O_{4i}

д)

Вибірки	Оцінки						Категорія
	відмінно		добре		задовільно		
	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	
2(E2)	8	10	9	8	8	7	O_{2i}
4(K2)	8	9	11	9	6	7	O_{5i}

ж)

Вибірки	Оцінки						Категорія
	відмінно		добре		задовільно		
	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	педагогіка	електро-техніка	
3(K1)	6	10	12	9	7	6	O_{4i}
4(K2)	8	9	11	9	6	7	O_{5i}

Л.2. Таблиці даних для розрахунку статистики критерію щодо впливу психологічних характеристик груп учнів навчальних закладів системи ПТО (організованість, рівень розвитку колективу) на результати дослідження

а)

Вибірки	Бали					Категорія
	6	5	4	3	2	
1(E1)	3	8	5	4	5	O_{1i}
2(E2)	4	10	4	3	4	O_{2i}

б)

Вибірки	Бали					Категорія
	6	5	4	3	2	
1(E1)	3	8	5	4	5	O_{1i}
3(K1)	4	10	5	2	4	O_{4i}

в)

Вибірки	Бали					Категорія
	6	5	4	3	2	
1(E1)	3	8	5	4	5	O_{1i}
4(K2)	5	9	5	2	4	O_{5i}

г)

Вибірки	Бали					Категорія
	6	5	4	3	2	
2(E2)	4	10	4	3	4	O_{2i}
3(K1)	4	10	5	2	4	O_{4i}

д)

Вибірки	Бали					Категорія
	6	5	4	3	2	
2(E2)	4	10	4	3	4	O_{2i}
4(K2)	5	9	5	2	4	O_{5i}

ж)

Вибірки	Бали					Категорія
	6	5	4	3	2	
3(K1)	4	10	5	2	4	O_{4i}
4(K2)	5	9	5	2	4	O_{5i}