

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ВІННИЦЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»**

На правах рукопису

Дрозд Тетяна Михайлівна

УДК 378.147(477):159.955.6:801(043.5)

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Василенко Надія Володимирівна

Вінниця – 2017

З М І С Т

Перелік умовних скорочень	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	16
1.1. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей як педагогічна проблема	16
1.2. Сучасний стан розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти	46
Висновки до першого розділу	71
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ	74
2.1. Критерії, показники та рівні розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей	74
2.2. Модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти	86
2.3. Організаційно-педагогічні умови й особливості розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти	98
Висновки до другого розділу	135
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	137
3.1. Методика організації та проведення педагогічного експерименту	137
3.2. Результати педагогічного експерименту	151
Висновки до третього розділу	172
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	179
ДОДАТКИ	210

Перелік умовних скорочень

ЕГ – експериментальна група

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ЗШ – загальноосвітня школа

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІОС – інформаційно-освітнє середовище

ІППО – інститут післядипломної педагогічної освіти

КВНЗ – комунальний вищий навчальний заклад

КГ – контрольна група

КК – комунікативна компетентність

КТЦ – консультативно-тренінговий центр

КУ – комунальна установа

ММК – міський методичний кабінет

М(Р)МК(Ц) – міські (районні) методичні кабінети (центри)

НВК – навчально-виховний комплекс

ПО – післядипломна освіта

ППО – післядипломна педагогічна освіта

Вступ

Серед принципових змін у системі освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття в Україні відзначимо: притаманна їй традиційно лінійна монологічність змінюється на діалогічність, полілогічність. Саме тому особливого значення набуває мовлення як засіб комунікації, як основа спілкування педагога зі своїми вихованцями. Реформування мовної освіти безпосередньо пов'язане з реалізацією комунікативної мети курсу рідної мови. Особливістю комунікативної діяльності вчителів філологічних спеціальностей є спеціалізоване використання мовлення в процесі навчальної та позакласної педагогічної й соціально-психологічної взаємодії для розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням комунікативної особистості учнів. Сучасні вимоги до підготовки учнів вимагають якісно нової діяльності вчителів філологічних спеціальностей. Учителі-словесники повинні не лише мати ґрунтовні лінгвістичні знання, але й бездоганно володіти ними, давати учням зразок грамотного, змістовного, виразного й емоційного мовлення, гармонійної єдності мовленнєвої діяльності та комунікативної поведінки.

У структурі професійної компетентності педагога комунікативна компетентність є однією з найважливіших складових, для вчителів-філологів вона передбачає наявність двох основних груп умінь: власне комунікативних (установити контакт зі співрозмовниками, підтримувати розмову, будувати висловлювання в різних стилях та жанрах, уміння зацікавити учнів у процесі опанування навчального предмета) та професійно-комунікативних (знання дидактичної та лінгвістичної термінології; здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови, репрезентують красу й багатство мови; уміння продукувати навчальний текст, редагувати власне й чуже мовлення, внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок у чужому мовленні тощо).

У концептуальних документах розвитку освіти України (закони України «Про освіту» [105], «Про загальну середню освіту» [104], Концепція нової української школи [206], Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 р. [196]) наголошується: особистість педагога, його професійна компетентність набуває особливої актуальності.

Розвиток комунікативної компетентності дорослих людей, зокрема й вчителів філологічних спеціальностей, є двостороннім процесом: це набуття нових знань, умінь, досвіду, і водночас корекція, зміна вже сформованих компетенцій. Прагнення щодо повноти обсягу знань уже не визнається критерієм ефективного навчання. Перспективними є напрацювання та впровадження активних форм роботи, які сприятимуть подальшому саморозвиткові й самоосвіті педагогів. Результатом розвитку комунікативної компетентності має стати не лише функціональний, а насамперед концептуальний розвиток, що знаходить своє вираження в ціннісно-мотиваційній сфері, збагаченні власної концепції життя та освоєнні технологій її практичної реалізації.

Варто відзначити, що в розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів представлена як нормативна тенденція (засвоєння соціально заданих норм та зразків), так й особистісно-творча, що передбачає реалізацію індивідуальних особливостей мовлення в процесі спілкування. Відтак комунікативна діяльність учителя-філолога має підпорядковуватись загальній меті педагогічної комунікації та врахувати індивідуальні особливості мовлення вчителя, що проявляються на рівні лексики, стилістики, граматики, добору мовних засобів та динаміки їх використання.

У контексті сучасного навчально-виховного процесу комунікативна специфіка уроку літератури є підґрунтям для текстуального вивчення художніх творів та набуття власного життєвого досвіду учнів із метою самовдосконалення. Завдання вчителя – не лише дати відповідні знання про літературу, а ще сприяти діалогу «художній текст – читач», здійснити художню комунікацію. Учитель-словесник розвиває інтелект, емоції, творчі здібності дитини, формує її естетичні почуття, впливає на становлення переконань, світогляду, рис характеру. Погоджуємося з думкою О. Куцевол, що «вчитель літератури має гармонійно поєднувати у своїй особі літературознавця-дослідника, майстерного методиста, досвідченого психолога й педагога-вихователя та вмілого організатора комунікативної взаємодії з учнями» [158, с. 71].

Аналіз педагогічної, психологічної, лінгводидактичної та методичної літератури свідчить, що професійній підготовці вчителя, розвитку його особистості,

зокрема комунікативної компетентності, завжди приділялась належна увага. Провідна роль комунікативної складової в структурі професійної діяльності вчителя підкреслюється в низці педагогічних досліджень, зокрема в працях О. Акімової [2], О. Безкорвайної [15], А. Богуш [21], Н. Бутенко [28], Н. Василенко [30], В. Галузяка [42], Н. Гимпель [46], Р. Гуревича [58], С. Жарої [95], Ю. Запорожцевої [108], І. Зязюна [112], В. Каплінського [123], Л. Києнко-Романюк [128], Н. Кузьміної [155], О. Лавриненка [159], М. Львова [175], І. Макаровської [176], О. Матяш [181], В. Петрук [225], О. Прозорової [237], С. Сисоевої [274], М. Сметанського [284], О. Тармаєвої [296], І. Холковської [310], В. Шахова [319], В. Штифурак [322], Н. Шумарової [325], Л. Юрчук [330] та ін.

Значну увагу вчені приділяють аналізу окремих аспектів мовленнєвої діяльності вчителя. Досліджувались питання педагогічного спілкування, культури мовлення вчителя (І. Бех [17], Г. Васянович [34], Б. Головін [50], В. Кан-Калик [122], Т. Ладиженська [159], О. Пономарів [228], С. Ромашина [252], В. Сластьонін [278], В. Соколова [287] та ін.), питання формування комунікативної україномовної компетентності (Ф. Бацевич [14], Г. Лещенко [166], Л. Скуратівський [277] та ін.), проблеми формування професійної компетентності студентів-філологів і підвищення педагогічної майстерності вчителів зазначеного фаху (І. Волинець [38], В. Данилюк [63], Н. Іваницька [115], О. Ісаєва [118], Ю. Картава [127], О. Куцевол [157], А. Лисенко [168], С. Мірошник [187], О. Семеног [265], В. Сидоренко [267], Т. Симоненко [272], І. Хом'як [312], В. Шуляр [322] та ін.), розвитку професійної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у закладах післядипломної освіти (К. Везетій [35], Л. Лузан [169], Л. Решетняк [248], В. Сидоренко [267], Н. Химера [308]), питання теорії ораторського мистецтва та практичної риторики (Н. Голуб [52, 53], С. Коваленко [139], О. Когут [216], Л. Мацько, О. Мацько [181], Н. Михайліченко [186], Л. Нечволод [201], Г. Сагач [259], В. Федорчук [304] та ін.), психологічний аспект мовленнєвої діяльності особистості (М. Бахтін [12], Л. Виготський [40], А. Гірник [47], Т. Дрідзе [71], Ю. Жуков [97], М. Заброцький [99], І. Зимня [110], Н. Кузьміна [155], О. Леонтьєв [163], А. Лурія [171], І. Макаровська [176], А. Маркова [178], Л. Мітіна [184], С. Мусатов [191], Л. Петровська [224], Є. Рогов [249], Є. Руденський [255] та ін.).

Проте нові підходи до розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, що вироблені педагогікою, лінгводидактикою, психологією, до цього часу не впроваджені системно в практику роботи закладів післядипломної педагогічної освіти. Організація професійного самовдосконалення вчителів, зокрема розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, збереження й примноження мовленнєвого потенціалу, потребує першочергової уваги. Процес розвитку комунікативної компетентності вчителів зазначеного фаху ускладнюється внаслідок як об'єктивних, так і суб'єктивних причин, а саме:

- об'єктивні (зміна програм викладання навчальних дисциплін та недостатність їх науково-методичного забезпечення, постійно зростаючі вимоги щодо рівня знань учнів відповідно до зовнішнього незалежного оцінювання, невідповідність окремих художніх творів віковим психологічним особливостям учнів та їхньому життєвому досвіду; надмірно велика кількість та обсяг текстів, недосконалість запропонованих хрестоматійних матеріалів, постійне зростання вимог щодо діяльності вчителя як публічної особистості);

- суб'єктивні (недостатній рівень професійних знань щодо ораторського мистецтва та володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, низький рівень методичної роботи в закладах освіти та мережної взаємодії різних ланок методичної служби; психологічний опір, пов'язаний зі змінами в чинних навчальних програмах, особиста неготовність до систематичного використання інтерактивних методів навчання тощо).

Саме тому розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти потребує створення й апробації відповідної науково обґрунтованої моделі, технології її реалізації та з'ясуванні організаційно-педагогічних умов, за яких вона буде ефективною.

Актуальність вирішення визначеної проблеми зумовлюється низкою таких суперечностей:

- невідповідністю між вимогами щодо комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, що об'єктивно зростають, та наявним рівнем

професійної підготовки до спілкування з цільовими аудиторіями, залученими до організації навчально-виховного процесу;

- неузгодженістю системи післядипломної освіти, навчальних планів і програм із соціальним замовленням суспільства, запитами загальноосвітніх навчальних закладів щодо рівня комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та особистісно-професійними потребами педагогічних працівників;

- недостатньою скоординованістю курсового навчання вчителів-філологів та науково-методичної роботи в міжкурсовий період у системі післядипломної освіти.

Необхідність розв'язання зазначеної проблеми зумовлена тим, що рівень комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей впливає на розвиток особистості та творчої індивідуальності суб'єктів спілкування, на підвищення рівня самооцінки, позитивного мислення й світосприйняття, на формування ціннісних орієнтацій, міжособистісних взаємин і педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, зрештою – на результативність навчально-виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

У теоретичному аспекті потребують уточнення поняття «компетентність» та «компетенції», «комунікативна компетентність учителів філологічних спеціальностей», «змістові складові комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей», «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «риторична компетентність», «структура комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей», «мовленнєвий позитив» та «розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей». У цьому зв'язку необхідно визначити систему комунікативних умінь учителів, яка б поєднувала як власне комунікативні, так і спеціальні, професійно-комунікативні вміння; обґрунтувати рівні, критерії та показники розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

У соціальному аспекті важливість дослідження зумовлена дефіцитом мовленнєвої й особливо риторичної культури, як професійної, так і загальної (культури мислення, мовлення, спілкування).

У педагогічному аспекті розвиток комунікативної компетентності спрямований на формування продуктивного, творчого мислення та ґрунтується на етичних засадах моральності, а відтак є ваговою складовою формування гармонійної особистості як найбільшої цінності в демократичному суспільстві.

Отже, актуальність і соціальна значущість проблеми розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей зумовили вибір теми дослідження – **«Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти (ЦППО) НАПН України «Підготовка керівників школи в закладі післядипломної педагогічної освіти» (реєстраційний номер 0119 U 004225) та затверджена в комунальному вищому навчальному закладі «Вінницька академія неперервної освіти» «Формування професійної компетентності педагогів в ІППО» (протокол засідання вченої ради № 4 від 21.04.2011 р.). Тема узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 24 травня 2011 р.).

Об'єкт дослідження – післядипломна освіта вчителів філологічних спеціальностей.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

Мета дослідження полягає в розробленні й експериментальній перевірці науково обґрунтованої моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти та з'ясуванні організаційно-педагогічних умов підвищення її ефективності.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей є ефективним за таких організаційно-педагогічних умов:

- організація навчальної взаємодії викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з учителями на діалогічних засадах;
- забезпечення цілісності, етапності та системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів;
- створення інформаційно-освітнього середовища в системі післядипломної освіти засобами ІКТ;
- організація мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти.

Мета й гіпотеза дослідження визначили такі його *завдання*:

1. З'ясувати стан розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти, здійснивши теоретичний аналіз означеної проблеми в педагогічній, психологічній, лінгводидактичній і методичній літературі.

2. Визначити структуру, критерії, показники та рівні розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

3. Обґрунтувати й експериментально перевірити модель та організаційно-педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

4. Розробити методiku реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти та підготувати відповідні рекомендації.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: загально-теоретичні положення теорії пізнання, філософські концепції сучасної освіти й наукові засади розвитку професійної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Відповідно до теми й завдань дослідження було використано комплекс *методів дослідження*:

- теоретичні: вивчення та аналіз літератури (філософської, педагогічної, лінгводидактичної, психологічної, методичної) з метою визначення сучасних підходів, принципів, змісту й технологій розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти;

узагальнення, абстрагування, класифікація та систематизація одержаної інформації з метою визначення критеріїв оцінювання рівнів комунікативної компетентності педагогів та їхніх показників;

- емпіричні методи: діагностичні (анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіди); обсерваційні (пряме й непряме спостереження); праксиметричні (аналіз та узагальнення позитивного педагогічного досвіду) з метою визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та розробки відповідної моделі в системі післядипломної освіти;

- експериментальні методи: констатувальний і формувальний етапи педагогічного експерименту; статистично-кількісна і якісна обробка даних експерименту; кваліметричні – з метою визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів та перевірки результативності розробленої моделі.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась поетапно. На пошуково-теоретичному етапі (2008 – 2011 рр.) вивчено та проаналізовано філософську, педагогічну, психологічну, лінгводидактичну та методичну літературу з проблеми дослідження, вітчизняний і зарубіжний досвід розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, визначено концептуальні засади, категоріально-понятійний апарат та методологію дослідження, здійснено аналіз стану розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти, розроблено критерії та методику визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

На експериментальному етапі (2012 – 2014 рр.) проведено констатувальний зріз і проаналізовано його результати, обґрунтовано модель та організаційно-педагогічні умови, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей; розроблено методику реалізації визначених умов у системі післядипломної освіти в процесі курсового навчання та науково-методичної роботи в міжкурсовий період; проведено формувальний етап та експериментальну перевірку ефективності організаційно-педагогічних умов.

На узагальнювальному етапі (2015 – 2016 рр.) оброблено й систематизовано одержані матеріали та інтерпретовано результати дослідження з використанням методів математичної статистики.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти», комунальної установи «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради, Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. Василя Сухомлинського, районного методичного кабінету м. Сміли Черкаської обл., районного методичного кабінету працівників освіти Стрийського р-ну Львівської обл. та закладів освіти, що належать до Асоціації «Відроджені гімназії України», загальноосвітніх навчальних закладів м. Вінниці, експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів Барського, Вінницького, Жмеринського, Калинівського, Козятинського, Липовецького, Немирівського, Тиврівського р-нів Вінницької обл.

Наукова новизна й теоретичне значення очікуваних результатів дослідження полягають у тому, що:

- *вперше теоретично обґрунтовано* організаційно-педагогічні умови, які забезпечують позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти (організація навчальної взаємодії викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, методистів Р(М)МК(Ц) з учителями на діалогічних засадах; забезпечення цілісності, етапності та системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів; створення інформаційно-освітнього середовища в системі післядипломної освіти засобами ІКТ; організація мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти); розроблено та обґрунтовано модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти в курсовий та міжкурсний періоди; визначено та схарактеризовано критерії, показники та рівні розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей;

- *уточнено* зміст понять «компетентність» та «компетенції», «комунікативна компетентність учителів філологічних спеціальностей», «змістові складові

комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей», «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «риторична компетентність», «структура комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей», «мовленнєвий позитив» і «розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти»;

- *подальшого розвитку набуло* визначення характерних відмінностей мовної, мовленнєвої та риторичної змістових складових комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в:

- *удосконаленні* програми курсової підготовки вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти;

- *розробленні* методики визначення рівнів комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та технології моніторингу фахового зростання у системі післядипломної освіти;

- *розробленні та впровадженні* методики реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у курсовий та міжкурсний періоди;

- *створенні* інноваційної структури (консультативно-тренінгового центру) в системі післядипломної освіти;

- *підготовці* навчально-методичних рекомендацій щодо розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Основні положення дисертаційного дослідження можуть бути використані в системі післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей, а саме: у процесі курсового навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти та науково-методичної роботи в міжкурсний період (діяльності районних (міських) методичних кабінетів (центрів), методичної служби загальноосвітніх навчальних закладів).

Основні положення і висновки дослідження **впроваджено** в роботу комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти» (довідка від 04.11.2016 р. № 01/21-836), комунальної установи «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради (довідка від

10.10.2016 р. № 288), Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. Василя Сухомлинського (довідка від 04.10.2016 р. № 609/01-12), районного методичного кабінету м. Сміли Черкаської обл. (довідка від 30.09.2016 р. № 2232), районного методичного кабінету працівників освіти Стрийського р-ну Львівської обл. та закладів освіти, що належать до Асоціації «Відроджені гімназії України» (довідка від 15.11.2016 р. № 560).

Апробація результатів дослідження.

Проміжні результати дослідження доповідались й обговорювались на:

- міжнародних науково-практичних конференціях: «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2008), «Психолого-педагогічні аспекти розвитку пам'яті та творчого мислення» (Вінниця, 2008), «Український шкільний підручник у європейському вимірі» (Вінниця, 2009), «Технології управління освітніми закладами» (Полтава, 2011), «Інноваційна освітня діяльність: регіональні аспекти» (Біла Церква, 2011), «Основні парадигми педагогіки та психології у XXI столітті» (Одеса, 2012), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2016), «Філологія, соціологія й культурологія. Сучасні фундаментальні й прикладні дослідження» (м. Сопот, Польща, 2016);

- Міжнародному фестивалі педагогічних інновацій (Черкаси, 2014);

- всеукраїнських науково-практичних та науково-методичних конференціях: «Актуальні проблеми розвитку особистості в системі дошкільної та загальної середньої освіти» (Вінниця, 2010), «Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах» (Вінниця, 2011), «Діяльність районних (міських) методичних кабінетів в умовах упровадження державних освітніх стандартів та інформаційно-комунікаційних технологій» (Рівне, 2012), «Наукова спадщина Василя Сухомлинського в контексті розвитку освіти особистості впродовж життя» (Кіровоград, 2016);

- міжрегіональних науково-методичних конференціях та семінарах: «Перспективний педагогічний досвід: вивчення, узагальнення, розповсюдження»

(Вінниця, 2013), «Науково-методична робота як процес розвитку професійної компетентності педагогічних працівників» (Вінниця, 2013);

- регіональному фестивалі педагогічної майстерності «LEADFEST» (Вінниця, 2016);

- обласних науково-практичних конференціях та семінарах: «Інноваційна педагогічна діяльність: технології, досвід, практика» (Вінниця, 2012); «Культурологічні аспекти риторичної діяльності вчителя» (Вінниця, 2013);

- міських конференціях та семінарах: «Консультативно-тренінговий центр «Крок»: наукові основи практичної діяльності» (Вінниця, 2012), «Ефективність управлінської комунікації» (Вінниця, 2013), «Реалізація посадових обов'язків методиста в процесі управління неперервним підвищенням кваліфікації педагогів» (Вінниця, 2013), «Педагогічний менеджмент. Ефективна комунікація» (Вінниця, 2014),

- засіданнях кафедри управління та адміністрування КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» (протоколи № 10 від 09.11.2010 р., № 3 від 15.03.2013 р., № 11 від 11.11.2014 р., № 4 від 05.04.2016 р., № 9 від 11.10.2016 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено в 16 одноосібних публікаціях, з них 5 – у фахових наукових виданнях, затверджених Атестаційною комісією Міністерства освіти і науки України, 1 – у зарубіжному виданні, 10 статей і тез доповідей – у збірниках наукових праць і матеріалах конференцій; 2 статті увійшли до колективних монографій. Також підготовлено 2 одноосібні авторські інноваційні розробки: «Комунікативна компетентність учителя: теорія і практика» (2013 р.), «Консультативно-тренінговий центр «Крок»: модель розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у міжкурсовий період» (2014 р.).

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них і загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст дисертації викладено на 178 сторінках, у 10 додатках на 66 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 275 сторінок. Робота містить 25 таблиць, 15 рисунків. Список використаних джерел складає 339 найменувань, із них 4 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

1.1. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей як педагогічна проблема

У зв'язку з інноваційними перетвореннями, що відбуваються в сучасному суспільстві, зростає роль освіти й змінюються її функції. Пріоритетним стає формування особистості, що мислить творчо, здатна саморозвиватися, постійно засвоювати нову інформацію. Оновленню змісту освіти й технологій навчання сприяє запровадження компетентнісного підходу в освіті. Спробуємо визначити сутність його висхідних понять і положень за алгоритмом: «компетентність» та «компетенція» – «професійна компетентність» – «компетентнісна освіта» – «ключові та предметні компетентності» – «комунікативна компетентність» – «комунікативна компетентність у системі педагогічної освіти» – лінгвістичний аспект поняття «комунікативна компетентність» – змістові складові комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей: мовна, мовленнєва, риторична (відповідно відмінність понять «мова» й «мовлення») – структура комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей: інформаційно-пізнавальний, особистісний, мотиваційно-ціннісний та функціонально-операційний (діяльнісний) компоненти.

Насамперед розглянемо значення базових понять.

Науковий термін «компетентність» (лат. *competens* – належний, відповідний) у «Словнику іншомовних слів» зустрічаємо в значеннях: поінформованість, обізнаність, авторитетність або володіння компетенцією [281, с. 282]. «Компетенція» (лат. *competentia* від *competeto* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – це коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; коло питань, у яких ця особа має певні повноваження, знання, досвід [281, с. 282].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» наводиться таке визначення понять:

«Компетентний»:

1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий. // Який ґрунтується на знанні; кваліфікований.

2. Який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

«Компетентність»:

Властивість за значенням компетентний.

«Компетенція»:

1. Добра обізнаність із чим-небудь.

2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [36, с. 445].

Закцентуємо увагу на розмежуванні понять «компетентність» і «компетенції».

Звернемося до концептуальних документів, напрацювань українських та зарубіжних науковців, у яких подається визначення цих термінів (табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Тлумачення понять «компетентність» і «компетенції»

Джерела	Використані терміни та їх визначення	
	Компетентність	Компетенції
1	2	3
Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [67, с.1]	Набута в процесі навчання інтегрована здатність індивіда, яка складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.	Суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.
Н. Василенко [33, с. 90]	Категорія, що належить до сфери взаємодії знань і практичної діяльності людини. Актуальний прояв компетенції.	
Н. Голуб [52, с. 61]	Особистісний результат навчальної діяльності, практичний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій;	

Продовження таблиці 1.1.

1	2	3
	показник спроможності реалізувати багаж знань і вмінь з метою досягнення бажаного результату; дієвість застосування здобутих знань і набутих умінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів; досвід ефективної діяльності в межах певної компетенції.	
В. Краєвський, А. Хуторської [153, с. 3 – 10]	Поєднання відповідних знань, досвіду й здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Результат набуття компетенцій.	Коло питань, з якими людина добре обізнана, має знання й досвід. Освітні компетенції – складні узагальнені способи діяльності, які опановує учень під час навчання.
Г. Лещенко [166, с. 7]	Інтегровальна якість особистості, сукупність особистих якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), що виявляються в загальній здатності й готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, набутому в процесі навчання й соціалізації.	Заздалегідь визначена соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері.
О. Пометун [226, с. 69]	Результатом освіти буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.	
В. Шуляр [322, с. 92]	Реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності.	Визначена вимога, норма освітньої підготовки учня.

Проаналізувавши визначення понять «компетентність» і «компетенції», запропоновані науковцями й узагальнені в табл. 1.1, ми робимо висновок, що варто розмежовувати їх зміст. Термін «компетенції» будемо використовувати в значенні «норма освітньої підготовки, визначена вимога щодо знань, умінь та навичок, ціннісно-орієнтаційної основи діяльності в певній галузі» та «компетентність» –

результат набуття компетенцій, а також інтегральна характеристика особистості, що містить певний рівень обізнаності, знань, досвіду, поєднання значущих особистісних якостей і здібностей, цінностей, ставлень, умінь та практичних навичок, необхідних для успішної діяльності, кваліфікованого виконання завдань і досягнення визначених стандартів у професійній галузі.

Відтак, погоджуємося з думкою Г. Васяновича, що «професійна компетентність – це інтегрована якість особистості, що дозволяє фахівцеві в найефективніший спосіб здійснювати свою професійну діяльність. Вона визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим ставленням до справи. Це динамічна категорія, що є результатом розвитку особистості, цілеспрямованого впливу післядипломної професійної освіти та саморозвитку в процесі практичної діяльності й самоосвіти» [34, с. 16]. Надалі це поняття ми будемо використовувати в контексті професійної діяльності педагогічних працівників, а саме вчителів філологічних спеціальностей. Тому звернемося до джерел, які розглядають поняття «компетентність» та його похідні саме щодо діяльності системи освіти.

Поняття «компетентнісна освіта» виникло у 80-х – на початку 90-х років ХХ століття в США під час вивчення передового досвіду роботи вчителів, де була спроба визначити компетентності як певний освітній результат [227, с. 7]. Нині фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості.

Значною подією для педагогічної освіти на європейському континенті стало прийняття Радою Європи та Європейською Комісією документу «Загальноєвропейські принципи й підходи до компетентності й кваліфікації вчителів», у якому обґрунтовано професійні компетентності вчителя-європейця: працювати з оточенням; працювати зі знаннями, технологіями й інформацією; працювати з суспільством та в суспільстві [241, с. 8].

У Законі України «Про вищу освіту» компетентність трактується як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає

здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [103, с. 1].

Специфіка поглядів андрагогіки як науки, що займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих, знайшла відображення в означенні: компетентність – еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої людини в умовах, що змінюються [53, с. 22].

О. Пометун, ґрунтовно досліджуючи це питання, робить висновок, що в українській освіті під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має бути сформована в процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [227, с. 69].

Якщо сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, то йдеться про так звані «ключові» чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність [227, с. 66].

Поняття «ключових компетентностей» є багатоаспектним, тому залишається питанням дискусійним. Проте варто зазначити, що комунікативна компетентність визначається науковцями серед ключових одностайно. Перейдемо до детального розгляду її змісту.

Термін «комунікативна компетентність» з'явився в науковому дискурсі з 1960 – 1970 рр., із 1970 – 1990 рр. – у системі навчання управлінню та спілкуванню. Увів його Д. Хаймс та визначив як притаманні людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування [339, с. 5].

Цей термін зустрічається в усіх сферах людської діяльності, але нас цікавить саме «освітнє» його значення. З 90-х років ХХ ст. наукова категорія «комунікативна компетентність» у системі педагогічної освіти стає предметом спеціального всебічного розгляду.

Дослідженням доведено, що у визначенні змісту поняття «комунікативна компетентність» існує понятійна й термінологічна неузгодженість, багатозначність та різноаспектність підходів. Звернемося до аналізу сучасних українських та зарубіжних наукових джерел (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

**Визначення змісту понять «комунікативна компетентність»
та «комунікативні компетенції»**

Джерела	Використані терміни та їх визначення
1	2
Комунікативна компетентність	
Н. Бутенко [27, с. 35]	Сукупність знань, умінь і навичок, що включають: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні й невербальні); репрезентативні системи й ключі доступу до них; види слухання; «зворотний зв'язок»; психологічні й комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними; форми й методи ділової взаємодії; технології й прийоми впливу на людей; методи генерування ідей та інтеграції персоналу для конструктивної комунікації; самопрезентацію й стратегію успіху.
Ю. Ємельянов [92, с. 26]	Моральна категорія, що регулює всю систему ставлення людини до природного й соціального світу, а також до самого себе як синтезу цих двох світів і вимагає від особистості усвідомлення власних потреб і ціннісних орієнтацій, перцептивних умінь, готовності сприймати нове в зовнішньому середовищі, свої можливості у зв'язку з дією зовнішніх факторів.
О. Киричук [132, с. 13]	Набутий досвід спілкування людини в процесі її соціальної взаємодії, що має три підсистеми: комунікативний потенціал (іманентні від народження задатки людини до спілкування із собі подібними), комунікативна компетентність, соціально-комунікативна активність (комунікативно-виконавча майстерність особистості в процесі життєдіяльності).
М. Коць [151, с. 52]	Певний рівень розвитку особистості педагога, що передбачає сформованість його цілісної системи мотиваційно-спонукальних, особистісних якостей і функціонально-операційних проявів.
Л. Петровська [224, с. 18]	Розуміння мотивів, намірів, стратегій поведінки партнерів по спілкуванню, соціально-психологічних проблем взаєморозуміння, оволодіння техніками спілкування.
М. Пентилюк [221, с. 14]	Здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання.

Продовження таблиці 1.2.

1	2
Є. Руденський [255, с. 9]	Здатність давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, програмувати процес спілкування, «уживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.
І. Хом'як [312, с. 13]	Комунікативна компетентність охоплює практичний досвід застосування мовленнєвих умінь і навичок у різних життєвих ситуаціях.
Комунікативні компетенції	
«Загально-європейські рекомендації з мовної освіти» [102, с. 9]	Сума знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Комунікативні мовні компетенції – це такі, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби.
Л. Іванова [114, с. 31]	Професійно значуща, інтегративна якість особистості вчителя, основними складовими якої є комунікативні знання, уміння, навички, комунікативна спрямованість, гуманістична позиція, комунікативна креативність, що забезпечують у комплексі ефективне педагогічне спілкування.
О. Копусь [148, с. 46]	Здатність розуміти чужі й творити власні програми мовленнєвої поведінки, адекватні меті, сфері, ситуації спілкування.
А. Белкін, В. Нестеров [199, с. 20]	Організація педагогічної взаємодії, завдяки якій створюється єдність учасників навчального процесу при збереженні індивідуальності кожного з них, формується психологічна готовність до співробітництва на ґрунті «зустрічних зусиль», що забезпечує досягнення очікуваних результатів.

Узагальнюючи дослідження науковців, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність – це, по-перше, здатність здійснювати ефективну взаємодію, по-друге, інтегральна якість особистості, що містить як складові цінності мотиви, установки, знання, уміння, навички та виконує функцію адекватного функціонування особистості в соціумі. Відповідно комунікативні компетенції – це соціальні вимоги щодо знань, умінь, навичок здійснення конструктивного спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Нарешті, розглянемо лінгвістичний аспект досліджуваних понять. Комунікативна компетентність учителів філологічних спеціальностей вирізняється цілеспрямованим практичним використанням системи знань, комунікативних умінь

і навичок в організації педагогічної взаємодії з метою формування комунікативної особистості учнів, їхньої ключової компетентності спілкуватися державною мовою, реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ [206]. Під поняттям «комунікативна особистість» ми розуміємо людину, яка усвідомлено творчо володіє мовою, реалізує себе в спілкуванні в різних життєвих ситуаціях, здійснює ефективну комунікацію за допомогою лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів. Характеризуючи своєрідність професійної діяльності вчителів літератури, О. Куцевол визначає комунікативний компонент, підкреслює, що він ґрунтується на знанні соціально-психологічних основ викладання предмета, психічних станів учнів, закономірностей сприйняття явища літератури та інших мистецтв, законів людського спілкування. «Відтак вивчення літератури потребує специфічної форми інтеракції вчителя й учнів – спілкування, що ґрунтується на принципах відкритості, щирості, свободи та рівноправного партнерства» [158, с. 83]. Підсумовуючи сказане, комунікативну компетентність учителів філологічних спеціальностей визначимо як інтегральну здатність, результат оволодіння фаховими знаннями, сформованості особистісних якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій та спеціалізоване використання мовлення в навчально-виховній діяльності для здійснення ефективної педагогічної взаємодії та розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням комунікативної особистості учнів.

Починаючи з 80-х років ХХ ст., з'являються окремі моделі комунікативної компетентності, що стосуються насамперед оволодіння іноземною мовою. Розглянемо запропоновані дослідниками варіанти змістових складових комунікативної компетентності, акцентуючи увагу на вивченні рідної мови.

Д. Хаймс визначає граматичну компетенцію як правила мови, соціально-лінгвістичну – правила діалектного мовлення, дискурсивну – правила побудови змісту висловлювання, стратегічну – правила підтримки контакту зі співрозмовником [339, с. 14].

На думку М. Пентилюк [280, с. 70], мовленнєва компетенція – це вміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями, мовна компетенція – знання одиниць мови та правил їх поєднання, предметна компетенція – вміння на основі активного володіння загальною лексикою

відтворювати у свідомості картину світу, прагматична компетенція – здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення.

Т. Симоненко [269, с. 41] дає таку характеристику запропонованих змістових складових. Мовна компетенція пов'язана з лінгвістичною стороною організації комунікативних одиниць, тобто без знання законів та правил лінгвістики не може бути нормативного комунікативного акту. Предметна компетенція відповідає за зміст висловлювання, вона забезпечує одержання знань про те, що є предметом мовлення (дискурсивний аналіз мовленнєвого коду). Прагматична компетенція розкриває комунікативний намір мовця, умови спілкування, формуючи в нього здатність використовувати ті одиниці та засоби мовлення, що найбільш властиві ситуації, стилю, умовам комунікації. Технічна компетенція – це знання тактики спілкування, уміння технічно (виразно, тактовно, етично тощо) реалізувати дидактичні функції, презентувати риторичний потенціал.

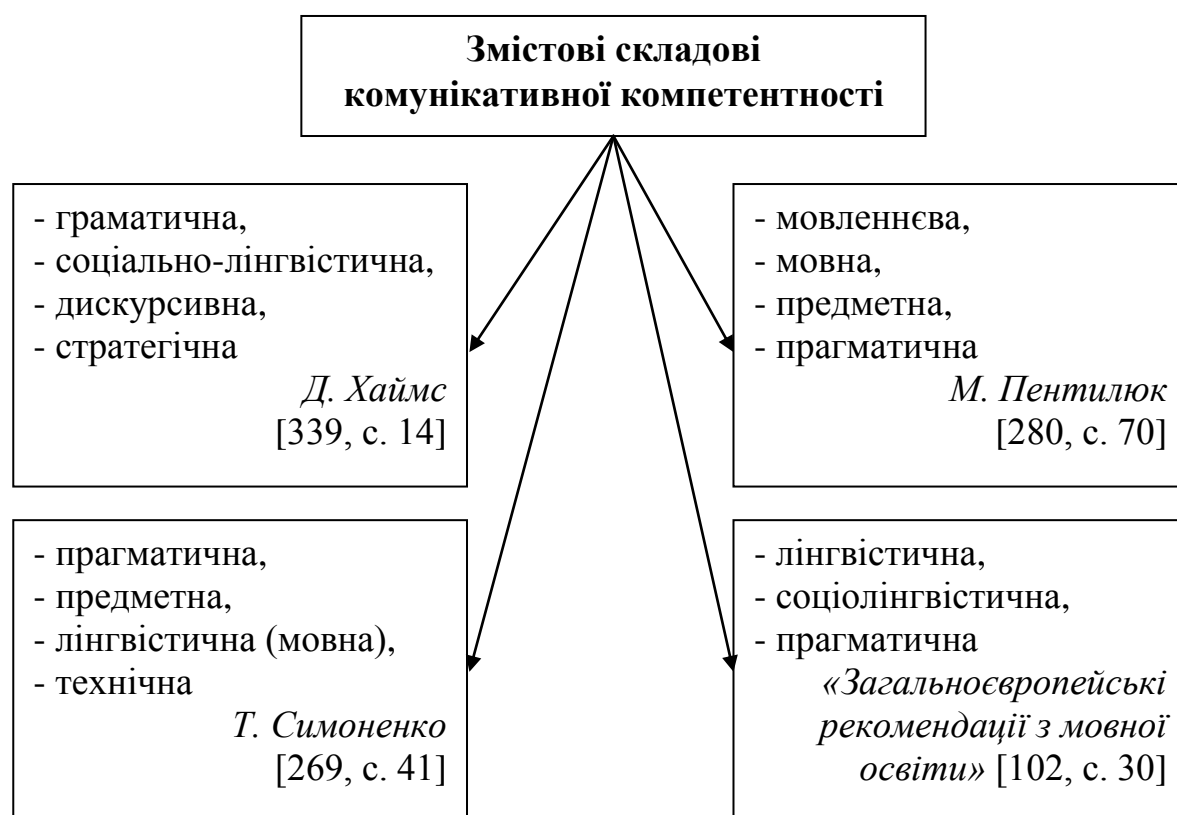


Рис. 1.1. Приклади змістових складових комунікативної компетентності

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» лінгвістична компетенція, у свою чергу, розподіляється на лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфоепічну, орфографічну [102, с. 30]. Лексична компетенція – це знання й здатність використовувати мовний словниковий запас, граматична – знання й здатність користуватися граматичними ресурсами мови, семантична – здатність усвідомлювати й контролювати організацію змісту висловлювання, фонологічна – знання та навички перцепції й продукування звукових одиниць фонетики речення, орфографічна – знання й навички перцепції та продукування символів, з яких складаються письмові тексти, орфоепічна – уміння правильно озвучувати написане. Соціолінгвістична компетенція пов'язана зі знанням маркерів соціальних стосунків (привітань, форм звертань та ін.), правил увічливості, виразів народної мудрості, відмінностей між варіантами мови при вживанні її в різних контекстах, діалектних та акцентних відмінностей, а також з уміннями доречного використання цих знань у процесі спілкування. Прагматична компетенція передбачає обізнаність із принципами: організації, структурування та укладання повідомлень (дискурсивна компетенція); використання та здійснення в процесі спілкування комунікативних мікрофункцій (надання й запис фактичної інформації, вираження ставлення до різних фактів і феноменів, що виявляються в процесі спілкування, спонування та ін.) та макрофункцій (опис, розповідь, коментар, пояснення, вимога, роз'яснення, інструкція, демонстрація, аргументація, переконання тощо), тобто наявність функціональної компетенції; узгодження висловлювання відповідно до інтерактивних та трансактивних схем (компетенція програмування мовлення).

Аналіз запропонованих змістових складових комунікативної компетентності наочно засвідчує відсутність єдності в розгляді даного питання. У дослідженні ми оперуємо поняттями «мовна» й «мовленнева комунікативна компетентність», тому вважаємо за необхідне розглянути їх більш детально.

Поняття «мовна компетенція» в науковий обіг увів американський мовознавець Н. Хомський, протиставляючи «знання мови» «використанню мови», або мовному виконанню, «мовній активності» [311, с. 36]. За його твердженням, мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття, що формується

внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивно засвоєного мовного матеріалу, це здатність розуміти й продукувати необмежену кількість правильних у мовному сенсі речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання.

Зауважимо, що не всі дослідники розрізняють поняття «мовна компетентність», «мовна компетенція» та «мовленнєва компетентність», «мовленнєва компетенція». Проаналізуємо вітчизняні наукові джерела (табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

Розмежування понять «мовна компетенція» й «мовленнєва компетенція»

Дослідники	Використані терміни та їх визначення	
	Мовна компетенція	Мовленнєва компетенція
1	2	3
Ф. Бацевич [14, с.123]	Знання учасниками комунікацій мови (мовного коду), тобто правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація.	
А. Богуш [21, с. 8]	Інтегративне явище, що охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування, властиве дорослій людині, сформованій особистості.	
О. Копусь [148, с. 48]	Знання норм і правил сучасної української літературної мови, уміле їх використання в процесі мовлення, система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття й вербального відтворення явищ об'єктивної дійсності.	Уміння говорити, слухати, читати, писати, тобто вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації, відповідно до рівнів мовної компетенції учасників спілкування.
Г. Лещенко [166, с. 9]	Сукупність спеціальних (лінгвістичних і навчально-мовних) та загальнопредметних знань, умінь, навичок і способів	Опанування певних знань про особливості усного й писемного

Продовження таблиці 1.3.

1	2	3
	діяльності, а також ціннісних орієнтацій і мотивів навчально-пізнавальної діяльності, сформована в результаті вивчення учнями предметної галузі «рідна мова», яка забезпечує всебічний розвиток школяра, слугує засобом формування комунікативної компетенції.	мовлення, про діалогічну й монологічну форми, ознаки й будову тексту, стилі та жанри мовлення, трансформовані в уміння створювати власні висловлювання, адекватні до ситуації спілкування. Мовленнєва компетенція відповідає за рівень адекватності висловлювання.
М. Пентилюк [280, с. 43]		Комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати й створювати усні та писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідно людині для спілкування в різних ситуаціях.
Н. Шумарова [325, с. 25]	Знання мови чи мов, що в сумі виявляються в усіх видах мовленнєвої діяльності й корелюють з критеріями оцінки й соціодемографічними чинниками.	

Проаналізувавши запропоновані визначення (див. табл. 1.3), ми приєднуємось до точки зору науковців, що мовна компетенція – це унормована соціальна вимога щодо сукупності знань та уявлень про закони мови, про її синтаксичну будову, лексичний запас, фонетико-фонологічний устрій, про закони функціонування її одиниць і побудову мовлення. Відповідно, мовна компетентність – це знання норм і правил сучасної літературної мови, її фонетико-фонологічного устрою, лексичного запасу та синтаксичної будови, законів функціонування її одиниць і побудови мовлення та їх відповідне практичне застосування.

Вітчизняне мовознавство впродовж досить тривалого періоду було зосереджене на вивченні мови як об'єктивно існуючої, історично усталеної системи

звуків, лексики, правил словотворення й словозміни, побудови речень і тексту, якими користуються її носії для висловлення думок, передачі почуттів. Починаючи з другої половини ХХ ст., центр уваги лінгвістів переноситься на другу складову цієї єдності – мовленнєву діяльність. В українському мовознавстві термін «мовлення» затвердився лише в 60-х роках минулого століття й пов'язаний з виходом фундаментальної наукової праці «Закономірності розвитку усного літературного мовлення» за редакцією І. Білодіда [107, с. 49].

Визначення поняття «мовлення» надалі зустрічається в довідковій лінгвістичній літературі, наприклад, у «Словнику лінгвістичних термінів» Д. Ганича, І. Олійника: «... мовлення – це процес добору й використання засобів мови для спілкування з іншими членами мовного колективу. Мовлення є формою існування живої мови, у мовленні мова функціонує і в процесі функціонування перебуває в постійному розвитку» [43, с. 131].

Вивчення та аналіз педагогічної, психологічної, лінгводидактичної та методичної літератури доводить, що для ефективного мовленнєвого спілкування теоретичних знань системи мови недостатньо. Здійснення комунікації має на меті вплив на співрозмовника, відтак конструювання мовленнєвих висловлювань відповідно до особливостей конкретної комунікативної ситуації.

Підсумуємо, що мова (як загальне явище) й мовлення (як конкретне) – це діалектично взаємопов'язані форми існування суспільного феномена. Саме завдяки мовленню реалізується комунікативна функція мови. Мовлення – використання мовної системи індивідом, мова в дії. Мовлення завжди індивідуальне.

Дослідники лінгвістичних питань досить одностайно стверджують, що мовлення може бути визначене як функціонування мови або ж діяльність людини, яка використовує мову з метою спілкування, вираження емоцій, оформлення думки, пізнання навколишнього світу, для планування своїх дій тощо. Отже, по-перше, об'єктивно визнається, що мовлення є діяльністю й може бути проаналізоване саме як діяльність, по-друге, підкреслюється нерозривний зв'язок мови й мовлення. Мовленнєва діяльність ґрунтується на психічній діяльності людини, залежить від її інтелектуального та емоційного розвитку і, звичайно, спирається на мовні знання,

отримані в процесі вивчення мови на комунікативній основі. Відтак мовлення розглядається як індивідуальна динамічна категорія, в основі якої єдність мови та її практичне застосування.

Аналізу мовленнєвої діяльності педагогів приділено увагу в працях І. Зязюна [112, с. 153]. Науковець послуговується термінами «педагогічне мовлення», «мовлення вчителя», характеризуючи його як мовлення, спрямоване на розв'язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні. Визначено такі професійні особливості мовленнєвої діяльності педагога, як:

а) діяльність спеціально організовується вчителем, він керує нею залежно від умов педагогічного спілкування;

б) кінцевим результатом її є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з вихованням учнів;

в) добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями;

г) ефективність педагогічного спілкування прогнозується;

г) мовленнєва діяльність педагога в реальній ситуації спілкування будується на відтворенні (рефлексії) стану, поведінки, реакції учнів, вона регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вчитель;

д) мовленнєва діяльність учителів є предметом педагогічного аналізу й самоаналізу, постійного самовдосконалення.

Залежно від методів, мети, етапів роботи вчитель використовує як монологічну, так і діалогічну форми усного мовлення. Якщо монолог являє собою мовлення, що має певну композиційну організованість і смислово завершеність, то діалог характеризується зміною висловлювань двох або кількох (полілог) осіб, які беруть участь у розмові, і безпосереднім зв'язком їхніх реплік з мовленнєвою ситуацією. Усне мовлення взагалі, а діалогічне особливо, є ситуативним, емоційним; і додатковими екстралінгвістичними (позамовними) засобами є інтонація, міміка, жести.

Показниками високого рівня мовлення є великий обсяг активного словника, різноманітність синтаксичних конструкцій, уміння вибору доцільних мовних засобів із синонімічного ряду, відповідних формул мовленнєвого етикету, форм невербального спілкування відповідно до вимог створення певної ситуації спілкування, уміння швидко й доречно реагувати на запитання та поведінку учнів (ситуативне мовлення), уміння постійно підтримувати двосторонній зв'язок та передавати ініціативу в спілкуванні учням, тобто зменшувати монологічну складову мовлення вчителя.

Вивчення педагогічних, психологічних, лінгводидактичних та методичних джерел дає підстави стверджувати, що мовлення має дві форми вияву: статичну й динамічну. Статична форма характеризує рівень знань, сформованості мовленнєвих умінь і навичок, відображає наявний рівень. Динамічна форма виявляється в умінні реагувати в різноманітних, насамперед нестандартних, конфліктних ситуаціях мовлення. Як зазначає А. Деркач, розвиток особистості супроводжується зміною системи її стосунків, потреб, ціннісних орієнтацій і настанов [68, с. 43]. Це пов'язано з тим, що в особистісно-професійному розвитку, з одного боку, особливості особистості суб'єкта праці суттєво впливають на процес і результати професійної діяльності, а з другого – саморозвиток індивіда відбувається завдяки впливу специфіки професійної діяльності. Цю залежність ми можемо прослідкувати й на прикладі розвитку мовлення: розвиток мовлення впливає на процес і результати професійної діяльності, разом із тим саморозвиток особистості відбувається за умови цілеспрямованого впливу на мовлення особистості.

Сказане підсумуємо такими висновками: мовленнєві компетенції – це соціально унормовані вимоги щодо практичних мовленнєвих умінь (усвідомлено сприймати, відтворювати на репродуктивному рівні та створювати на ситуативному й творчому рівнях монологічні й діалогічні висловлювання), необхідні людині для здійснення комунікації. Мовленнєва компетентність, за І. Хом'яком, – особистісне вдосконалення відповідної компетенції шляхом її практичного застосування в професійній діяльності згідно з поставленими вимогами [312, с. 13]. Ми визначаємо мовленнєву компетентність як знання індивідумом системи мовленнєвих умінь та

їхнє ефективне використання в різноманітних підготовлених та непідготовлених комунікативних ситуаціях.

Науковці підкреслюють: найбільш чітко рівень мовленнєвої компетентності виявляється в способах вирішення конфліктних ситуацій. Спостереження та аналіз практичної діяльності організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах доводить, що має рацію О. Буга: «Причиною багатьох конфліктів, які знижують творчий потенціал учнів, здебільшого є низький рівень культури спілкування вчителя, зумовлений відсутністю спеціальних знань про спілкування й відповідних комунікативних умінь» [24, с. 100]. Тому вважаємо за потрібне додатково зупинитися на висвітленні поняття «мовленнєвий позитив». У вітчизняному мовознавстві, педагогіці, психології ми його не зустрічаємо, хоча для введення бачимо реальні підстави. Наведемо декілька аргументів.

Серед професійно значущих особистісних якостей учителя називають емпатійність, як її особливу форму виділяють уміння співпереживати, відчувати емоційні стани інших людей. Виходячи з цього, І. Лебедик робить висновок: «Важлива якість педагога – позитивне спілкування» [162, с. 18].

Л. Ніколенко, визначаючи домінанти післядипломної освіти, підкреслює, що навчання слухачів в умовах особистісно орієнтованої освіти потребує психологічної перебудови. Найперше слухачі мають виробити позитивне мислення [203, с. 39].

Звернемося до праць зарубіжної дослідниці В. Харченко. Термін «мовленнєвий позитив» використовується й розуміється в аспекті позитивно емоційно-зabarвлених слів, увагу науковця привертає побутовий стиль мовлення [306, с. 54]. На нашу думку, цей термін є вдалим як загальна характеристика поведінки мовця в конструктивній ситуації спілкування, що досягає мети комунікації. Стійкий мовленнєвий позитив учителя – емоційно зважена, змістовно довершена, психологічно доцільна мовленнєва діяльність, що має на меті досягнення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Існують не лише готові блоки позитиву, а ще мовні та мовленнєві рівні його вивчення. Це ситуації та форми спілкування, що стимулюють найбільш достойну, конструктивну мовленнєву поведінку.

Щоб підкреслити доцільність нашої думки, установимо взаємозв'язок між позитивним мисленням та позитивним спілкуванням: Л. Ніколенко зосереджує увагу на законі заміни негативних думок на позитивні, законі звички: будь-яка думка, що повторюється, стане звичкою. Додамо: мова є засобом оформлення та зовнішнього вияву думки, мовлення розкриває індивідуальність особистості, зокрема й мисленневої діяльності. Процитуємо науковця далі: «Якщо людина думає позитивно, вона бере свою свідомість під повний контроль. Зусиллям волі та повторенням можна виробити звичку мислити й чинити по-новому, стати цілковито позитивною людиною та змінити своє життя на краще» [203, с. 39]. Порівняємо сказане з формулами самонавіювання, запропонованими І. Зязюном з метою вдосконалення педагогічного мовлення: під час складання словесних формул варто керуватися такими правилами: формула має бути чіткою й лаконічною, не містити заперечної частки «не», послідовність словесних формул така: хочу – можу – буду – є: «Я хочу бути спокійним і впевненим, я можу бути спокійним і впевненим, я буду спокійним і впевненим, я спокійний і впевнений» [112, с. 325]. Констатуємо безпосередній найтісніший узаємозв'язок мислення й мовлення, вважаємо за доцільне організацію подальшої роботи з питань розвитку мовленнєвого позитиву вчителів.

У дослідженні ми відзначили, що основним елементом мови є слово; основною одиницею мовлення, засобом формування, вираження й передач думок, почуттів, волевиявлення є висловлювання або його найпростіша форма – речення. У процесі розвитку лінгвістичних досліджень за останні десятиліття й за кордоном, і в нашій країні предметом активної уваги й центральним поняттям, на якому ґрунтується робота над формуванням мовленнєвих комунікативних умінь, стало поняття тексту, дискурсу, отже, на наше переконання, доцільним є визначення риторичної компетентності як складової комунікативної компетентності.

Ознайомлення з теоретичними здобутками та практичними напрацюваннями в галузі риторики є нагальною потребою вчителів-філологів у сучасній школі. Уведення до чинної програми з української мови для 10-11 класів тем з основ риторики [236, с. 10], збільшення вимог щодо публічної діяльності педагогів, у тому

числі встановлених «Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників» [298, с. 2] щодо володіння риторичними навичками, доводять необхідність постійного й цілеспрямованого розвитку риторичної компетентності вчителів, зокрема й філологічних спеціальностей.

Відтак знайомство вчителів з риторикою набуло особливої актуальності. Зауважимо, що впродовж більш ніж двохтисячолітньої історії риторика здобула суспільне визнання, стала наукою моральною й патріотичною, перетворилася на мистецтво слова й засіб реалізації особистісного потенціалу.

Сучасна риторика визначається дослідниками як комплексна наука, що інтегрує змістові компоненти низки суміжних дисциплін: логіки, філософії, психології, лінгвістики, літературознавства, етики, сценічної майстерності. Це водночас мистецтво красномовства й наука про способи переконання та ефективні форми впливу на аудиторію. Риторика узагальнює прийоми, які дають змогу підготувати й виголосити виступ так, щоб точно й виразно донести до аудиторії думки, переконати в їхній слушності, вплинути на почуття слухачів, а часом і спонукати їх до певних вчинків.

Погоджуємось із думкою науковців, що риторика розвиває в людині цілу систему особистісних якостей: культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію), культуру мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, доцільність), поведінки (увічливість, тактовність, коректність), спілкування (повагу до співрозмовника, управління поведінкою аудиторії, залучення одnodумців, відповідальність за слово). Варто підкреслити як особливо важливий чинник, що активним членом демократично організованого суспільства може стати лише людина, спроможна публічно висловлювати й аргументувати власну думку.

Процес формування риторичної компетентності передбачає не лише опанування зовнішніх аспектів мовлення (техніки та логіки мовлення), а й створення умов, за яких формуються внутрішні чинники, що впливають на якість мовлення.

Сучасні дослідники в галузі риторики зауважують таку її характерну рису, як універсальність, тому що вміння управляти своїми мисленням і мовленням зазвичай дає людині можливість більш повно реалізувати себе, свої здібності в обраній

спеціальності, тобто ефективна мовленнєво-мисленнєва діяльність є основою професіоналізму [260, с. 28].

Досвід практичної роботи та вивчення особливостей публічної діяльності педагогічних працівників доводять, що для вчителя розвиток риторичної компетентності є важливою складовою його комунікативної компетентності. Погоджуємося з думкою Н. Голуб, що особистість учителя тісно пов'язана з особистістю мовця, оратора [53, с. 107]. Упровадження компетентнісного підходу в системі освіти потребує розвитку риторики як науки на якісно новому рівні, формування риторичної компетентності педагога з ефективним мисленням, якісним мовленням, оптимальним спілкуванням з усіма учасниками навчально-виховного процесу (учні, батьки, колеги). Проте доводиться констатувати, що до теперішнього часу формуванню риторичної компетентності педагогів не приділялася належна увага. Н. Голуб, аналізуючи питання риторичної освіти, зазначає, що тривалий час риторику ігнорували в системі професійної підготовки вчителя. Відсутність систематичного цілісного курсу риторики у школах і вищих навчальних закладах призвела до помітного занепаду мовленнєвих умінь кількох поколінь і відповідно зниження мовленнєвої і загальної культури в суспільстві [53, с. 46-47]. Тому актуальною проблемою сучасності є поступове відродження риторики як у системі української освіти, так і в суспільно-політичному житті.

Виходячи з цього, Г. Сагач вважає, що «перспективним шляхом ліквідації дефіциту риторичної культури вчителя як органічної складової фахової підготовки є система перепідготовки: учителів-предметників, класних керівників, вихователів групи подовженого дня та ін.» [260, с. 29].

Більшість дослідників розуміють риторичну діяльність як мисленнєво-мовленнєву діяльність, спрямовану на створення переконуючого й дієвого слова з метою взаємодії з особистістю, аудиторією та позитивного впливу на неї [222, с. 8].

Проаналізувавши сучасні теоретичні підходи до питань організації та структури риторичної діяльності, можна простежити в ній такі складові, що виділяються більшістю авторів:

- докомунікативна фаза: мисленнєва діяльність – винахід думки, моделювання аудиторії, створення стратегії й тактики мовлення, добір аргументів тощо та

мисленнєво-мовленнєва діяльність – добір словесних засобів для оформлення думки в дієву словесну форму, підготовка до публічного мовлення;

- комунікативна фаза: мисленнєво-мовленнєво-комунікативна діяльність – організація взаємодії з аудиторією, налагодження контакту, зворотного зв'язку, спілкування;

- посткомунікативна фаза: аналіз та корекція ефективності мисленнєвої, мовленнєвої й комунікативної діяльності в залежності від ступеня досягнення мовцем мети [222, с. 11].

Тому риторична компетентність розглядається науковцями як складне синкретичне поняття, що поєднує в собі, крім культури мовлення в традиційному розумінні, певні аспекти культури мислення, психологічної культури, сценічної майстерності, риторичну етику, поняття про імідж мовця. Риторична компетентність пов'язана насамперед із рівнем тексту, зв'язного мовлення.

Ураховуючи вищезазначені точки зору, пропонуємо наступне визначення: риторична компетентність – здійснення публічної, двосторонньо спрямованої взаємодії, здатність будувати монологічну, діалогічну, полілогічну мовленнєву діяльність, коли людина чи аудиторія розглядаються промовцем не як об'єкт впливу, а як суб'єкт риторичної взаємодії. Мета такої діяльності полягає в досягненні взаєморозуміння та співробітництва, гармонізації суб'єкт-суб'єктних відносин, переконання розглядається не як самоціль, а як засіб досягнення ефективності комунікації.

Ми дослідили, що педагогічна риторика, як частина риторики загальної, забезпечує вирішення проблеми розвитку комунікативної компетентності вчителя, тому що дозволяє конкретизувати основні положення загальної риторики, продемонструвати специфіку застосування правил риторики в реальній мовленнєвій практиці, визначити теоретичний і практичний аспекти оволодіння професійним мовленням.

Г. Сагач, розглядаючи риторіку як науку про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю особистості, визначає структуру цієї діяльності в риторичній формулі, виділяючи в ній два аспекти: організаційний і власне управлінський. Розглянемо закони риторики, щоб підтвердити слушність думки: названі вище складові комунікативної компетентності (концептуальна, стратегічна,

тактична, прагматична, предметна, дискурсивна, соціокультурна) є базовим змістом законів риторики [257, с. 49-50].

Концептуальний закон становить перший крок ідеомовленнєвого циклу – винайдення задуму, ідеї (створення концепції). Він формує й розвиває в людини вміння всебічно аналізувати предмет дослідження й вибудовувати систему знань про нього.

Закон моделювання аудиторії формує й розвиває в людини вміння вивчати в системі три групи ознак, які визначають «портрет» будь-якої аудиторії: соціально-демографічні, соціально-психологічні, індивідуально-особистісні.

Стратегічний закон формує й розвиває в людини вміння розробляти програму діяльності на основі створеної концепції з урахуванням психологічного портрету аудиторії: визначення цільової установки діяльності, виявлення й розв'язання суперечностей у досліджуваних проблемах, формулювання тези (головної думки, власної позиції).

Тактичний закон формує й розвиває в людини вміння працювати з фактами та аргументами, а також активізувати мисленнєву діяльність співрозмовника (аудиторії), тобто створити атмосферу інтелектуальної й емоційної співтворчості.

Мовленнєвий закон формує й розвиває в людини вміння володіти мовленням.

Закон ефективної комунікації формує й розвиває в людини вміння встановлювати, зберігати й закріплювати контакт з аудиторією як необхідну умову успішної реалізації продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Системно-аналітичний закон формує й розвиває в людини вміння рефлексувати (виявляти й аналізувати власні відчуття з метою навчитися робити висновки й нарощувати життєвий досвід) й оцінювати діяльність інших, тобто визначатися, як допомогти іншому ефективніше здійснювати його діяльність, а також як навчитися вбирати в себе цінний досвід іншого.

Усі названі закони Г. Сагач об'єднує в межах однієї риторичної формули:

Таблиця 1.4.

Формула риторичної діяльності (за Г. Сагач)

Риторика = концептуальний закон + закон моделювання аудиторії + стратегічний закон + тактичний закон + мовленнєвий закон	закон ефективної комунікації + системно-аналітичний закон
організаційний аспект	власне управлінський аспект

Аналізована риторична формула становить собою цілісну систему, у якій кожний компонент зумовлює й доповнює інший, усі компоненти побудовані в чіткій логічній послідовності [257, с. 50].

Вище ми згадували обґрунтовані науковцями варіанти структури комунікативної компетентності. Характеризуючи риторичну компетентність, ми довели, що стратегічна, дискурсивна, прагматична, предметна, соціально-лінгвістична компетенції входять до її складу. Підтвердимо таким чином нашу думку: серед змістових складових комунікативної компетентності слід виокремити риторичну компетентність як здатність здійснювати публічну мовленнєву діяльність, двосторонню комунікацію, коли аудиторія розглядається промовцем як суб'єкт риторичної взаємодії.



Рис. 1.2. Основні змістові складові комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей

Узагальнимо: аналіз змісту понять надав можливість визначити такі основні змістові складові комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей:

- мовна компетентність,
- мовленнєва компетентність,
- риторична компетентність.

Відобразимо їх зміст схематично (див. рис. 1.2).

Основні змістові компоненти комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей є підґрунтям для створення загальної структури комунікативної компетентності вчителів-філологів.

Відзначимо, що комунікативна компетентність педагога є цілісним, інтегративним, багаторівневим утворенням. Вона має складну структуру, що відображає зовнішню та внутрішню сторони спілкування (понятійно-операційна та особистісна складові), особливості діяльності (базові та професійні), рівень засвоєння (знання, уміння).

Звернемося до результатів дисертаційних досліджень останніх років. Найбільш загальною є структура комунікативної компетентності, запропонована І. Нестеровою:

- особистісна складова включає в себе рефлексію, емпатію, здібність до децентрації та прогнозування, комунікативну толерантність, діалогічну спрямованість у спілкуванні;

- понятійно-операційна складова представлена знаннями та вміннями, необхідними для ефективного вирішення комунікативних педагогічних задач [200, с. 38].

Р. Козьяков у структурі комунікативної компетентності виділяє три складові:

- мотиваційно-спонукальну, що містить мотиви вибору професії, схильності особистості до певного виду діяльності, потребу в спілкуванні;

- особистісних якостей, а саме: комунікабельність, соціально-психологічна спостережливість, емпатія;

- функціонально-операційну: уміння слухати, здатність розуміти зміст слів, невербальну мову спілкування, володіння засобами спілкування та переконання [141, с. 28].

О. Тармаєва виділяє такі структурні компоненти комунікативної компетентності:

- мотиваційний – знаходить своє вираження в потребах і цілях гуманістичної комунікативної взаємодії з учнями;

- аксіологічний – відображає сукупність педагогічних цінностей (до педагогічної теорії, освітньої практики, особистості учня, власної особистості як суб'єкта професійної діяльності);

- інформаційно-змістовний – передбачає володіння системою знань, необхідних для здійснення продуктивної гуманістично орієнтованої взаємодії з учнями;

- операційно-діяльнісний – характеризує практичний, дієвий аспект комунікативної компетентності. Зміст його представлено системою комунікативних умінь [296, с. 41].

На основі проведеного аналізу, О. Тармаєва структурує таку систему знань:

- знання психологічної структури особистості учня, закономірностей розвитку дитини з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей,

- знання структури комунікативного акту, способів організації комунікативної педагогічної взаємодії,

- знання алгоритмів поведінки в конкретній ситуації педагогічного спілкування, тактики й стратегії поведінки, стилів педагогічного спілкування,

- знання морально-етичних норм і правил спілкування з учнями.

Науковець слушно зауважує, що структурні компоненти виділено умовно з метою осмислення сутності комунікативної компетентності. У реальній дійсності вони взаємопов'язані та взаємообумовлені [296, с. 42].

О. Прозорова, розглядаючи комунікативну компетентність як складну особистісну характеристику, виділяє в її структурі два рівні:

- комунікативні цінності – це комунікативні здібності та якості особистості;

- комунікативна поведінка – уміння та навички спілкування, психолого-педагогічна інформованість.

При цьому дослідниця наголошує, що основна роль у цій структурі належить комунікативним цінностям, які обумовлюють мотивацію вчителя, його потребу в спілкуванні з учасниками освітнього процесу, урешті, його комунікативну поведінку [237, с. 58].

Вивчаючи питання становлення культури професійно-творчого спілкування майбутніх учителів, М. Лазарєв виділяє такі його структурні компоненти:

- гуманістична спрямованість і творча мотивація діяльності педагога (любов до дітей, постійний інтерес до спілкування з ними, доброзичливість, креативний підхід до вирішення завдань спілкування, до діалогу з учнями, прагнення до постійного підвищення культури спілкування);

- знання основ теорії педагогічного спілкування (методології, сутності, структури, стилю спілкування, творчих підходів до вирішення комунікативних задач, діагностики культури професійного спілкування);

- комунікативно-творчі здібності (адекватність оцінки ситуації та поведінки вчителя в ній, діалогічність, здатність переконувати, емоційна стійкість, мовленнєва виразність, здатність моделювати спілкування) [160, с. 30].

Найбільш розгалуженою є структура комунікативної компетентності С. Шатрової, де виділено 5 груп компонентів:

- базові – наявність потреби спілкування з дітьми, емпатії, позитивної установки на іншу людину, відкритості;

- змістові – уміння будувати власне мовленнєве спілкування;

- операційні – уміння встановлювати контакт, заявляти свою позицію, формулювати точку зору, слухати, оцінювати висловлювання, контролювати хід процесу спілкування, робити висновки й підводити підсумки обговорення;

- проектувальні – уміння будувати стратегію комунікації: вибирати жанр, стиль поведінки, комунікативну техніку відповідно до прогнозу спілкування;

- корекційні – уміння коригувати процес комунікації [318, с. 52].

Беручи до уваги вищесказане, визначимо основні компоненти та зміст професійно-комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Структура комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей

Розглянемо детально зміст кожного з означених компонентів.

Загальна комунікативна компетентність базується на таких основних вміннях: установити контакт зі співрозмовником, підтримувати розмову, будувати висловлювання залежно від мети комунікації, дотримуватися морально-етичних норм і правил спілкування.

Професійна педагогічна комунікативна компетентність передбачає володіння термінологічною лексикою відповідної галузі діяльності, вміння організувати та здійснювати конструктивне ділове спілкування як з колегами, так і з нефхівцями (за потребою), наявність позитивної установки на спілкування з дітьми, знання теорії педагогічного спілкування, вікової психології та вміння спілкуватися з різновіковою аудиторією. С. Мусатов стверджує: «Висновки досліджень мовних аспектів комунікації переконують у тому, що існує специфічна, властива тільки вчителям манера слухати, вести діалог, уключати до нього учнів, залучати їх до

бесіди, добирати мовні засоби. Ця манера об'єктивує особистісні якості того чи іншого вчителя. Вони, як свідчать спостереження, можуть проявлятися не лише в лексиці, але й на рівні стилістики, граматики, фонетики, стосуватись не тільки добору мовних засобів, але й динаміки їх використання. Провідна роль належить міжсуб'єктивним відносинам, що характеризують конкретну педагогічну взаємодію з класом» [191, с. 8].

Поняття «професійна педагогічна комунікативна компетентність» та «професійна педагогічна комунікативна компетентність учителів філологічних спеціальностей» розкриємо більш детально, характеризуючи їх структурні компоненти та зміст. Також прослідкуємо взаємозв'язок визначених нами змістових складових та структурних компонентів комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей (табл. 1.5).

Таблиця 1.5.

**Взаємозв'язок змістових складових та структурних компонентів
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей**

Професійна педагогічна комунікативна компетентність	
Структурні компоненти	Зміст компонентів
Інформаційно-пізнавальний компонент	знання основ теорії педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії;
Особистісний	схильність до діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні, готовність до вербальної комунікації; комунікабельність, толерантність, позитивне налаштування на взаємодію з учасниками навчально-виховного процесу; соціально-педагогічна спостережливність; емоційна стійкість; відповідність поведінки принципам педагогічної етики, моралі; здатність до рефлексії, адекватної оцінки власної мовленнєвої діяльності та конкретної комунікативної ситуації;
Мотиваційно-ціннісний	позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності та готовність до подолання комунікативних бар'єрів; прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю; уміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання; визнання педагогічних цінностей;

1	2	
Функціонально-операційний (діяльнісний)	уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи; установлення контакту з учнями, їхніми батьками, колегами, налагодження двостороннього зв'язку, контроль та коригування процесу спілкування; використання додаткових візуальних способів передачі інформації	
Філологічна (фахова) комунікативна компетентність		
Структурні компоненти	Змістові складові	Зміст компонентів
Інформаційно-пізнавальний компонент	Мовна компетентність	знання теоретичних основ та сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури; фонологічних, орфоепічних, лексичних, семантичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм і правил сучасної української літературної мови та комунікативних якостей мовлення; функціонально-стильових видів мовлення; знання методичних засад викладання мови і літератури в школі; знання маркерів соціальних стосунків, правил увічливості, стилістичних, діалектних та контекстуальних відмінностей, особливостей їх варіативного використання; знання норм вербальної та невербальної комунікативної поведінки;
	Мовленнєва компетентність	знання лексичних та синтаксичних засобів мовленнєвої виразності (художніх засобів), психолінгвістичних особливостей людини, характеристики діалогічного та монологічного мовлення, видів комунікативних бар'єрів та методів їх подолання; вокальних та візуальних способів передачі інформації, правил техніки та логіки мовлення: тонове (висота, сила, гучність тощо) та обертонове (темброве) звучання, мелодика мовлення (інтонація, темп); засобів емоційно-образної виразності;
	Риторична компетентність	знання теоретичних основ риторики, концептуального, стратегічного, тактичного, прагматичного, предметного, дискурсивного, соціокультурного законів риторичної діяльності;

1	2	
Особистісний	Мовна компетентність	позиціонування себе як особистості через створення власних висловлювань у чіткій відповідності нормам і правилам сучасної української літературної мови;
	Мовленнєва компетентність	діалогічна спрямованість у спілкуванні; комунікативно-творчі здібності; емоційно доцільна виразність;
	Риторична компетентність	відсутність ораторського страху, позитивне ставлення до публічної комунікативної діяльності, особиста зацікавленість у розвитку риторичних навичок;
Мотиваційно-ціннісний	Мовна компетентність	усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних із розвитком мовної компетентності вчителів-філологів, та налаштованість на таку діяльність;
	Мовленнєва компетентність	усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних із розвитком мовленнєвої компетентності вчителів-філологів, та налаштованість на таку діяльність;
	Риторична компетентність	усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних із розвитком риторичної компетентності вчителів-філологів, та налаштованість на таку діяльність;
Функціонально-операційний (діяльнісний) компонент	Мовна компетентність	здатність створювати власні висловлювання відповідно до норм і правил сучасної української літературної мови, ситуації спілкування, норм українського мовленнєвого етикету, з урахуванням комунікативних якостей мовлення, уміння доречно використовувати стилістичні, діалектні та контекстуальні відмінності, знаходити й виправляти недоліки та помилки у висловлюваннях, редагувати власне та чуже мовлення;
	Мовленнєва компетентність	практичне використання лексичних та синтаксичних засобів мовленнєвої й емоційно-образної виразності (художніх засобів), вокальних та візуальних способів передачі інформації, урахування правил техніки та логіки мовлення у власній мовленнєвій діяльності; володіння монологічною та діалогічною формами мовлення, установлення контакту з учнями, їхніми батьками, колегами;

1	2
	налагодження двостороннього зв'язку; уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи; уміння адаптувати лінгвістичний матеріал з урахуванням віку учнів, продукувати навчальний текст, цілевідповідно добирати матеріал з урахуванням дидактичних та виховних завдань, використовувати міжпредметні зв'язки; розвиток творчих здібностей, імпровізаційних навичок ситуативного мовлення; володіння засобами вербальної та невербальної комунікації; розвиток емоційної культури комунікації;
	Риторична компетентність володіння технікою публічного виступу, здійснення риторичної діяльності відповідно до комунікативної мети, практичне використання стратегій побудови змісту висловлювання, уміння працювати з фактами та аргументами, продукування текстів різних стилів, підтримка контакту зі співрозмовниками, використання практичних здобутків вітчизняної та світової риторики.

У табл. 1.5 доведено доцільність визначення таких структурних компонентів комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей: інформаційно-пізнавальний, особистісний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-операційний (діяльнісний) та основні змістові складові комунікативної компетентності вчителів-філологів: мовна, мовленнєва, риторична.

Розглянуті нами основні змістові складові й загальна структура комунікативної компетентності вчителів-філологів стали теоретичним підґрунтям для створення моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів цього фаху. Здійснивши теоретичний аналіз означеної проблеми у філософській, педагогічній, лінгводидактичній, методичній, психологічній літературі, з'ясуємо стан розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

1.2. Сучасний стан розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти

Законодавство України про післядипломну освіту базується на Конституції України й складається із Законів України «Про освіту» [105], «Про вищу освіту» [103], «Про післядипломну освіту» [106], відповідних наказів Міністерства освіти і науки України, інших нормативно-правових актів, прийнятих відповідно до названих Законів.

Нормативно-правова база післядипломної освіти педагогічних працівників, зокрема й учителів філологічних спеціальностей, надає можливість визначити теоретичні основи її функціонування та розвитку. У законі України «Про вищу освіту» післядипломна освіта визначається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду [103, с. 1]. У проекті Закону «Про післядипломну освіту» це визначення доповнюється введенням поняття «компетентності»: «післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь, інших компетентностей або здобуття іншої спеціальності та професії в межах здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня» та зазначається, що післядипломна освіта є обов'язковою складовою професійного росту працівника [106, с. 1].

Відповідно система післядипломної освіти – це організаційна та функціональна єдність взаємоузгоджених навчальних складових, явищ та процесів, спрямованих на забезпечення безперервності навчання (освіти впродовж життя), зростання та вдосконалення освітнього рівня та фахової підготовки громадян відповідно до потреб особи, суспільства та держави [106, с. 1].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вдосконалення нормативно-правового забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти, розроблення стандартів післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на модернізацію системи підвищення кваліфікації, забезпечення

випереджального характеру підвищення кваліфікації визначено серед умов стабільного розвитку відповідно до потреб реформування системи освіти. Удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, створення умов для професійного вдосконалення й творчості названо в числі пріоритетних завдань. У стратегії також зазначено, що освіта дорослих, діяльність закладів післядипломної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюються перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників, потребують якісного поліпшення [196, с. 1].

У вищезазначених державних документах підкреслюється, що одним з основних напрямів роботи з педагогічними кадрами є забезпечення неперервної освіти в умовах діяльності післядипломної освіти.

Проблеми підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ґрунтовно розглядаються вітчизняними науковцями, серед яких значне місце посідають праці Н. Василенко [30], Л. Даниленко [61], С. Жарої [96], Л. Києнко-Романюк [130], Н. Клокар [136], В. Маслова [180], В. Овчарука [207], В. Олійника [213], В. Онушкіна [297], Н. Протасової [238], Л. Пуховської [241], В. Семиченко [266], Л. Хоружої [313], Л. Юрчук [331] та ін. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років також доводить, що вченими приділено значну увагу питанням розвитку вмінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти, формуванню комунікативної культури, діалогічних та риторичних умінь окремих категорій педагогічних працівників (О. Головка [51], О. Калінкіна [120], І. Клак [133], А. Первушина [222], Л. Решетняк [248], І. Романова [251], В. Шуляр [322]).

Науковцями, зокрема Н. Протасовою, післядипломна освіта педагогічних кадрів трактується як складна, відкрита, цілісна й динамічна система, що активно взаємодіє з навколишнім середовищем і є органічною складовою мегасистеми – неперервної освіти [238, с. 5].

Є. Чернишова характеризує післядипломну освіту як систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою, що спрямована на їхнє професійне зростання відповідно до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних і

виробничих потреб й удосконалення наукового та загальнокультурного потенціалу особистості [316, с. 7]. Л. Ніколенко підкреслює особливу роль інститутів післядипломної педагогічної освіти в перебудові психології педагогічних працівників, у подоланні стереотипів, у зміні професійних й особистісних установок відповідно до сучасних вимог [203, с. 38].

Разом із тим В. Олійник, ґрунтовно досліджуючи питання післядипломної освіти, вважає, що організація системи освіти дорослих залишається досить проблемною, та визначає низку суттєвих протиріч, які потребують розв'язання [212, с. 3].

Теоретичне обґрунтування проблеми післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних спеціальностей у сучасних умовах доречно розглядати з позицій компетентнісного підходу, що дозволяє здійснити реальні кроки щодо подолання суперечностей у практичній діяльності.

Науковці наголошують, що ефективності процес підвищення кваліфікації набуває за умов переходу від традиційної моделі навчання до інноваційної, в основу якої покладено компетентність як багатогранну якість особистості, що містить систему професійних знань, умінь, досвіду, мотивації та особистісних якостей, тобто інтелектуально-пізнавальної, мотиваційно-ціннісної та практично-діяльній сфер особистості [59, с. 14]. Л. Синичкіна зазначає: «Якщо при традиційному підході результат – у рівні освіченості (чим більше знань – тим вищий рівень), то при компетентнісному підході результат проявляється в зміні особистості педагога. Для нього стануть характерними: ініціативно-активна позиція, високий рівень рефлексивності, мобільність, продуктивність, розширення спектру функцій, готовність до професійного росту, вміння працювати в групі й організовувати групу для вирішення проблем та ін.» [273, с. 83].

Дослідники підкреслюють, що в центрі уваги – усебічний розвиток особистості вчителя в системі післядипломної освіти. У монографії з теоретичних основ неперервної освіти під редакцією В. Онушкіна зазначено: «Неперервна освіта є процесом цілеспрямованого формування цілісної, усебічно й гармонійно

розвиненої особистості, що забезпечує поступальний і погоджувальний характер розвитку професійних здібностей і громадських якостей людини» [297, с. 207].

У цьому зв'язку слушною є думка М. Романенка: фактично проблема ціннісної переорієнтації педагогів зараз головним чином покладена на систему післядипломної педагогічної освіти [250, с. 36]. Компетентнісний підхід дозволяє забезпечити процес «вирощування» особистості педагога, зокрема вчителя-філолога, який має мобільність знань, критичне мислення й здібності до швидкого й умілого соціального орієнтування, до творчості соціальних відносин, до вирішення проблем [273, с. 82]. Вітчизняні науковці зауважують, що цей процес гальмується, може ускладнюватися через невідповідність мотиваційно-ціннісної сфери вчителів, стандартність мислення, несприйняття нового, психологічну неготовність до особистісних змін. Зважаючи на це, Н. Клокар наголошує: успішність розв'язання цієї проблеми залежить від максимального врахування індивідуальних потреб педагогів у післядипломній освіті [137, с. 48].

Погоджуємося з точкою зору М. Заброцького, що результатом підвищення кваліфікації педагогів, зокрема й учителів філологічних спеціальностей, має стати не лише функціональний, а насамперед концептуальний розвиток, що знаходить своє вираження в розширенні та поглибленні їхніх уявлень і понять про навколишню дійсність, у формуванні цінностей, смислових утворень, у збагаченні власної концепції життя та освоєнні технологій її практичної реалізації [101, с. 28].

Вивчення досвіду роботи ІППО показало, що однією з традиційних основних форм роботи з педагогічними кадрами є курси підвищення кваліфікації, які в сучасних умовах не задовольняють професійні та особистісні потреби педагогічних працівників у повному обсязі. Практика роботи на посаді методиста з навчальних дисциплін ММК засвідчує, що новим ефективним підходом до організації навчального процесу в системі освіти дорослих є запровадження очно-дистанційної та дистанційної форми навчання, що значно поглиблює процеси самокерованості, самостійності, самореалізації тих, хто навчається. Науковці відзначають, що дистанційне навчання ставить перед педагогами, у тому числі вчителями-філологами, нові вимоги не тільки в змістовій сфері освіти, а й у технологічній.

Воно вимагає створення спеціальних навчальних матеріалів та спеціальних навичок у роботі з ними [194, с. 26]. Організація курсу та принципи добору, структуризація матеріалу істотно різняться залежно від того, призначений курс для навчання, тобто для взаємодії викладача й того, хто навчається, чи для самоосвіти [230, с. 88]. Але вивчення впровадження дистанційного навчання в ППО показало, що є об'єктивні (відсутність належного технічного забезпечення) та суб'єктивні (низький рівень знань учителів у галузі ІКТ і відсутність навичок використання комп'ютерних технологій) фактори, що відчутно уповільнюють цей процес й обумовлюють його низьку ефективність. Тому актуальним є створення єдиного інформаційного простору ППО з використанням комп'ютерних технологій і мережі Інтернет та підвищення рівня володіння ІКТ педагогічними працівниками.

Вітчизняні науковці відзначають також відсутність єдиної науково обґрунтованої моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників за кредитно-модульною системою організації навчання. У дослідженні В. Сидоренко розроблено багаторівневу циклічну модель підвищення кваліфікації вчителів-словесників, відповідно до якої міжтестастійний період складається з 4 етапів: пропедевтично-прогнозувального, курсового, післякурсного (міжкурсного) та рефлексивно-корекційного [267, с. 57]. Досвід упровадження цієї моделі дозволяє науковцеві дійти висновку: кредитно-модульна система в ПО зумовлює перехід на особистісно зорієнтовану освітню парадигму, спрямовує на педагогіку співробітництва, тактовності й толерантності, перетворення слухача з репродуктивного об'єкта на суб'єкт освітньої діяльності, призводить до зміни філософії навчання й викладання, що створює педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності педагогів. Унесення змін до законодавчої бази щодо розвитку ПО та врегулювання впровадження відповідних нормативно-правових актів, оновлення змісту професійних програм та їх науково-методичного забезпечення має створити умови для фахового зростання педагогів [267, с. 58].

Вивчення стану післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей та практичного досвіду роботи показало, що в процесі післядипломної освіти не меншої ваги набуває й міжкурсний період, неперервність має забезпечуватись

наступністю в курсовий і міжкурсний періоди, організацією послідовних, цілісних етапів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей; проведенням різноманітних навчальних форм, об'єднаних змістовно та структурно.

Дослідження доводить, що в розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів результативними є стратегії, визначені М. Сассілотто-Василенко на основі вивчення зарубіжного досвіду [262, с. 62]:

1. Використання внутрішніх ресурсів (перенесення знань, здобутих під час базової освіти, у практику);
2. Використання зовнішніх ресурсів (участь у заходах післядипломної освіти, пошук нової інформації, уключення в науковий експеримент чи проект тощо);
3. Рефлексивна практика (здійснюється у формі письмового аналізу, наприклад, у портфоліо);
4. Колегіальна практика (аналіз педагогічних ситуацій з колегами, рефлексивні групи, обмін досвідом).

Дослідження показало, що провідними формами розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у міжкурсний період є науково-дослідна діяльність та впровадження проектно-тренінгових методик, а саме: участь у роботі творчих груп, у науково-практичних конференціях, Інтернет-конференціях, науково-методичних семінарах та практикумах, майстер-класах, цільових проектах, тренінгах тощо, а також створення інноваційного творчого продукту міжкатестаційного циклу.

Ефективність такої діяльності збільшується в разі здійснення мережної взаємодії всіх рівнів: обласного, районного (міського) та безпосередньо закладу освіти, що підтверджує робота КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради, загальноосвітніх навчальних закладів м. Вінниці. На сучасному етапі підвищена увага приділяється модернізації діяльності методичної служби [30, с. 8].

Вивчення змісту роботи КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», що базується на принципі наступності, надає можливість охопити базову й

післядипломну освіту в їх нерозривній єдності [30, с. 12]. Актуальність такої інтеграції очевидна. І. Лебедик, досліджуючи соціально-професійну комунікацію як фактор розвитку професійної самореалізації студента, доходить висновку: «Сьогодні навчальні заклади не забезпечують достатньою мірою формування високої загальної й професійної культури вчителя, уміння співпрацювати зі своїми вихованцями, їхніми батьками й колегами. Системі професійної підготовки не вистачає мобільності, гнучкості, безперервності, наступності, варіативності» [162, с. 18]. Сказане підтверджує думку, що в системі сучасної підготовки вчителя цілі та завдання післядипломного рівня мають закладатися у вищому навчальному закладі. Звідси – завдання впливу системи післядипломної освіти на підготовку педагогів у вищій школі, якого раніше практично не було [250, с. 36].

Погоджуємось із думкою Т. Десятова, що система ПО виступає базовим компонентом неперервної педагогічної освіти та отримує пріоритет через більшу її гнучкість і наближеність до реальної педагогічної дійсності [66, с. 12].

Основою наступності має стати принцип взаємодоповнення змісту освіти, що допоможе нівелювати суперечності на початковому етапі педагогічної діяльності, забезпечить розвиток рефлексивних здібностей учителя-філолога, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального та життєвого самовизначення, сформує особистісну позицію. Щодо організації післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей зі стажем роботи більше 5 років, то вона суттєво відрізняється від традиційної університетської: тут доводиться не тільки навчати, а й переучувати зрілих людей, долати опір раніше сформованим стереотипам, запроваджувати нові науково обґрунтовані інноваційні засоби. Ураховуючи те, що у вчителів мови і літератури добре розвинуте вибіркоче й критичне ставлення до запропонованих їм нових знань, слід уміло використовувати особистий педагогічний досвід кожного, намагаючись подолати бар'єри на шляху до засвоєння нового. Сформована система цінностей, оцінних критеріїв нерідко стає інерційною, не дає можливості залишатися відкритим до нових впливів. Н. Клокар наголошує на створенні андрагогічної моделі підвищення кваліфікації на засадах диференційованого підходу [135, с. 24], що задовольнить потреби педагогічних

працівників різних спеціальностей і категорій, у тому числі позитивно вплине на розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Дослідниця Л. Набока характеризує основи антропоцентричного підходу до розбудови сучасної освіти в Україні. Сутність його полягає в центрації післядипломної освіти на особистості педагогічного працівника, його індивідуальному інтелектуальному зростанні за рахунок максимально можливого збагачення власного розумового досвіду, самореалізації в процесі навчання та професійної діяльності [194, с. 26].

Н. Протасова визначає три основні характеристики, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм та методів навчання в системі післядипломної освіти: це проблемність змісту навчання та процесуальних форм його існування (форм, методів, засобів); ситуативність змісту навчання та процесуальних форм його існування; діалогічність його змісту та процесуальних форм існування [238, с. 9]. Сказане чітко визначає пріоритети у виборі змісту, форм і методів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Цілком погоджуємося з думкою науковців, що провідними особливостям роботи з дорослими на практиці є їхня спрямованість на безпосереднє практичне застосування результатів навчання, індивідуалізація підходів, забезпечення актуальності, змістовності та збалансованості форм навчання. Тому нагальною необхідністю стає системне упровадження освітніх інновацій у процес розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Вивчення досвіду роботи ІПОП та методичної служби підтвердило, що найпоширенішими в сучасній системі післядипломної освіти є такі інноваційні підходи, як моделювання, проектування, активні й інтерактивні форми роботи зі слухачами, тренінги, ділові ігри тощо [235, с. 25]. Запровадження інтерактивних технологій і тренінгово-проектних методик, на думку М. Романенка, на сьогодні виглядає як найбільш перспективна база технологічного оновлення післядипломної освіти [250, с. 38]. Підтверджує доцільність використання названих інноваційних форм діяльність консультативно-тренінгового центру на базі КУ «Міський методичний кабінет» м. Вінниці.

Потребує особливої уваги створення й функціонування системи діагностики потреб, розвитку комунікативної компетентності і розроблення відповідних технологій організації навчального процесу [137, с. 49].

Досліджуючи питання актуальної готовності педагогів, зокрема й учителів філологічних спеціальностей, до взаємодії з учнями, С. Мусатов доводить: найочевиднішою вадою є слабка орієнтація на конкретні педагогічні технології, на підготовку вчителів до педагогічної комунікації [191, с. 14].

Вивчення діяльності ІППО дає підстави сформулювати наступну проблему: сучасні вимоги щодо діяльності закладів післядипломної освіти потребують викладача нового типу, викладача-андрагога, який активно вибудовує свій навчальний процес, виконуючи ролі тьютора й тренера, лектора й консультанта, фасилітатора та ін. [194, с. 26]. Актуальним є підвищення рівня якісної практичної готовності викладацького складу ППО до таких функціональних змін у своїй професійній діяльності, що є однією з провідних умов налагодження конструктивної комунікації з педагогічними працівниками, особливо з учителями філологічних спеціальностей.

Аналіз загальних проблем теорії та практики розвитку післядипломної педагогічної освіти надає можливість проаналізувати специфіку післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін щодо розвитку комунікативної компетентності.

Питання формування комунікативної компетентності студентів філологічного факультету детально висвітлені в працях Т. Симоненко [268-272]. Наукові розвідки дослідниці, що стосуються вищої школи, на нашу думку, не втрачають актуальності в організації роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти. Науковець визначає педагогічні умови формування професійної комунікативної компетентності: гуманізація освіти, оптимізація навчання, інтеграція навчання, самостійна робота, контекстний підхід до формування фахової компетенції, особистісно орієнтована освіта, що базується на взаємодії суб'єкт-суб'єкта, використанні активних методів та індивідуалізації процесу навчання.

Варто відзначити позитивний педагогічний досвід роботи щодо розвитку комунікативної компетентності вчителів у Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (під керівництвом професора, завідувача кафедри педагогіки і психології М. Заброцького) [101, с. 28], роботу «Школи педагогічної майстерності» при Запорізькому центрі розвивального навчання «Мрія» (А. Сущенко, професор Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) [293, с. 49]. На базі КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» функціонує педагогічна творча майстерня під керівництвом професора Н. Василенко [30, с. 21]. Практика роботи підтверджує доцільність подальшої роботи в цьому напрямі.

Окреслимо основні проблеми підвищення кваліфікації вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти та шляхів їх подолання.

Ми підтримуємо думку науковців, що мовлення є діяльність і має бути проаналізоване саме як діяльність [232, с. 30]. Виходячи з цього, фах учителя-філолога є професією підвищеної мовленнєвої відповідальності.

Реформування мовної освіти в Україні безпосередньо пов'язане з реалізацією комунікативної мети курсу рідної мови, що унормовано Державним стандартом базової повної середньої освіти [67, с. 1] та іншими чинними нормативними документами. Це вимагає істотних змін у фаховій підготовці вчителів філологічних спеціальностей.

По-перше, особливого значення набуває володіння педагогами нормами сучасної української літературної мови. Аналізуючи культуру мовлення вчителів-словесників, О. Біляєв визначає низку об'єктивних причин, характеризуючи культуру українського мовлення в цілому, у суспільстві, як не досить високу [20, с. 37]. Головна з них – антинародна русифікаторська політика авторитарного радянського режиму, що впродовж десятиріч активно проводилася в Україні. Тривала практика білінгвізму (і це стосується вчителів філологічних спеціальностей також) негативно позначилась на активності та правильності вживання як власне української лексики та фразеології, так і відповідних граматичних форм. Тому особливого значення набуває напрацювання практичних форм роботи, що

інтегрують розвиток комунікативних якостей мовлення, таких як: нормативність, змістовність, точність, доречність, логічність, послідовність, виразність, багатство, естетичність тощо.

По-друге, відповідальність учителів української мови за результати навчально-виховної діяльності підвищило обов'язкове проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Надмірне емоційне навантаження ускладнює діяльність учителя, з метою підтримки професійного довголіття йому необхідна психологічна, педагогічна, соціально-комунікативна допомога. Особливої актуальності це питання набуває в контексті вікового старіння педагогічного контингенту та професійного вигорання, що характеризується емоційною сухістю, поширенням сфери економії емоцій, особистісною відстороненістю, ігноруванням особистісних та індивідуальних особливостей учнів тощо [6, с. 21]. Названі негативні внутрішні чинники є вкрай небажаними в педагогічній діяльності вчителя літератури, адже емоційно-комунікативна компетентність учителя – першооснова зацікавленого сприйняття учнями художнього твору.

По-третє, нові підходи до змісту шкільних курсів української мови і літератури, вимоги, зазначені в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, окреслили проблему формування культуромовної особистості вчителя як головного носія національної мови, культури й духовності [67, с. 1]. Саме тому важливим завданням післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей є розвиток комунікативної компетентності та підвищення загальнокультурного рівня. Ураховуючи специфіку предметів викладання, учителі-словесники повинні сприяти соціалізації особистості, розвивати почуття прекрасного, стимулювати інтереси й потреби в спілкуванні зі світом мистецтва, формувати високі громадянські якості, науковий та художній світогляд, потребу в збереженні та подальшому примноженні духовних надбань українського народу, у здійсненні діалогу культур. Літературна освіта в школі, ознайомлення дітей з творами українських та зарубіжних письменників є важливою умовою їхнього входження в культурний простір суспільства. Наскрізною лінією, на думку О. Семеног, є ідея діалогічного розвитку культури як способу людського

спілкування з прагненням взаєморозуміння [265, с. 18]. На основі аналізу досвіду роботи вчителів-філологів констатуємо, що в процесі вивчення літератури розвиваються творчі здібності учнів, формуються емоційна сфера та естетичні почуття, риси характеру, переконання, світогляд у цілому, тому можна найповніше реалізувати завдання виховання підростаючого покоління на засадах гуманності й толерантності.

До специфіки діяльності вчителя зарубіжної літератури необхідно також віднести роботу з перекладним текстом, що потребує від словесника спеціальних знань й умінь, насамперед знань методики роботи з перекладними творами. Володіння іноземними мовами визначається як одна з ключових компетентностей європейця. Володіння вчителем мовою оригіналу художнього твору активує додаткові можливості, потребує застосування специфічних методів та прийомів роботи з текстом.

Ураховуючи особливу емоційність літератури як виду мистецтва, а отже, необхідність розвитку акторських та імпровізаційних здібностей учителя, відчутну вагу ситуативного мовлення, постійного вдосконалення потребує педагогічна техніка – прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними й невербальними засобами).

Зауважимо також, що впродовж останніх десятиліть суттєво змінився зміст навчальних програм з української та зарубіжної літератур. Актуальним залишається питання методичного забезпечення програм. Відповідно вчитель повинен бути готовим до неперервної самоосвіти й саморозвитку, до мобільності й швидкості в засвоєнні нового, до психологічного прийняття змін та їх адекватного об'єктивного аналізу. У викладанні названих предметів є певні труднощі, а саме: значна кількість текстів, наявність текстів, великих за обсягом, невідповідність деяких творів віковим особливостям учнів, неврахування читацьких інтересів учнів. Тому особливої уваги потребує питання методичної грамотності вчителя, доцільності використання різноманітних методів, форм та прийомів роботи, переважно активних та інтерактивних.

Погоджуємося з думкою Н. Химери, що специфіка уроку літератури полягає в гармонійному поєднанні на уроці наукових літературних знань і мистецтва, нормативних елементів і творчості [308, с. 93]. Щоб розвивати творчі здібності учня, педагог сам повинен бути креативною особистістю, дослідником, новатором, який створює для себе й школярів ефективний навчальний простір. Ця теза потребує особливої уваги. Адже йдеться відразу про декілька домінуючих аспектів роботи словесника: розвиток інноваційного потенціалу вчителя та використання педагогічних інновацій у практичній діяльності, необхідність науково- та методично-дослідницької роботи педагога та організації навчально-пошукової діяльності учнів, максимальне використання власних здібностей та розвиток творчої особистості учнів.

Більш загально проблеми творчості в педагогічній діяльності розглядає Т. Сущенко. Науковець визначає педагогічний процес у системі післядипломної освіти як цілеспрямовану й керовану співтворчість викладачів і слухачів, яка ґрунтується на несподіваному висвітленні багатоваріантних, оптимальних й оригінальних педагогічних завдань і рішень. Найважливішим концептуальним педагогічним кредо подальшого розвитку ПО є впровадження післядипломного педагогічного процесу як феномена творчості, що забезпечить його ефективність [294, с. 27]. Організація роботи з учителями-словесниками на таких засадах бачиться нам особливо актуальною.

Ґрунтовно досліджуючи питання управління розвитком професійної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у закладах післядипломної освіти, Л. Лузан зауважує, що в оновленій професійній ролі педагог повинен стати не абсолютним носієм знань, а людиною, що супроводжує процес самопізнання й саморозвитку дитини; навчає її самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці; формує самодостатню людину, конкурентоспроможного фахівця [169, с. 86].

Серед сучасних завдань учителя-філолога також оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, що потребує певного рівня підготовки педагога. Аналіз використання ІКТ учителями в ході проведення уроків мови і літератури доводить, що візуальні способи передачі інформації не завжди використовуються методично правильно й практично доцільно.

Нарешті зацентруємо увагу на наступному проблемному аспекті розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей: соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають розвитку вчителя як публічної особистості. У вимогах до кваліфікаційних категорій педагогів, регламентованих у «Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників», зазначається володіння ораторським мистецтвом [298, с. 2], проте фактично питанням педагогічної риторики тривалий час не приділялась належна увага. Вивчення курсу «Риторика» розглядається науковцями, зокрема Н. Голуб, як важливий елемент системи безперервної освіти. [53, с. 292]. Інтерес дослідників привертає проблема мовно-риторичної особистості, ціннісним орієнтиром для сучасної риторики є поняття національно-мовної особистості елітарного типу [53, с. 263]. Розвиток риторичної компетентності вчителів потребує ґрунтовного науково-методичного супроводу.

З цією метою в рамках констатувального етапу педагогічного експерименту проведено діагностичний етап, який мав на меті визначення рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

Збір даних здійснювався емпіричними методами, а саме: діагностичними (анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіди); обсерваційними (пряме й непряме спостереження); праксиметричними (аналіз та узагальнення позитивного педагогічного досвіду). У дослідженні використано такі анкети та діагностичні методики:

- анкета «Стан курсової підготовки вчителів філологічних спеціальностей в ІШПО» (додаток А),
- діагностика рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога В. Ряховського (додаток Б),
- діагностика рівня комунікативного контролю М. Шнайдера (додаток В),
- опитувальник «Термінологічно-понятійний апарат з питань комунікативної компетентності педагога» (додаток Г),
- анкета по виявленню професійно-особистісних потреб у формуванні комунікативної компетентності педагога (адаптована автором дослідження анкета А. Кузибецького, Н. Рождественської) (додаток Д),

- анкета для учнів «Мовленнєва та риторична компетентність учителя» (додаток Е).

Під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту в дослідженні брали участь учителі української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури загальною кількістю 248 педагогів.

Аналіз відповідей респондентів на запитання, запропоновані в анкеті «Стан курсової підготовки вчителів філологічних спеціальностей в ІІПО» (додаток А) дозволяє констатувати наступне. Відповіді вчителів на запитання «Яка тематика курсової підготовки Вам більш необхідна?» визначили пріоритетні теми, присвячені новим освітнім технологіям та їх практичному використанню. Закономірним, фахово зумовленим є інтерес до питань, присвячених активізації діяльності учнів, розвитку творчих якостей особистості. Настільки ж актуальним, на погляд опитуваних, є висвітлення особливостей роботи з творчо обдарованими дітьми. У запропонованому переліку найменше зацікавлення викликав напрям роботи, безпосередньо присвячений підготовці до атестації. З одного боку, це позитивна ознака, адже ілюструє не формальне, а зацікавлене ставлення педагогів до своєї праці. З іншого боку, це може викликати занепокоєння, адже в результаті спостережень ми констатували, що не всі вчителі приділяють достатню увагу самоосвітній роботі, не завжди рівень методичної роботи в ЗНЗ відповідає вимогам сьогодення, професійна діяльність учителів часом не має системного характеру.

Відповідаючи на запитання «З чим були пов'язані запропоновані Вам освітні програми на курсах підвищення кваліфікації?», 82% опитуваних зазначили: «з актуальними проблемами теорії та методики викладання дисциплін» і лише 18% обрали варіант відповіді: «з Вашими індивідуальними професійними проблемами», що доводить необхідність напрацювання дієвих, ефективних форм реалізації особистісно зорієнтованого підходу в курсовому навчанні.

На запитання: «Яким заняттям у курсовий період Ви надаєте перевагу?» 9% опитуваних дали відповідь «теоретичним» і 91% вчителів – практичним. Це підтверджує необхідність використання активних методів навчання та інтеграції науково-методичних і практичних форм роботи.

Показовою стала відповідь на запитання «Якій формі навчання Ви надаєте перевагу?». 95,5% слухачів надають перевагу очній формі; 4,5% – очно-заочній. Дистанційна форма навчання сприймається слухачами курсів украй небажано. Частково це пояснюється специфікою предметів викладання. Комуникативна спрямованість вивчення мови і літератури передбачає, насамперед, усне мовлення, роботу з живим словом, мистецтво потребує художніх емоцій, які «дистанційно» передавати й відчувати значно важче.

Разом із тим зазначимо, що опитуванням було охоплено вчителів-філологів переважно зі стажем роботи більше 10 років, у більшості з сільської місцевості. І така відповідь підкреслила одну з найбільш актуальних проблем учителів – рівень володіння ІКТ.

Відповідь на запитання «Оцініть свій рівень володіння навичками роботи на комп'ютері в балах» (2 – володію добре, 1 – володію посередньо, 0 – не володію) узагальнено в табл. 1.6.

Таблиця 1.6.

**Самооцінка рівня володіння навичками роботи
з персональним комп'ютером**

Працюю:	володію добре	володію посередньо	не володію
з текстовим редактором Word	40,9 %	50%	9,1%
з табличним процесором Excel	9,1%	22,7%	68,2%
з презентаціями в Power Point	18,2%	31,8%	50%
в Інтернеті	27,3%	27,3 %	45,4%
середній показник	23,9%	33%	43,1%

Саме тому серед професійних труднощів значна кількість учителів зазначає «недостатні навички роботи з комп'ютером».

Ми вже вище підкресливали важливість мотивації педагогічної діяльності, вважаємо за потрібне зупинитися детально на такому запитанні: «Яким є Ваш основний мотив проходження курсової підготовки?»

Найвищий рейтинг мають відповіді: бажання підвищити рівень своєї професійної майстерності, прагнення оволодіти сучасними технологіями, методами й формами навчання та виховання, бажання працювати по-новому.

Далі відзначено відповіді, пов'язані з курсовою підготовкою, неперервною освітою та атестацією: майбутня атестація, бажання оцінити свій рівень знань, умінь і досягнень у теорії та практиці навчання та виховання школярів, потреба в неперервному підвищенні кваліфікації. Найнижчий рейтинг має відповідь «Виконання вимоги адміністрації». Отже, можна говорити про належний рівень свідомості та позитивної мотивації професійної діяльності вчителів.

Це підтверджують і відповіді на запитання «Назвіть цілі Вашої професійної діяльності». Прочитуємо: «Підвищити рівень своєї професійної майстерності; сприяти розвитку особистості учнів; учити дітей здобувати знання; забезпечити умови для виховання в процесі навчання; підвищити якість знань учнів через любов до предмета; формувати культуру спілкування в суспільстві, виховувати гуманне ставлення до людей; формувати естетичні смаки; виховувати вдумливого, критично мислячого читача, особистість мислячу, активну, творчу».

Відповідь на запитання «Досвідом роботи над якою проблемою Ви могли б поділитися з колегами на курсах?» окреслила пріоритетні напрями самоосвітньої діяльності та практичної роботи вчителів: активізація пізнавальної діяльності, критичного й творчого мислення учнів, використання інноваційних технологій на уроках світової літератури.

Ураховуючи, що післядипломна освіта педагогів, зокрема й учителів філологічних спеціальностей, – це не тільки навчання на курсах КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» (період інтенсивного навчання), а й самоосвітня діяльність, участь у методичних заходах шкільного, міського, обласного рівня, ми запропонували також питання стосовно розвитку професійної компетентності в міжатаестаційний період.

Ефективними формами навчання в міжкурсний період учителі називають стажування в педагогів-майстрів, відвідування тренінгів, роботу в школі перспективного педагогічного досвіду. Меншу практичну значущість убачають у такій формі, як відвідування тематичних семінарів. Найменше, на думку опитаних, сприяє розвитку професійної компетентності участь в інструктивно-методичних

нарадах. Саме це обумовлює пошук й активне впровадження інноваційних, ефективних методичних і практичних форм роботи з педагогами.

В анкетуванні ми також акцентували увагу на професійних проблемах. Відповіді на запитання «Які професійні труднощі Ви відчуваєте?» можна класифікувати таким чином:

1. Програмно-методичне забезпечення (недостатнє забезпечення підручниками, посібниками, роздатковим матеріалом, недосконалі підручники та програми, мала кількість годин з предмета в профільних класах).

2. Мотивація та організація діяльності учнів (діти надмірно навантажені; вивчення текстів у скороченому вигляді зменшує зацікавленість літературою; відсутність гарних перекладів творів світової літератури).

3. Неналежне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу (відсутність комп'ютера, мультимедійної дошки та інших ТЗН у навчальному кабінеті).

4. Умови роботи вчителя (надмірна завантаженість, обмаль часу на самоосвіту, низький рівень навичок роботи з комп'ютером, необізнаність з ІКТ тощо).

5. Виокремимо особливо проблеми викладання російської мови в загальноосвітніх навчальних закладах («дефіцит» годин російської мови, невідповідність змісту підручників і програм).

Логічно закономірним стало запитання «За яких умов Ви можете подолати професійні проблеми?» У відповідях простежуються як об'єктивні, так і суб'єктивні умови успішної професійної діяльності. Першочерговою вчителі вважають роботу щодо власного вдосконалення: «наполеглива праця, постійно працювати над підвищенням свого фахового рівня, займатися самоосвітою». Наступною визначається умова формування позитивної мотиваційно-ціннісної сфери учнів та співпраці з учнями й батьківською громадою: «за умов посилення відповідальності учнів за результати своєї навчальної діяльності, коли батьки й діти будуть розуміти, що навчання потрібне їм, а не вчителю». Умовою ефективної педагогічної діяльності є створення позитивної психологічної атмосфери в педагогічному колективі, доброзичливе ставлення адміністрації школи до вчителя. Серед умов оптимізації та підвищення ефективності педагогічної діяльності вчителями

визначається також професійна, кваліфікована допомога методичних кабінетів (усіх рівнів) та закладів післядипломної освіти педагогічних працівників. На рівні загальнодержавному відзначається необхідність належного ставлення з боку держави до освітянських проблем.

Виявлення освітніх запитів словесників підтверджує нашу думку: для того щоб задовольнити потреби вчителя, заклади післядипломної освіти та методична служба мають не лише враховувати освітні запити вчителів, а й ставити перед слухачами вищу планку завдань, окреслити індивідуальні стратегії професійного вдосконалення.

У процесі проведення констатувального етапу педагогічного експерименту ми діагностували рівні сформованості комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за тестами, розробленими В. Ряховським (додаток Б) [112, с. 223-225]. Аналіз відповідей респондентів дозволяє відзначити, що серед педагогів не зустрічається людей, які підпадають під такі характеристики: явно некоммунікбельні, замкнені, мовчазні, віддають перевагу самотності або ж у яких надмірна коммунікбельність має хворобливий характер (табл. 1.7).

Таблиця 1.7.

**Діагностика рівня сформованості
комунікативної компетентності педагогів (тест В. Ряховського)**

Інтерпретація тесту	% опитаних
Ви певною мірою коммунікбельні й у незнайомих обставинах почуваете себе цілком упевнено.	5
Нормальна коммунікбельність.	41
Ви досить коммунікбельні (іноді навіть занадто).	39
Коммунікбельність ваша дуже висока; скрізь почуваете себе прекрасно; беретесь за будь-яку справу, хоча не завжди можете її довести до кінця.	15

З табл. 1.7 ми бачимо, що вчителям філологічних спеціальностей притаманні рівні коммунікбельності, що знаходяться в межах норми.

Також під час констатувального етапу педагогічного експерименту ми дослідили професійно-особистісні потреби щодо розвитку коммунікативної компетентності вчителя. За основу взяли анкету щодо виявлення професійно-

особистісних потреб в удосконаленні управлінської комунікації, розроблену Н. Василенко, А. Кузибецьким та Н. Рождественською (додаток Д) [154, с. 112-113], та адаптували її, звернувши першочергову увагу на мовні, мовленнєві, риторичні аспекти комунікативної компетентності. Цю анкету було запропоновано слухачам одноденних семінарів-тренінгів з питань розвитку комунікативної компетентності педагогів.

Узагальнивши результати вхідного анкетування, зазначаємо, що вчителі філологічних спеціальностей відчують потребу насамперед у поповненні знань про технологію комунікаційних мереж та розвитку вмінь їхнього ефективного конструювання; розширенні знань про психолінгвістичні особливості людини; збагаченні власного активного словника, уведенні в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур; розвитку прийомів ефективної підготовки й проведення різних форм комунікації; розширенні знань і розвитку прийомів переконуючого впливу на співрозмовників. Після проведення семінарів-тренінгів цю анкету було запропоновано вчителям-філологам повторно. Практичну доцільність подальшої роботи підтверджує порівняльний аналіз результатів вхідного та вихідного анкетування (додаток Д).

Учасники семінарів-тренінгів довели необхідність подальшої роботи з розвитку мовленнєвої та риторичної компетентності. У вихідному анкетуванні кількість учителів, що зазначили потребу:

- у покращенні власної техніки мовлення (сили голосу, дикції, дихання) збільшилась на 42% порівняно з вхідним анкетуванням;

- у розвитку майстерності невербальної комунікації та гармонійного поєднання вербальних і невербальних засобів впливу на аудиторію – збільшилась на 26%;

- у напрацюванні риторичних навичок (переконливого публічного виступу) – збільшилась на 38%;

- у реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, створенні умов для позитивної діалогічної взаємодії зі співрозмовниками – збільшилась на 36%;

- у підвищенні власної ініціативності та доречній передачі ініціативи співрозмовникові – збільшилась на 23,5%;

- в удосконаленні навичок моделювання аудиторії та використанні оптимальних засобів мовленнєвого впливу – збільшилась на 21%;

- в удосконаленні прийомів слухання – збільшилась на 33%.

Варто відзначити, що після виконання запропонованих вправ і завдань більш критичною стала самооцінка педагогів. Ми вважаємо, що відсоткове зменшення групи відповіді «Володію на достатньому рівні» в цій навчальній ситуації є позитивним показником: адже вчителі мали змогу визначити зону свого динамічного мовленнєвого розвитку та практичні ознаки більш високого рівня мовленнєво-комунікативної компетентності. Про зацікавленість роботою свідчить те, що в побажаннях та пропозиціях запропоновано ввести питання розвитку комунікативної компетентності вчителів до навчального плану курсів підвищення кваліфікації всіх категорій педагогічних працівників.

З метою аналізу рівня володіння термінологією щодо розвитку безпосередньо комунікативної компетентності ми звернулися до вчителів із проханням розкрити зміст понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «мовна, мовленнєва, риторична компетентність» (додаток Г). Результати опитування наведено в табл. 1.8, 1.9.

Таблиця 1.8.

Рівні володіння вчителями термінологічно-понятійним апаратом

Поняття	Зміст поняття розкрито, % опитаних	Відповідь потребує доповнення й уточнення	Відповідь потребує суттєвих уточнень	Не відповіли
Компетентність	50	21	8	21
Комунікативна компетентність	71	14,5	6,5	8
Мовна компетентність	54	8	12,5	25,5
Мовленнєва компетентність	21	37,5	8	33,5
Риторична компетентність	25	30	8	37
Середній показник	44	22	9	25

Також ми дослідили, які джерела отримання інформації визначили вчителі філологічних спеціальностей. Відповіді запропоновано в табл. 1.9.

Таблиця 1.9.

Джерела інформації з питань комунікативної компетентності

Відповіді, запропоновані вчителями, є результатом:	% опитаних
Самоосвітньої роботи	37,5
Названі питання розглядалися під час післядипломної підготовки	21
Названі питання вивчалися у вищому навчальному закладі	12,5
Названі питання розглядалися під час методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі	8
Не відповіли на запитання	21

З табл. 1.9 випливає, що основним джерелом набуття теоретичних знань з питань комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей є самоосвітня робота (37,5% опитаних). 21% респондентів відзначили, що цим питанням було приділено увагу в процесі курсової підготовки в ІІІПО, вчителі зі стажем роботи до 10 років констатували, що названі питання вивчалися у вищому навчальному закладі, лише 8% вчителів засвідчили, що дані питання розглядалися під час методичної роботи в навчальному закладі. П'ята частина педагогів не дали відповіді на запитання, це підтверджує їхній низький інформаційно-пізнавальний рівень щодо питань комунікативної компетентності.

Проведене опитування наочно підтвердило необхідність здійснення систематичної роботи з питань розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Підтвердженням тому є результати анкетування «Мовленнєва та риторична компетентність учителя», до якого ми долучили 380 учнів старшої школи (Додаток Е). Під час цієї роботи учням за потребою детально пояснювали зміст запитань і намагалися бути нейтральними й максимально коректними, щоб жодним чином не вплинути на дитячу точку зору.

На більшість запитань учням було запропоновано орієнтовні варіанти відповідей: «завжди», «часто», «інколи», «ніколи», «лише деякі вчителі» та власний варіант відповіді. Результати анкетування узагальнено в табл. 1.10.

Таблиця 1.10.

**Анкетування учнів
«Мовленнєва та риторична компетентність учителя»**

Питання	Відповіді, у %				
	Завжди	Часто	Інколи	Ні, ніколи	Лише деякі вчителі
1	2	3	4	5	6
1. Учитель логічно й доступно пояснює складний матеріал.	13	27	28	-	28
2. Учитель уміє викликати й підтримати інтерес учнів до навчального предмета.	3	23	36	1	35
3. Учитель цікаво пояснює матеріал, зрозумілою й чіткою мовою.	11	32	20	1	33
4. Учитель захоплює манерою викладення матеріалу, добре організованим мовленням.	8	26	31	3	30
5. Учитель виявляє повагу, доброзичливість і такт у ставленні до учнів і батьків.	20	38	23	1	16
6. Учителю властиве вміння вислухати учнів як на уроці, так і в позаурочний час.	23	22	38	3	11
7. Чи звертаєтесь ви до вчителів, щоб отримати пораду (як у навчанні, так і загального характеру)?	2	10	58	20	6
8. Чи використовують учителі мовні засоби заохочення та покарань?	52	5	19	18	3
9. Чи існує взаємозв'язок між мовною компетентністю та емоційністю вчителя в певних педагогічних ситуаціях?	49	4,5	15	9	4,5
10. Чи виникають ситуації, коли вчитель демонструє комунікативну некомпетентність?	11	16	42	17	11
11. Чи стає мовна некомпетентність учителя причиною конфлікту?	8	13	42	18	12

З табл. 1.10 можемо прослідкувати певні закономірності: переважний відсоток відповідей учнів: «Інколи», «Деякі вчителі». Відповідно, високого рівня

комунікативної компетентності досягають не всі вчителі (28-35% залежно від конкретної ситуації мовлення). Разом із тим, 42% респондентів відзначають, що виникають ситуації, коли вчитель демонструє комунікативну некомпетентність, яка потенційно може стати причиною конфлікту.

У відповідях на окремі запитання було запропоновано навести приклади мовленнєвої поведінки вчителя. Порівняння мовленнєвого позитиву й негативу у висловлюваннях учителів на основі відповіді на запитання: «Чи використовують учителі мовні засоби заохочення та покарань?» представлено в табл. 1.11.

Приклади, що містяться в табл. 1.11, ілюструють, що вчителі активно використовують мовні засоби заохочення та покарань. Зауважимо, що нами збережено пунктуаційні особливості отриманих анкет.

Таблиця 1.11.

**Приклади мовленнєвого позитиву й негативу
в комунікативній поведінці вчителів**

Мовленнєвий позитив	Мовленнєвий негатив
Мої зозульки Мої сонечки Молодець Розумна дитина Добре Ти ж можеш... Так тримати + звертання в жартівливій формі	Чим ви думаєте? Як ви думаєте жити далі? Завтра з батьками до школи!!! Вийди з класу!!! Щоденник на стіл!!! Погано Жахливо Гірше за всіх + порівняння з іншими класами, приниження + конкретні дії (налякати оцінкою, вигнати з класу)

Процитуємо найбільш часто вживані учнівські відповіді: «Учителям неприпустимо бути дуже грубими, хоча іноді й насварити нас потрібно», «Головне – щоб не кричали», «Учитель повинен стримувати емоції», «Учитель, який уміє гарно говорити, може донести свою думку, не образивши учня». І хоча рівень мовленнєвої та риторичної компетентності вчителів учнями визначено досить оптимістично (33,5 % опитуваних називають високий рівень, 35% – середній, 23,5% – достатній, лише 4% учнів вважають переважно недостатній), детальний аналіз учнівських відповідей підтверджує наявність суттєвих проблем в організації вчителями суб'єкт-

об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Показовим є те, що відповідаючи на питання: «Чи мають місце в дійсності висловлювання вчителів, які ви вважаєте неприпустимими», 47% учнів не дали відповіді.

Результати анкетування підтвердили нашу думку: робота над розвитком комунікативної компетентності, незалежно від вікових особливостей учителів, педагогічного стажу, кваліфікаційної категорії є вкрай актуальною та потребує суттєвого покращення.

Таким чином, аналіз даних діагностування й анкетування, обробка результатів бесід та спостережень дозволили дослідити стан розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у післядипломній освіті:

- у курсовий період учителі надають перевагу практичним заняттям, тому особливої актуальності набуває впровадження інноваційних форм роботи, що повинно бути враховано в складанні програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

- навчальний процес необхідно спрямовувати на концептуальний розвиток педагогів; викладачам курсів потрібно приділяти увагу розвитку ціннісно-мотиваційної та емоційної сфери педагогів;

- учителі філологічних спеціальностей надають перевагу очному режиму навчання, що пояснюється насамперед необхідністю вдосконалення навичок використання ІКТ;

- слухачі курсів відчувають дефіцит щодо питання «риторична компетентність», яке не висвітлювалося під час методичної роботи в закладах освіти та потребує більш детального розгляду в процесі курсового навчання в ІППО;

- учителі визнають необхідність організаційної та психологічної підтримки в закладах освіти, яка допоможе зреалізувати інноваційні ідеї в практичній педагогічній діяльності, натомість перед учителем стоїть питання його післякурсової адаптації до реальних умов шкільного життя, оскільки не в усіх закладах освіти є можливість та бажання адміністрації впроваджувати освітні інновації;

- упровадження вчителями запропонованих методів роботи має бути не механічним, а усвідомленим, адаптованим відповідно до своїх індивідуальних особливостей, власного педагогічного стилю;

- основними інформаційними осередками для вчителів є курсова підготовка в ППО та методоб'єднання міста (району), відвідування уроків своїх колег, інтернет-ресурси, що підтверджує необхідність постійного вдосконалення методичного супроводу та впровадження інноваційних форм практичної роботи, необхідність функціонування чіткої системи методичної роботи в міжкурсовий період.

Проблеми розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей потребують теоретичного, дослідного й практичного вирішення. Вважаємо за доцільне чітко визначення рівнів, критеріїв та показників розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та створення моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

Висновки до першого розділу

На основі проведеного теоретичного аналізу філософської, педагогічної, лінгводидактичної, методичної, психологічної літератури та вивчення досвіду післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей комунікативну компетентність педагогів зазначеного фаху визначено як інтегральну здатність, результат оволодіння фаховими знаннями, сформованості особистісних якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій та практичного використання системи знань, комунікативних умінь і навичок, що забезпечують спеціалізоване використання мовлення в організації ефективної педагогічної взаємодії з метою формування комунікативної особистості учнів.

Визначено основні змістові складові комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей: мовна, мовленнєва та риторична. Мовна складова комунікативної компетентності – це знання норм і правил сучасної літературної мови. Мовленнєва складова – це знання системи мовленнєвих умінь, необхідних людині в різноманітних комунікативних ситуаціях, та їх ефективне використання. Риторична складова – здатність будувати публічну мовленнєву діяльність,

здійснення двосторонньо спрямованої комунікації, коли аудиторія розглядається промовцем як суб'єкт риторичної взаємодії. У практичній діяльності зазначені змістові складові взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Уведено термін «мовленнєвий позитив учителя», який характеризує загальну поведінку комунікатора в конструктивній ситуації спілкування. Мовленнєвий позитив розглядаємо як емоційно зважену, змістовно довершену, психологічно доцільну мовленнєву діяльність учителя, що має на меті досягнення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Визначено структуру комунікативної компетентності вчителів-філологів, що містить такі компоненти: інформаційно-пізнавальний, особистісний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-операційний (діяльнісний). Відображено взаємозв'язок цих структурних компонентів з основними змістовими складовими комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей (мовною, мовленнєвою, риторичною), ураховано специфіку професійної діяльності вчителів філологічних спеціальностей та розкрито зміст фахової філологічної компетентності.

Система післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей передбачає поєднання курсової підготовки та методичної роботи в міжквестаційний період, взаємозв'язок та спільну діяльність закладів післядипломної освіти, методичної служби міського (районного) рівня, загальноосвітніх навчальних закладів.

У післядипломній освіті вчителів філологічних спеціальностей має чітко враховуватись специфіка предметів викладання: спрямування на комунікативні стратегії вивчення мови і літератури, формування високих громадянських якостей, потреби в збереженні та подальшому примноженні духовних надбань українського народу, підвищення загальнокультурного рівня та напрацювання навичок здійснення діалогу культур, знання особливостей роботи з перекладними творами, інтеграція зі світом мистецтва.

Актуальною необхідністю сьогодення є: системне впровадження освітніх інновацій в організацію курсового навчання та методичної роботи вчителів філологічних спеціальностей; індивідуалізація процесу навчання, приведення у відповідність із запитами слухачів навчальних планів і програм; суб'єктна

активність учителів, практично-зорієнтовані заняття, що ґрунтуються на активних технологіях; розвиток очно-дистанційної форми організації навчального процесу під час курсової підготовки; упровадження системи кредитно-модульного навчання; розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин, створення атмосфери творчої взаємодії викладачів і слухачів; використання ІКТ та сучасного інформаційно-освітнього середовища, що сприятиме розвитку позитивної мотивації педагогів та задовольнить потреби в самоосвіті й саморозвитку.

Матеріали, викладені в розділі, представлено в публікаціях автора [72; 73; 77; 79; 80; 82; 84; 86; 87; 88; 90; 91].

РОЗДІЛ 2.

МОДЕЛЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

2.1. Критерії, показники та рівні розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей

Основними питаннями проведеного дослідження є розроблення моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та визначення організаційно-педагогічних умов її ефективності. У розділі I нами були визначені та схарактеризовані основні змістові складові комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та загальна структура комунікативної компетентності вчителів-філологів. Надалі це стане теоретичним підґрунтям для визначення змісту, критеріїв, показників розвитку комунікативної компетентності вчителів означеного фаху, чітке визначення яких, у свою чергу, потребує аналізу відповідних ключових понять.

Рівень розглядається як ступінь якості, величина й т. і., досягнуті в чому-небудь [36, с. 1032], у педагогічних дослідженнях – як шкала вимірювання, що визначається набором об'єктивних чинників – критеріїв та показників, які дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище та мати відповідне теоретичне й практичне обґрунтування його сформованості.

У педагогічній літературі «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) розглядається як набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання [289, с. 114], одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чого-небудь [281, с. 567], підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [36, с. 465].

У процесі дослідження встановимо чітке співвідношення понять «критерій» та «показник». Беручи до уваги сутність «критерію», «показник» виступає як окреме

по відношенню до загального: кожен критерій якісно й кількісно характеризується групою показників. При цьому критерій є більш стабільним, а показник динамічним.

Визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей здійснюється за допомогою комплексу критеріїв і показників, визначення яких вимагає наукового обґрунтування як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Насамперед зауважимо, що у визначенні рівнів комунікативної компетентності також немає єдиної, спільної наукової думки. Переважно дослідники визначають три рівні, але й термінологія, і критерії обґрунтування рівнів суттєво різняться.

Ю. Жуков визначає такі рівні:

- стратегічний – це комплекс орієнтацій, що висловлюють ставлення до спілкування: як до мети чи як до засобу, орієнтація на діалог чи на монолог, на особистісні чи функціонально-рольові відносини;

- тактичний – знання правил організації спілкування;

- технічний – це прийоми, що дозволяють реалізувати визначену стратегічну лінію [97, с. 8].

На нашу думку, названі рівні фактично розкривають етапи організації мовленнєвої діяльності, а не характеризують комунікативну компетентність як результат цієї діяльності.

Р. Козьяков, досліджуючи формування комунікативної компетентності студентів педагогічних вищих навчальних закладів, визначає такі рівні:

- низький (стихійний) – характеризується тим, що суб'єкт неусвідомлено і, як правило, неадекватно переносить з життєвого досвіду в педагогічну діяльність готові зразки спілкування;

- середній (репродуктивний) – суб'єкт вносить у готові зразки спілкування нові елементи;

- високий (професійний) – суб'єкт створює оригінальні зразки спілкування.

У характеристиці рівнів спілкування дослідник звертає увагу на мотивацію вибору педагогічної професії, рівень комунікабельності, емпатії, соціально-

педагогічної спостережливості, стиль педагогічного спілкування, здібність до вирішення конфліктів, розвиток умінь та навичок спілкування [141, с. 72].

Термінологічно відрізняється, але близька за понятійним змістом класифікація Л. Іванової, яка, також вивчаючи питання формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, визначає такі рівні: споживацько-копіювальний, адаптивно-відтворювальний, творчий [114, с. 61].

Проте запропоновані класифікації, на нашу думку, є недоцільними в характеристиці педагогічних працівників, зокрема й учителів-філологів, які мають досвід роботи в школі. По-перше, теоретична підготовка в системі вищої освіти в поєднанні з практикою педагогічної діяльності вчителя-початківця сприяють розвитку професійної свідомості та створюють умови для переходу зі стихійного, споживацько-копіювального (низького) рівня до більш високого рівня розвитку комунікативної компетентності. По-друге, потребує уточнення сам термінологічний апарат. Якщо середній рівень визначається Р. Козьяковим як репродуктивний, то логічно наступний рівень характеризувати як продуктивний, тобто творчий (і класифікація Л. Іванової підтверджує слушність нашої думки). По-третє, характеристика високого рівня через поняття «професійний» є надто загальною й потребує уточнення за чітко визначеними критеріями.

Н. Клокар, здійснюючи соціально-педагогічний аналіз професійних потреб педагогів у міжтестастійний період, визначає такі рівні сформованості індивідуального стилю педагогічної діяльності:

- репродуктивний (переважає на етапі входження в професію, коли виявляються вміння, бажання, спрямованість);
- репродуктивно-корекційний (на основі набутого першого практичного досвіду та індивідуальних рішень відбувається стабілізація професійної діяльності педагога, формуються професійні позиції, удосконалюється арсенал мотивів і прийомів навчання);
- конструкторський (етап стереотипізації та індивідуалізації, вирізняється сформованістю в учителя власного педагогічного стилю, індивідуально-оптимальним поєднанням елементів професійної майстерності з особистісними

рисами та вміннями педагога, що забезпечує автоматизм у роботі, гнучкість у використанні своїх можливостей);

- творчий, або рівень авторської методичної системи (творче перетворення своєї професійної діяльності, забезпечення максимального особистісно-професійного саморозвитку) [137, с. 48].

В. Шуляр, характеризуючи методичну підготовленість учителів літератури, визначає чотири професійно-фахових рівні:

- початковий – розпізнавально-відтворювальний (репродуктивний),
- середній – відтворювально-варіативний (адаптивний),
- достатній – варіативно-продуктивний (раціоналізаторський),
- високий – продуктивно-технологічний (новаторський) [322, с. 92].

С. Мусатов, ґрунтовно досліджуючи питання розвитку соціально-педагогічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти, наголошує на особливій актуальності проблеми мовленнєво-комунікативної компетентності та визначає рівні професійного мовлення вчителя:

- репродуктивний (відзначається мінімізованою відповідністю вимогам педагогічної комунікації щодо передачі навчальної інформації),

- адаптивний (крім вищезазначеного, характеризується вмінням учителя враховувати індивідуальні особливості сприймання та розуміння учнями усномовних повідомлень),

- локально-моделюючий та системно-моделюючий (відрізняються від попередніх дедалі зростаючим умінням (й установкою) враховувати особливості змісту навчальних повідомлень й добирати відповідні мовно-комунікативні засоби),

- особистісно-моделюючий (може виступати не тільки одним із провідних компонентів у системі засобів передачі учням знань, формування їх системи, але й виховання свідомого ставлення до навчання, його оптимізації) [191, с. 12].

Ураховуючи вищезазначені позиції науковців, ми вважаємо за доцільне обґрунтування чотирьох рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, а саме: низький, середній, достатній та високий.

Надалі розглянемо, які критерії та показники розвитку комунікативної компетентності вчителів визначаються дослідниками.

О. Тармаєва визначає рівні комунікативної компетентності за допомогою таких критеріїв: потреба в установленні співробітництва з дітьми, потреба у вияві співпереживання й співчуття учневі, потреба в наданні допомоги, підтримки учням, безумовне прийняття особистості учня, розуміння його індивідуальності; дотримання етичних норм педагогічної взаємодії; обсяг знань про педагогічне спілкування, міцність засвоєння та гнучкість використання цих знань; доречність реалізації комунікативних дій; самоконтроль та самооцінка власних комунікативних дій. Названі критерії, безперечно, є важливими, але вони розкривають лише психолого-педагогічні аспекти комунікативної діяльності вчителя. Критерії щодо безпосередньо мовленнєво-комунікативної компетентності в запропонованій класифікації відсутні [296, с. 45].

О. Прозорова рівні комунікативної компетентності базує на таких критеріях:

- рівень розвитку комунікативних цінностей,
- ступінь включеності комунікативних цінностей у професійний ідеал,
- рівень розвитку професійних комунікативних умінь [237, с. 58].

Щодо вчителів-філологів, для яких мова є не лише засобом навчання, а ще предметом навчання, характеристика названих науковцями рівнів, критеріїв та показників потребує суттєвого доповнення. У проведеному нами дослідженні запропоновано багатокритеріальний підхід щодо визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів. Беручи до уваги структуру комунікативної компетентності, розглянуту в розділі I, ми пропонуємо чотири основних критерії комунікативної компетентності: інформаційно-пізнавальний, особистісний, мотиваційно-ціннісний та функціонально-операційний (діяльнісний). Узявши за основу зміст структурних компонентів, конкретизуємо названі критерії такими показниками, які можна виявити та виміряти, що передбачить організацію спеціальних заходів для уточнення змісту окремих показників та спостереження за їхніми змінами. Критерії розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, відповідні показники та рівні їхнього розвитку відображено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

**Характеристика рівнів розвитку комунікативної компетентності
вчителів філологічних спеціальностей**

Критерії	Рівні	Характеристика показників рівнів розвитку
1	2	3
Інформаційно-пізнавальний	низький	<ul style="list-style-type: none"> - теоретичні знання основ педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії несистемні; - теоретичні знання психолінгвістичних особливостей людини та видів комунікативних бар'єрів несистемні; - знання теоретичних основ предметів викладання, сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної української літературної мови, комунікативних якостей мовлення потребують суттєвого поглиблення; - знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення потребують суттєвого поглиблення; - знання теоретичних основ ораторського мистецтва відсутні або потребують суттєвого поглиблення; - знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки потребують суттєвого поглиблення; - теоретичні знання щодо методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю відсутні або недостатні; - теоретичні знання щодо використання візуальних способів передачі інформації відсутні або потребують суттєвого поглиблення;
	середній	<ul style="list-style-type: none"> - теоретичні знання основ педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії потребують подальшого поглиблення; - теоретичні знання психолінгвістичних особливостей людини та видів комунікативних бар'єрів поверхові, потребують подальшого поглиблення; - знання теоретичних основ предметів викладання, сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної української літературної мови, комунікативних якостей мовлення потребують подальшого опрацювання;

Продовження таблиці 2.1.

1	2	3
Інформаційно-пізнавальний		<ul style="list-style-type: none"> - знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення поверхові, потребують подальшого поглиблення; - знання теоретичних основ ораторського мистецтва потребують подальшого опрацювання; - знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки потребують поглиблення; - теоретичні знання щодо методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю потребують подальшого поглиблення; - теоретичні знання щодо використання візуальних способів передачі інформації несистемні, потребують подальшого опрацювання;
	достатній	<ul style="list-style-type: none"> - теоретичні знання основ педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії ґрунтовні; - теоретичні знання психолінгвістичних особливостей людини та видів комунікативних бар'єрів на належному рівні; - знання теоретичних основ предметів викладання, сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної української літературної мови, комунікативних якостей мовлення системні; - знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення міцні; - знання теоретичних основ ораторського мистецтва системні; - знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки на належному рівні; - теоретичні знання щодо методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю достатні; - теоретичні знання щодо використання візуальних способів передачі інформації на належному рівні;
	високий	<ul style="list-style-type: none"> - теоретичні знання основ педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії глибокі, усвідомлені;

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> - теоретичні знання психолінгвістичних особливостей людини та видів комунікативних бар'єрів глибокі, систематизовані; - знання теоретичних основ предметів викладання, сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної української літературної мови, комунікативних якостей мовлення глибокі, усвідомлені; - знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення міцні, систематизовані; - знання теоретичних основ ораторського мистецтва глибокі; - знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки на високому рівні; - теоретичні знання щодо методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю міцні, систематизовані; - теоретичні знання щодо використання візуальних способів передачі інформації глибокі, системні;
Особистісний	низький	<ul style="list-style-type: none"> - схильність до діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні не прослідковується; - відсутнє позитивне спрямування щодо взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; - навички рефлексії не сформовані, оцінка власної мовленнєвої діяльності та конкретних комунікативних ситуацій не завжди є адекватною; - поведінка не завжди відповідає принципам педагогічної етики, моралі;
	середній	<ul style="list-style-type: none"> - прослідковується схильність до діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні слабо виражена; - спрямування щодо взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу є позитивним; - навички рефлексії сформовані на середньому рівні, оцінка власної мовленнєвої діяльності та конкретних комунікативних ситуацій інколи неадекватна; - в окремих ситуаціях поведінка не відповідає принципам педагогічної етики, моралі;
	достатній	<ul style="list-style-type: none"> - прослідковуються здібності щодо діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні достатньо виражена; - спрямування щодо взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу позитивне;

Продовження таблиці 2.1.

1	2	3
Особистісний		<ul style="list-style-type: none"> - сформовані навички рефлексії, оцінка власної мовленнєвої діяльності та конкретних комунікативних ситуацій є адекватною; - поведінка завжди відповідає принципам педагогічної етики, моралі;
	високий	<ul style="list-style-type: none"> - високо розвинені здібності щодо діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні яскраво виражена; - спрямування щодо взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу є стійким позитивним; - навички рефлексії сформовані на високому рівні, оцінка власної мовленнєвої діяльності та конкретних комунікативних ситуацій є адекватною; - поведінка завжди відповідає принципам педагогічної етики, моралі;
Мотиваційно-ціннісний	низький	<ul style="list-style-type: none"> - відсутня позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності та готовність до подолання труднощів в організації професійної діяльності; - відсутнє прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю, уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання; - не усвідомлюються вимоги суспільства щодо розвитку в учителів-філологів професійної комунікативної компетентності, відсутнє налаштування на таку діяльність;
	середній	<ul style="list-style-type: none"> - потребують розвитку позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності, готовність до подолання труднощів в організації професійної діяльності, навички самоаналізу, самоосвіти та корекції власної діяльності; - прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю, уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання є ситуативним; - усвідомлюються вимоги суспільства щодо розвитку в учителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштування на таку діяльність;
	достатній	<ul style="list-style-type: none"> - розвинута позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності, готовність до подолання труднощів в організації професійної діяльності, навички самоаналізу, самоосвіти та корекції власної діяльності;

1	2	3
Мотиваційно-ціннісний		<ul style="list-style-type: none"> - відзначається прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю, уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання; - усвідомлюються вимоги суспільства щодо розвитку в учителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштування на таку діяльність;
	високий	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлюються та є пріоритетними вимоги суспільства щодо розвитку в учителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштування на таку діяльність; - прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю, уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання є позитивно вмотивованим; - розвинена стійка позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності, готовність до подолання труднощів в організації професійної діяльності, навички самоаналізу, самоосвіти та корекції власної діяльності;
Функціонально-операційний (діяльнісний)	низький	<ul style="list-style-type: none"> - здатність створювати власні висловлювання відповідно до норм і правил сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативних якостей мовлення потребує суттєвого поглиблення; - уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи потребує суттєвого поглиблення; - уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого мовленнєвого впливу, долати комунікативні бар'єри не сформовані; - розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу потребує суттєвого поглиблення; - уміння моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування відсутні; - володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, удосконалення техніки мовлення та емоційної культури комунікації потребує суттєвого поглиблення;

Продовження таблиці 2.1.

1	2	3
Функціо- нально- операційний (діяльнісний)		<ul style="list-style-type: none"> - розвиток творчих здібностей, імпровізаційних навичок ситуативного мовлення, власного активного словника, уведення в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур потребує суттєвого поглиблення; - додаткові візуальні способи передачі інформації не використовуються або використовуються методично недосконало;
	середній	<ul style="list-style-type: none"> - здатність створювати власні висловлювання відповідно до норм і правил сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативних якостей мовлення потребує розвитку; - уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи потребує вдосконалення; - уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого мовленнєвого впливу, долати комунікативні бар'єри потребує подальшого розвитку; - розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу потребує вдосконалення; - уміння моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування потребує подальшого поглиблення; - володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, удосконалення техніки мовлення та емоційної культури комунікації потребує поглиблення; - розвиток творчих здібностей, імпровізаційних навичок ситуативного мовлення, власного активного словника, уведення в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур прослідковується, але потребує подальшого вдосконалення; - додаткові візуальні способи передачі інформації використовуються несистемно;
	достатній	<ul style="list-style-type: none"> - мовлення відповідає нормам і правилам сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативним якостям мовлення; - комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи здійснюється на належному рівні;

Продовження таблиці 2.1.

1	2	3
Функціо- нально- операційний (діяльнісний)		<ul style="list-style-type: none"> - уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, долати комунікативні бар'єри, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого мовленнєвого впливу є основою організації конструктивної взаємодії; - риторичні навички, техніка публічного виступу сформовані на належному рівні; - навички моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування є сталими; - засоби вербальної та невербальної комунікації використовуються доречно, техніка мовлення та емоційна культура комунікації на належному рівні; - творчі здібності, імпровізаційні навички ситуативного мовлення розвинені на достатньому рівні, активний словник великий за обсягом, художні засоби та риторичні фігури активно використовуються в мовленнєвій практиці; - додаткові візуальні способи передачі інформації використовуються доцільно, методично правильно;
	високий	<ul style="list-style-type: none"> - мовлення взірцеве, відповідає нормам і правилам сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативним якостям мовлення; - комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи здійснюється на високому рівні; - уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, долати комунікативні бар'єри, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого мовленнєвого впливу є основою продуктивної співпраці з учнями, батьками, колегами; - риторичні навички, техніка публічного виступу сформовані на високому рівні; - навички моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування сформовані на високому рівні; - засоби вербальної та невербальної комунікації використовуються постійно, продумано й виважено, техніка мовлення та емоційна культура комунікації є взірцевими;

1	2	3
Функціонально-операційний (діяльнісний)		<p>- творчі здібності, імпровізаційні навички ситуативного мовлення розвинені на високому рівні, активний словник великий за обсягом, художні засоби та риторичні фігури систематично й доречно використовуються в мовленнєвій практиці;</p> <p>- додаткові візуальні способи передачі інформації використовуються систематично й методично правильно.</p>

Відповідно до вищезазначених критеріїв та показників рівнів розвитку (табл. 2.1.), визначено теоретичні та практичні основи створення моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

2.2. Модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти

У сучасному європейському освітньому просторі провідного значення набуває концепція неперервного навчання фахівців упродовж життя як фундаментальна основа нової філософії освіти. Неперервність післядипломної освіти педагогічних працівників, зокрема вчителів філологічних спеціальностей, має забезпечуватися наступністю в курсовий і міжкурсний періоди, спільною діяльністю закладів післядипломної освіти, методичних кабінетів міського (районного) рівня, загальноосвітніх навчальних закладів; організацією послідовних, цілісних етапів розвитку науково-методичної компетентності фахівців; проведенням різноманітних навчальних форм, об'єднаних змістовно та структурно. Ефективності цей процес набуває за умов переходу від традиційної моделі навчання до інноваційної, в основу якої покладено компетентність як багатогранну якість особистості, що містить систему професійних знань, умінь, досвіду, мотивації та особистісних якостей [59, с. 14], тобто інтелектуально-пізнавальної, мотиваційно-ціннісної та практично-діяльнісної сфер особистості.

Зміст поняття «модель» у науковій літературі не залишається незмінним, а набуває все нових значень. У «Словнику іншомовних слів» термін «модель» (з лат. *modulus* – «міра, ритм, такт») розглядається як багатозначний, найбільш доцільними в контексті нашої теми дослідження є такі: зразок будь-якого виробу для серійного виробництва; схема для пояснення якогось предмета, явища або процесу в природі й суспільстві [281, с. 213]; у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» трактується як уявний чи умовний (зображення, опис, схема й т. і.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [36, с. 535]. У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» моделі визначаються як навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів) [282, с. 213].

Будь-яка модель містить інформацію про властивості та характеристики вихідного об'єкта, що є суттєвими для вирішення суб'єктом поставлених завдань. У наукових джерелах «педагогічна модель» визначається як один із методів сучасних педагогічних досліджень.

У педагогічному моделюванні найбільш доцільними є структурно-функціональні моделі, при побудові яких об'єкт розглядається як цілісна система, що містить у собі частини, компоненти, блоки, елементи, підсистеми. Між складовими системи наявний чіткий структурний взаємозв'язок, що забезпечує логічну та часову послідовність розв'язання визначених завдань. Метод моделювання як основа досліджень педагогічних явищ широко представлений у науковій літературі, зокрема його розглядають у своїх працях С. Архангельський [9], Ю. Бабанський [10], О. Дахін [64], І. Зязюн [112], Н. Кузьміна [155], А. Маркова [179], В. Маслов [180], В. Семиченко [266], С. Сисоєва [274], В. Сластьонін [278] та ін. У численних студіях науковців досліджено можливості моделювання як методу аналізу й синтезу педагогічних систем, обґрунтовано різні підходи й доведено важливість використання цього методу у вивченні освітніх процесів.

О. Дахін під педагогічною моделлю розуміє логічно послідовну систему відповідних елементів, які містять цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним процесом. Завданням такої моделі є

допомога в побудові навчальних планів і програм, різних способів організації навчання, управління навчальним процесом, визначення критеріїв його ефективності, видів контролю, оцінювання тощо. Таким чином, автор визначає модель як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, знакових форм і формул, який є подібним до досліджуваного об'єкта чи явища та відображає й відтворює в простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та стосунки між елементами цього об'єкта [64, с. 13].

Аналіз наукових джерел дає підстави зробити висновок, що модель – це об'єкт в ідеалі, аналог реально існуючих складних явищ і процесів [133, с. 113].

В основу побудови педагогічної моделі, як правило, покладаються вимоги стандартів професійної освіти та соціальне замовлення суспільства. Далі міститься опис методологічних підходів, на основі яких будуватиметься модель. Структурно-процесуальні складові моделі повинні розкривати механізм взаємодії предмета моделювання з суб'єктом моделювання та освітнім середовищем, усіма учасниками педагогічного процесу.

Ці складові можуть бути представлені у вигляді декількох взаємопов'язаних компонентів, а саме:

- цільового;
- змістового;
- операційно-діяльнісного (практичного);
- рефлексивно-оцінювального;
- ціннісно-мотиваційного;
- результативно-оціночного.

Цільовий компонент визначає мету й призначення моделі. При розробці цільового блоку мета розуміється як ідеальний, свідомо планований результат навчально-виховного процесу.

У змістовому компоненті моделі визначаються принципи та зміст досліджуваного процесу. Змістовими традиційно вважаються принципи фундаментальності, науковості та професійної спрямованості, які відображають закономірності, пов'язані з відбором змісту, форм, методів і засобів, необхідних для вдосконалення та підвищення ефективності досліджуваного процесу.

Реалізація змістового компонента моделі знаходить своє відображення в моделюванні процесу розвитку змістової сторони досліджуваної проблеми, що повинно забезпечити ознайомлення педагогів з інноваційними перетвореннями та новими педагогічними технологіями в неперервній освіті.

Операційно-діяльнісний (практичний) компонент педагогічної моделі передбачає оволодіння та подальше застосування педагогами професійних базових та технологічних компетентностей – умінь, навичок, здібностей з відбору засобів, способів і технологій конструювання, моделювання, проектування розв'язання професійних комунікативних завдань, що відповідають специфіці цілей та змісту професійної діяльності фахівців і пов'язані з ефективною професійною діяльністю.

Рефлексивно-оцінювальний компонент містить дві складові: здійснення педагогами рефлексії власної діяльності та оцінку їхньої роботи іншими: колегами, викладачами закладів ПО тощо.

Ціннісно-мотиваційний компонент містить світогляд, переконання, ідеали, інтереси, сприяє формуванню професійних потреб, спрямованих на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для здійснення подальшої професійної діяльності. Стрімке оновлення інформаційної бази обумовлює проблему збереження пізнавальної мотивації в професійній діяльності. Цей компонент передбачає наявність у вчителів таких цінностей, як інтерес до професії, розуміння значущості професійних рішень, що приймаються, та практичних дій, усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних із розвитком у вчителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштованість на таку діяльність.

Мотиваційна сторона компонента полягає в стійкій позитивній мотивації щодо педагогічної діяльності, готовності до гуманістично спрямованої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу та подолання труднощів в організації професійної діяльності, постійного прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю, вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання.

Результативно-оцінний компонент містить критерії та показники мотиваційно-ціннісного ставлення фахівців до професійної діяльності, моніторинг розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів, порівняння досягнутого в процесі експерименту.

На основі проаналізованих підходів та дотримання принципів побудови моделей у форматі дослідження нами було спроектовано модель розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти (рис. 2.1) та виокремлено цільовий, теоретично-методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний та результативно-оцінювальний блоки, що, інтегруючись у цілісну керовану систему, дають можливість організувати цілеспрямований процес розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, а також забезпечити структурний взаємозв'язок його основних складових.

Провідним компонентом моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей є цільовий блок, який зорієнтований на вимоги соціального замовлення і, безперечно, впливає на проектування змісту, методів, організаційних форм та засобів, визначених у змістовій та організаційно-діяльнісній складових.

Метою досліджуваного процесу є цілеспрямований розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти. Поставлена мета реалізується за допомогою розв'язання низки завдань, які полягають у розвитку комунікативної компетентності педагогів. Загальним завданням є аналіз стану розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти та створення організаційно-педагогічних умов для подальшого розвитку.

Теоретично-методологічний блок моделі розкриває концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів-філологів як у закладах післядипломної освіти під час курсової підготовки, так і особливості методичної роботи в міжкурсний період.

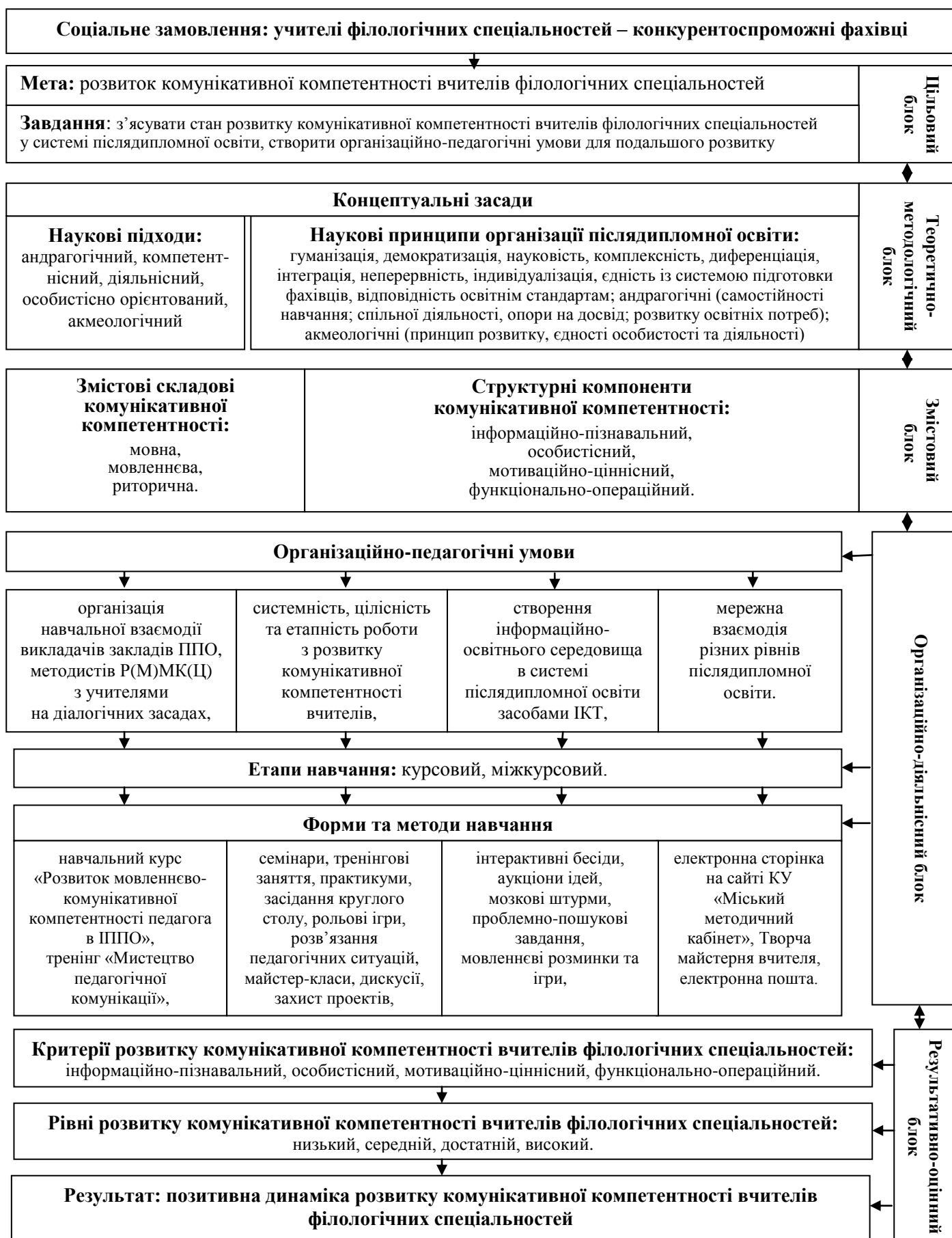


Рис. 2.1. Модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти

Провідними в створенні моделі вважаємо такі наукові підходи: андрагогічний (І. Зязюн [112], В. Ковальчук [140], Н. Кузьміна [155], С. Сисоєва [275], Л. Хоружа [313] та ін.), що вивчає зміст, форми, методи та засоби організації навчання дорослих людей з урахуванням їхнього віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки й фізіології з метою полегшення їхнього навчання, вдоволення їхніх освітніх потреб, підвищення операційної функціональності отриманої освіти під час вирішення життєвих проблем, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості, актуалізації здібностей; компетентнісний (І. Зимня [109], О. Кузибецький [154], О. Овчарук [207], О. Пометун [227], А. Хуторської [315] та ін.), що дозволяє розглядати розвиток професійної комунікативної компетентності вчителів; діяльнісний та особистісно зорієнтований (О. Акімова [2], О. Куцевол [158], С. Сисоєва [275] та ін.), що передбачає створення педагогічних умов для розвитку й самовдосконалення вчителів філологічних спеціальностей на основі визнання й поваги до прав кожної людини на унікальність і неповторність; акмеологічний (А. Деркач [68], О. Кузибецький [154], Н. Кузьміна [155] та ін.), що дозволяє розглянути розвиток комунікативної компетентності вчителів як поетапне наближення до вершин професійної комунікативної майстерності.

У теперішній час спостерігаються два стратегічних підходи до реформування системи курсової підготовки [30, с. 4], а саме:

- особистісно орієнтована модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема й учителів філологічних спеціальностей;
- компетентнісно-діялісна модель, основні параметри якої задані професійно значущими якостями вчителів-філологів.

Компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу та розглядається науковцями як стрижнева конструктивна ідея неперервної (пожиттєвої, перманентної) освіти [30, с. 7]. Вітчизняні наукові джерела й нормативні документи, що регламентують розвиток освітніх процесів, звертають увагу на необхідність упровадження компетентнісного підходу. У системі післядипломної освіти ідеї компетентнісного підходу

розглядають насамперед як зміну ціннісних орієнтирів і цілей освітньої діяльності, запровадження яких у навчальний процес системи ПО передбачає:

- відмову від енциклопедичності змісту навчання, натомість формування тих знань, які є необхідними для виконання практичних, ситуативних, особистісно орієнтованих комунікативних завдань у професійній діяльності;

- трансформацію змісту освіти: формування його від чітко визначеного бажаного кінцевого результату (характеристик очікуваного рівня розвитку компетентностей) шляхом відбору й структурування тієї інформації та способів, які можуть забезпечити досягнення цього результату в навчанні вчителів філологічних спеціальностей.

Виходячи з вищезазначеного, дієвими шляхами оновлення освіти, узгодження із сучасними запитами, викликами життя є компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний підходи, що спрямовані на набуття особистістю певної суми знань і досвіду, дозволяють їй робити самостійні висновки, переконливо висловлювати власні думки, застосовувати на практиці набуті знання й уміння, діяти адекватним чином у різних ситуаціях. Діяльність стає засобом розвитку, в основі якого – активний діалог, взаєморозуміння, суб'єкт-суб'єктні взаємини.

Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання в системі післядипломної освіти академік О. Савченко вважає «багатоваріативність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації» [256, с. 17]. Навчання в системі ПО має ґрунтуватися на пріоритеті особистості як суб'єкта навчання, визнання за ним права на самовизначення й самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності.

Методологічною основою в процесі визначення організаційно-педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності педагогів вважаємо такі принципи:

- основні принципи організації післядипломної освіти (гуманізація, демократизація, науковість, комплексність, диференціація, інтеграція, неперервність та наскрізність, урахування індивідуального підходу до кожної особи, органічна єдність із системою підготовки фахівців, відповідність державним вимогам та

освітнім стандартам), які задекларовані в концептуальних державних документах [147, с. 1];

- основні андрагогічні принципи (пріоритет самостійності навчання; принцип спільної діяльності об'єктів навчального процесу та опори на досвід того, хто навчається; принцип актуалізації результатів, усвідомлення навчання, розвитку освітніх потреб);

- акмеологічні принципи (принцип розвитку, єдності особистості та діяльності).

Таким чином, ми розглянули теоретично-методологічний блок моделі. Змістовий блок (змістові складові та структурні компоненти комунікативної компетентності) нами було обґрунтовано у підрозділі 1.1.

Характеристику організаційно-діяльнісного блоку моделі розпочнемо з визначення організаційно-педагогічних умов. На основі аналізу педагогічної, лінгводидактичної, психологічної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів філологічних спеціальностей умовами, що сприяють розвитку комунікативної компетентності, вважаємо:

- організацію навчальної взаємодії викладачів закладів ППО, методистів Р(М)МК(Ц) з учителями на діалогічних засадах;

- забезпечення цілісності, етапності навчання та системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів;

- створення інформаційно-освітнього середовища в системі ПО засобами ІКТ;

- організацію мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти.

Докладніше названі організаційно-педагогічні умови будуть розглянуті в підрозділі 2.3. Зауважимо, що саме вони обумовили вибір змісту, форм і методів навчання вчителів філологічних спеціальностей.

У дослідженні В. Сидоренко пропонується багаторівнева циклічна модель підвищення кваліфікації вчителів філологічних спеціальностей [267, с. 55], відповідно до якої міжтестастійний період складається з 4 етапів:

I. Пропедевтично-прогнозувальний етап.

II. Курсовий етап (організаційно-мотиваційний формат, контроль-дистанційний формат, підсумково-звітний формат).

III. Післякурсний (міжкурсний) етап (установчий формат, пошуково-діяльнісний формат, аналітичний формат).

IV. Рефлексивно-корекційний етап.

Ми поділяємо загальноприйнятую точку зору, відповідно до якої визначаємо курсовий та міжкурсний етапи навчання.

Зазначимо, що вважаємо за потрібне виокремити види впливу на педагога. Обґрунтуємо цю думку. Реалізація професійного потенціалу особистості визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньоособистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності, цінності та мотивація діяльності. Спілкування поєднує в собі два взаємопов'язаних рівні: зовнішній, поведінковий і внутрішній, глибинний, що має визначальне значення по відношенню до першого. Спонування педагогів до розвитку професійної компетентності сприятиме перетворенню ситуативної позитивної мотивації в стійку особистісну позицію. Пропонуючи систему активних методів роботи для розвитку позитивного мовлення, ми впливаємо на корекцію мотиваційно-ціннісної сфери особистості, формуємо навички рефлексії, що дає імпульс до самовдосконалення. Наразі потреба в самоосвіті й саморозвитку є основним чинником, внутрішньою рушійною силою вдосконалення майстерності педагогічних працівників.

Погоджуємось із думкою науковців, що андрагогізацію змісту, форм та методів навчання в системі післядипломної освіти забезпечують три основні характеристики: це проблемність, ситуативність, діалогічність змісту навчання та процесуальних форм його існування (форм, методів, засобів).

У системі післядипломної освіти надаємо перевагу суб'єктній активності педагогів, практико-зорієнтованим заняттям, що ґрунтуються на активних технологіях. Це семінари-практикуми, тренінгові заняття, засідання круглого столу, рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, майстер-класи, дискусії, захист проектів, інтерактивні лекції та бесіди, аукціони ідей, мозкові штурми, проблемно-пошукові завдання, мовленнєві розминки та ігри. Дієвими формами підвищення педагогічної майстерності вчителя є також участь в інноваційних освітніх проектах та фахових конкурсах, у роботі творчих, динамічних, ініціативних груп, постійно діючих семінарах, круглих столах, аукціонах творчих ідей, ярмарках педагогічної творчості,

школі педагогічної майстерності, комунікативних тренінгах, т. і. Щодо вибору форм роботи, традиційно використовуються масові, групові, індивідуальні; перевагу ми надаємо роботі в малих групах (чисельністю 10-15 осіб) як такій, що є більш доцільною для реалізації діяльнісного та індивідуально-особистісного підходів. У підрозділі 3.1. перелік форм і методів роботи, використаних в практичній діяльності, систематизовано відповідно до визначених критеріїв та показників.

Широкого використання в роботі набувають інформаційно-комунікаційні технології та створення засобами ІКТ інформаційно-освітнього середовища. На сайті КУ «Міський методичний кабінет» є сторінка «Консультативно-тренінговий центр «Крок», матеріали якої постійно оновлюються. Докладніше це питання ми розглянемо у підрозділі 2.3.

Окреме місце в представленій моделі відведено розробленому авторському спецкурсу «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО», що впроваджений у роботу КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», та мовленнєво-комунікативному тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації», який проводиться на базі КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради та загальноосвітніх навчальних закладів міста.

Результативно-оцінний блок моделі характеризує ступінь досягнення поставленої мети. Він передбачає цілеспрямовану систематичну діагностику та виявлення основних напрямів підвищення рівня розвитку комунікативної компетентності педагогів. Цей компонент відображає успішність функціонування запропонованої моделі та пов'язаний з прогнозуванням очікуваного результату – позитивної динаміки розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей. Очікувані результати формуються за допомогою чітко визначених компонентів, критеріїв, рівнів та показників. Цей блок виконує функцію діагностики та корекції, оскільки пов'язаний з організацією контролю та оцінкою рівнів розвитку комунікативної компетентності. Прогнозованим результатом досліджуваного процесу є поетапний перехід педагогів від одного рівня розвитку в них комунікативної компетентності (низького, середнього) до іншого, більш високого.

Отже, створення моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей дозволяє комплексно оцінювати рівень комунікативної компетентності фахівців, прогнозувати та здійснювати управлінський та методичний вплив у соціальному та освітньо-професійному середовищі; проводити оцінку ефективності навчальної та самоосвітньої діяльності педагогів; розробляти ефективні методики навчання.

Розроблена модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей надає можливість підійти до їхньої фахової курсової та міжкурсової підготовки як до цілісного процесу, у ході якого здійснюється цілеспрямована взаємодія на рівнях «учитель – викладачі закладу післядипломної освіти», «учитель – методист М(Р)МК», «учитель – інформаційно-освітнє середовище».

Прогнозуючи очікувані результати, звернемося до робіт академіка О. Киричука, який у понятті «комунікативна діяльність особистості» виділяє три підсистеми [132, с. 15]:

- комунікативний потенціал – іманентні від народження задатки людини до спілкування із собі подібними, її суб'єктний потенціал;

- комунікативна компетентність – набутий досвід спілкування людини в процесі її соціальної взаємодії;

- соціально-комунікативна активність – комунікативно-виконавча майстерність особистості в процесі життєдіяльності, що передбачає здатність людини до самостимуляції, саморегуляції та самокорекції в спілкуванні та несе в собі потенціал впливу на інших.

Отже, результат упровадження моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей передбачає позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності вчителів та зростання їхньої соціальної активності. Розглянемо надалі організаційно-педагогічні умови та технології, за яких цей процес набуде ефективності.

2.3. Педагогічні умови й особливості розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти

Мета й завдання розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей реалізуються шляхом упровадження низки організаційно-педагогічних умов, провідними серед яких ми визначаємо такі:

- організація навчальної взаємодії викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з учителями філологічних спеціальностей на діалогічних засадах;

- забезпечення цілісності, етапності навчання та системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей;

- створення інформаційно-освітнього середовища в системі післядипломної освіти засобами ІКТ;

- організація мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти щодо розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей шляхом: курсового навчання (обласні ІППО); науково-методичної роботи в міжкурсовий період РМК, ММК(Ц); діяльності обласних, міських та шкільних предметних методичних об'єднань.

Розглянемо вищезазначені організаційно-педагогічні умови докладно.

1. Організація навчальної взаємодії викладачів закладів ППО, методистів РМК, ММК(Ц) з учителями філологічних спеціальностей на діалогічних засадах.

Досвід роботи на посаді методиста КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради та викладацької діяльності у КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», аналіз науково-методичної роботи та проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів філологічних спеціальностей дозволяє дійти висновку, що особливістю післядипломної освіти педагогічних працівників, зокрема й учителів філологічних спеціальностей, є використання діалогічних форм навчання. Викладач, методист має створити навчальну ситуацію, у процесі якої виникає діалог як взаємодія двох або кількох осіб, коли репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція звучить у відповідь.

Так завдяки постійній зміні ролей відбувається процес взаємного спілкування, навчання й розвитку особистісних якостей.

На основі вивчення та аналізу наукових джерел визначаємо діалог як реакцію на суб'єктивні позиції партнерів [12, с. 37]. Погоджуємося з позицією М. Бахтіна, який вважає умовою здійснення діалогу безпосередній контакт співрозмовників, кожен з яких по чергово слухає (сприймає) та говорить. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник планує зміст наступної репліки, основну тезу спілкування, логічно рухаючись до досягнення його мети.

Практика доводить, що здійснення навчальної комунікації викладачів, методистів ІППО та РМК, ММК(Ц) з учителями філологічних спеціальностей на діалогічних засадах у процесі курсового навчання та науково-методичної роботи повинно відповідати названим критеріям діалогу, забезпечувати суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії його учасників.

Апробація спецкурсу «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО» на етапі курсового навчання вчителів філологічних спеціальностей та організація роботи консультативно-тренінгового центру «Крок» на базі КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради підтвердили нашу думку, що діалогічне педагогічне спілкування передбачає не лише розмову між двома особами, а насамперед обмін сенсом у спілкуванні, розгляд актуальних питань реформування гуманітарної освіти. Навчальний педагогічний діалог дає можливість самовираження та розвитку особистісних якостей учителів. Здійснення такого діалогу стає можливим у разі створення атмосфери гуманного ставлення, відвертості, толерантності, доброзичливості. Викладачів, методистів та педагогів об'єднують активність, взаємна спрямованість на розв'язання проблемних питань, взаємовплив та готовність сприймати інші точки зору, рівність психологічних позицій. Викладач, методист не лише реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію, він може за необхідності вносити в неї корективи, урахувати думки інших.

Вивчення досвіду ІППО підтверджує, що провідна роль в організації діалогу належить викладачу ІППО або методисту ММК, який має не лише формально організувати діалогічне спілкування, а ще й керувати його перебігом, уникати власного домінування, стимулювати самостійність суджень учителів, визнавати їхню активну роль, реальну участь у процесі комунікації, доречно й цілеспрямовано передавати ініціативу в спілкуванні.

В умовах курсового навчання чи методичної роботи вчителям філологічних спеціальностей важливо засвоїти, що основні функції навчального діалогу полягають у передаванні інформації, соціального й професійного досвіду, формуванні взаєморозуміння та розвитку співробітництва як результату комунікації; забезпеченні рефлексії, саморегуляції та саморозвитку особистості педагогів на основі внутрішнього діалогу.

При цьому викладач ІППО (методист ММК) має продемонструвати власну відкриту позицію та сприяти викладу інформації учасниками діалогу від першої особи, зверненню педагогів до особистого досвіду, висловленню не лише думки, а й ставлення до неї, наголосити, що саме така поведінка спрямована на пошук взаєморозуміння.

Підсумуємо: учителі філологічних спеціальностей мають усвідомити, що навчальний діалог передбачає активність усіх учасників комунікації, адже кожен має змогу викласти власну позицію, шукати рішення в процесі взаємодії з урахуванням різних думок. Визначальною рисою такого діалогу є особистісно зорієнтоване спілкування, готовність чути й розуміти співрозмовників, з повагою ставитися до міркувань, що різняться з власними. Ураховуючи право кожного на вибір, викладач, методист має не нав'язувати думку, а допомогти вчителям обрати власний шлях розв'язання проблеми, спрямувати навчальну діяльність не лише на виконання нових завдань, а насамперед на розвиток особистості вчителя.

Отже, організація навчальної взаємодії викладачів ІППО, науково-методичної роботи методистів РМК (ММК(Ц)) з учителями філологічних спеціальностей на діалогічних засадах має будуватися на врахуванні професійного досвіду вчителів, їхніх освітніх запитів, індивідуальних потреб та забезпечувати подальший

особистісний розвиток, самостійність у визначенні індивідуальних освітніх траєкторій учителів.

Дотримання умови організації навчальної взаємодії з учителями філологічних спеціальностей на діалогічних засадах чітко простежується в процесі викладання навчального курсу «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ШПО» та проведенні тренінгових занять, організації активних форм науково-методичної роботи в міжкурсовий період, на характеристиці яких надалі ми зупинимося більш детально.

2. Забезпечення системності, цілісності та етапності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів.

Слово «система» (від грец. *systema* – «утворення») уживається в значеннях: 1) значна кількість закономірно пов'язаних один з одним елементів, що становлять певне цілісне утворення, єдність; 2) порядок, зумовлений планомірним, правильним розташуванням частин у встановленому зразку, суворій послідовності; 3) форма, спосіб організації чого-небудь [281, с. 840]. Також система характеризується як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь [36, с. 1126]. Цілісність – це внутрішня єдність, зв'язаність усіх частин чого-небудь, єдине ціле [36, с. 1365]. У контексті нашого дослідження, цілісність – особливість процесу післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей, що характеризує високий рівень розвитку, результат свідомого, цілеспрямованого, стимулюючого впливу й діяльності суб'єктів комунікації. Цілісному розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей властива внутрішня єдність та взаємодія складових компонентів.

Основними системоутворюючими складовими післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей визначаємо:

- курсове навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти;
- науково-методичну роботу в міжкурсовий період, зокрема й адресну методичну підтримку вчителів;
- самоосвітню роботу вчителів філологічних спеціальностей.

Цілісність системи післядипломної освіти педагогічних працівників забезпечується дотриманням послідовності курсового та міжкурсового етапів розвитку науково-методичної компетентності фахівців.

Нормативно-правове забезпечення післядипломної освіти педагогів передбачає врахування рівня кваліфікації педагогів, зокрема й учителів філологічних спеціальностей, при формуванні навчальних програм і планів курсів підвищення кваліфікації. Новими формами курсового навчання є очно-заочні та очно-дистанційні курси. Однією з визначальних умов гуманізації післядипломної освіти педагогів є підвищення кваліфікації на засадах вільного вибору форм навчання. Проте курсове навчання – процес короткотривалий, чітко регламентований у часі, тому розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей не отримує стабільної динаміки. Як логічне продовження якісних змін особливого значення набуває організація науково-методичної роботи в міжкурсовий період. Саме на цьому етапі відбувається практичне втілення, а відтак ґрунтовне осмислення й усвідомлення педагогами нових ідей.

Міжкурсовий період навчання вчителів філологічних спеціальностей відзначається діяльністю структурних підрозділів усіх рівнів методичної служби, багатоаспектною за змістом і варіативною за формами, технологіями, методами проведення. У процесі дослідження підтверджено, що ефективності цей процес набуває за умови послідовності та логічності розкриття змісту завдяки використанню різноманітних форм роботи, цілеспрямованого взаємозв'язку різних видів діяльності. Поряд із традиційними формами проведення методичних заходів, таких як семінари та інструктивно-методичні наради, упроваджуються нові форми, що передбачають використання активних методів навчання дорослих: психолого-педагогічні тренінги, семінари-практикуми, відкриті захисти творчих проєктів, майстер-класи, фестивалі методичної майстерності тощо. Стабільність системи ПО забезпечується діяльністю структурних підрозділів: фахові методичні об'єднання, творчі групи, динамічні групи, творчі лабораторії, школи активного навчання, школи молодого педагога, консультативно-тренінгові центри. У будь-якій ланці цієї системи є можливості для самореалізації та прояву творчих здібностей кожного

вчителя, що відображається в різноманітних формах науково-методичної роботи. Варто наголосити, що структура науково-методичної роботи є динамічною, це дозволяє постійно оновлювати зміст, оптимально збалансовувати форми, раціонально використовувати людські ресурси.

Особливого значення в дослідженні набуло комплексне оцінювання рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, що дозволяє вивчати їхні потреби та запити, проводити діагностику й самодіагностику, аналізувати й удосконалювати структуру, зміст і форми методичної роботи; визначати результативність навчальної та самоосвітньої діяльності вчителів філологічних спеціальностей, прогнозувати й здійснювати управлінський та методичний вплив, використовувати ефективні методики навчання. З метою забезпечення об'єктивності дослідження, відображення реального стану розвитку комунікативної компетентності, взаємоузгоджуються питання вхідного та вихідного діагностування. Саме в такий спосіб можна визначити найменш розвинені показники розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей і сформулювати індивідуальні траєкторії розвитку професійної комунікативної компетентності педагогів. Учитель ЗНЗ, викладач ІППО, методист М(Р)МК(Ц) мають можливість обрати й реалізувати в подальшому зміст і форми роботи, які найбільше відповідають запитам та зможуть ліквідувати «дефіцит» комунікативної компетентності.

Отже, друга організаційно-педагогічна умова – системність, цілісність та етапність навчальної роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти – забезпечується інтеграцією концептуальних засад, змістових складових та структурних компонентів, організаційних заходів та практичної діяльності, моніторингом та корекцією в разі необхідності всіх блоків моделі.

3. Створення інформаційно-освітнього середовища в системі післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблемам упровадження та ефективного застосування засобів ІКТ присвячено чимало теоретичних й експериментальних досліджень як вітчизняних,

так і зарубіжних авторів. Ряд учених (Б. Гершунський [45], Р. Гуревич [58], М. Кадемія [58], М. Козяр [57], А. Лановенко [162], С. Сисоєва [274], І. Якиманська [332]) у своїх працях висвітлюють питання використання засобів новітніх інформаційних технологій.

Науковці визначають ІКТ як технології, пов'язані зі створенням, зберіганням, передаванням, опрацюванням й управлінням інформацією або як сукупність програмно-технічних засобів, що забезпечують виконання вищезазначених процесів. Відповідно інформаційне освітнє середовище – це інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів (електронні бібліотеки, навчальні системи й програми), програмно-технічних і телекомунікаційних засобів, правил їхньої підтримки, адміністрування та використання, що забезпечують єдині технологічні засоби інформації, інформаційну підтримку й організацію навчального процесу, наукових досліджень, професійне консультування.

Компонентами ІОС є джерела навчання (бази даних та інформаційно-довідкові системи, електронні підручники та енциклопедії, ресурси Інтернету тощо), інструменти навчальної діяльності (комп'ютерні тренажери, контролюючі програми тощо), засоби комунікацій (локальні комп'ютерні мережі або Інтернет).

Термін «content» («вміст», «зміст», «значення», «сенс») переважно використовують у значенні «інформаційне наповнення». Саме контент є найважливішим чинником ефективності будь-якого електронного ресурсу.

Вивчення та аналіз сучасних наукових досліджень та практичної діяльності вчителів філологічних спеціальностей у ЗНЗ доводить, що впровадження ІКТ у навчальний процес – нагальна потреба сьогодення. Сучасна освіта, ураховуючи особливості розвитку інформаційного суспільства, стрімко опановує інформаційні технології. Відтак опрацювання різних видів інформації за допомогою комп'ютера та інших засобів інформаційно-комунікаційних технологій, робота з комп'ютерним програмним забезпеченням для вчителя стала професійною необхідністю.

Серед переваг ІКТ відзначимо такі:

- незамінне джерело інформації, адже використання ІКТ забезпечує швидкий доступ до значних масивів інформації, якісних, різноманітних баз даних та збереження великого обсягу інформації в електронному вигляді;

- інструмент пізнання. Урізноманітнення форм подання інформації та видів навчальних завдань розширює можливості сприйняття інформації, сприяє кращому розумінню презентованої інформації слухачами, позитивно впливає на продуктивність роботи, якість засвоєння інформації;

- засіб індивідуалізації навчання, урахування пізнавальних потреб та освітніх запитів педагогів, активізації їхньої самостійної діяльності та розвитку позитивної мотивації;

- інструмент обробки та передавання інформації, засіб самовираження та творчості (текстові редактори, графічні програми, Web-сторінки, мультимедійні презентації), можливість створення навчального середовища для роботи з учнями;

- канал спілкування, що дозволяє здійснювати обмін інформацією (e-mail, форуми, чати), можливість зв'язку в реальному часі; створення умов для взаємодії сім'ї, школи та громадськості через єдиний інформаційний простір закладів освіти. Підвищенню відкритості такої взаємодії сприяють сайти ЗНЗ, М(Р)МК(Ц), ІППО.

Подальший розвиток інформатизації закладів освіти, зокрема й закладів післядипломної педагогічної освіти, потребує комплексного розв'язання завдань, пов'язаних зі створенням інформаційно-телекомунікаційних мереж, інформаційних систем й інформаційних освітніх середовищ. У контексті нашого дослідження передбачається використання ІКТ у навчальній роботі з учителями філологічних спеціальностей та створення відповідного ІОС.

Практика роботи з комп'ютером у системі післядипломної освіти має стати органічною активізуючою складовою пізнавального процесу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі організації науково-методичної роботи, зокрема й проведення тренінгових занять, забезпечує різноманітність діяльності на всіх етапах навчання вчителів філологічних дисциплін: при ознайомленні з новою інформацією (відеофрагменти, презентації PowerPoint), при анкетуванні, діагностуванні, визначенні рівня розвитку комунікативної

компетентності (тренінги, проміжні тестування, спілкування через електронну пошту); в організації самоосвітньої діяльності (самостійний пошук матеріалів, робота з електронними підручниками та посібниками) тощо.

У процесі дослідження з'ясовано, що з метою поглиблення в учителів філологічних спеціальностей теоретичних знань і розвитку практичних навичок ефективного використання комп'ютерних та інформаційних технологій, роботу варто здійснювати за такими напрямками:

- розроблення та вдосконалення електронних начально-методичних підручників, посібників відповідної тематики;

- розроблення й використання педагогічних програмних засобів навчального призначення (комп'ютерних тренажерів тощо);

- комплектація медіатеки педагогічних програмних засобів навчального призначення;

- надання педагогам навчально-методичної допомоги з питань застосування комп'ютерних технологій у самоосвітній діяльності та організації навчально-виховного процесу в ЗНЗ.

Створення тематичного ІОС та його використання в післядипломній освіті буде більш ефективним за умов формування відповідної готовності вчителів філологічних спеціальностей до професійного використання засобів ІКТ. У цьому зв'язку постає необхідність формування психологічної готовності педагогічних кадрів до діяльності з використанням середовища, навчання педагогів роботі з інформаційними ресурсами, організація обміну досвідом. Тому тематиці навчального матеріалу як професійній, так й особистісно спрямованій, удосконаленню навичок використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності ми приділяємо особливу увагу.

Досвід та практика засвідчують: ІОС, що формується на базі засобів ІКТ, доцільно розробляти в рамках особистісно орієнтованого навчання, з опорою на досягнення нових освітніх результатів – пріоритетне формування в учителів дослідницьких і проектних умінь та здібностей. Створення інформаційного освітнього середовища сприяє логічному впорядкуванню інформації, її

систематизації й структуруванню, створює передумови для виходу на новий рівень навчальних технологій. Роль учителя як суб'єкта освітньої діяльності в умовах використання ІКТ суттєво змінюється: його особистість (мотиви, цілі, психологічні особливості) виявляється в центрі навчання. Усі методичні рішення (організація навчального матеріалу, використані прийоми, способи, вправи й т. і.) обумовлюються його індивідуальними особливостями: потребами, здібностями, активністю, інтелектом.

Анкетування вчителів філологічних спеціальностей з питань використання ІКТ підтвердило нашу думку: у зв'язку зі стрімким зростанням обсягу та різноманітністю інформаційних ресурсів, розширенням доступу до них виникає проблема якісного наповнення та своєчасного оновлення навчального контенту, його відповідності сучасним освітнім вимогам. Необхідністю є включення методичних служб, навчальних закладів, педагогів в інноваційні освітні мережі, що сприяє постійному обміну новими ідеями, упровадженню сучасних наукових досягнень у практичну діяльність. Не втрачає актуальності також удосконалення методики використання ІОС учителями філологічних спеціальностей у післядипломній освіті, розроблення спеціалізованих навчально-методичних комплексів на базі інформаційних технологій, що забезпечують для вчителів можливість самонавчання й самоконтролю, створення навчальних завдань з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії педагогів.

Отже, така організаційно-педагогічна умова як створення інформаційно-освітнього середовища засобами ІКТ для навчання вчителів філологічних спеціальностей у системі ПО забезпечує долучення педагогів до інформатизованого, інноваційного освітнього простору, спонукає методичні служби до постійного оновлення змісту й форм науково-методичної роботи, створення варіативного, поліфункціонального науково-методичного середовища, що забезпечує умови для розкриття творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу, збагачення їхнього професійного досвіду, удосконалення компетентнісного рівня.

У роботі консультативно-тренінгового центру «Крок» КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради широко

використовуються можливості ІКТ: систематичне оновлення методичних та практичних матеріалів на сайті КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради, організація дистанційного етапу тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації», упорядкування власної медіатеки, спілкування з педагогами засобами електронної пошти, створення мультимедійних презентацій, електронного освітнього продукту учасниками тренінгових груп тощо. Більш докладно ці питання будуть висвітлені нижче.

4. Організація мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти для навчання вчителів філологічних спеціальностей у системі ПО.

Дослідженням доведено, що неперервність післядипломної освіти педагогічних працівників, зокрема вчителів філологічних спеціальностей, має забезпечуватися наступністю в курсовий і міжкурсний періоди, спільною діяльністю закладів післядипломної освіти, методичних кабінетів міського (районного) рівня, загальноосвітніх навчальних закладів; проведенням різноманітних форм і методів роботи, об'єднаних за змістом і структурно. Науково-методична робота – це заснована на досягненнях науки й педагогічного досвіду система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності педагогів, розвиток їхнього творчого потенціалу, зрештою, на зростання рівня навчальних досягнень, вихованості й розвитку учнів.

Основними структурними складовими, що організують роботу вчителів-предметників у загальноосвітньому навчальному закладі, є шкільні методичні об'єднання (асоціації), методична та педагогічна рада.

Практика роботи на посаді методиста з навчальних дисциплін КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради дозволяє стверджувати, що шкільні предметні методичні об'єднання ведуть систематичну позаурочну роботу з предмета, відповідають за участь у шкільних та міських олімпіадах і предметних конкурсах, займаються організацією науково-дослідницької діяльності учнів.

Це надало можливість визначити завдання, що стоять перед методичною службою ЗНЗ:

- науково-методичне забезпечення роботи вчителів, зокрема й учителів філологічних спеціальностей, вивчення й упровадження в практику роботи наукових досягнень і методичних рекомендацій, нових освітніх технологій та навчальних програм;

- розвиток творчого потенціалу педагогів закладу (у тому числі й учителів філологічних спеціальностей), підвищення професійної майстерності кожного вчителя, створення організаційних умов для неперервного вдосконалення фахової освіти й кваліфікації (діяльність методичної ради, методичних об'єднань та асоціацій, динамічних і творчих груп, організація наставництва, забезпечення планового проходження курсів підвищення кваліфікації);

- діагностика й визначення шляхів подолання труднощів учителів у процесі навчально-виховної роботи;

- проведення системи методичних заходів, спрямованих на розвиток професійної компетентності педагогів (проведення предметних тижнів тощо);

- інформаційне забезпечення висвітлення діяльності вчителів (створення друкованих освітніх продуктів за підсумками діяльності, висвітлення на сайті закладу освіти, публікації у фаховій та науковій літературі);

- виявлення перспективного педагогічного досвіду та участь у його вивченні, узагальненні та розповсюдженні;

- розвиток мотиваційно-ціннісної сфери вчителів, стимулювання ініціативи та творчості членів педагогічного колективу.

Досвід організації роботи міських методичних об'єднань учителів української мови та літератури, зарубіжної літератури та російської мови дозволяє стверджувати, що рівень результативності роботи шкільної методичної служби зростає за умови налагодження співпраці з міським методичним кабінетом. Завдання, визначені як провідні у внутрішньошкільній методичній роботі, знаходять своє відображення в напрямках діяльності ММК, зміст якої оновлюється відповідно до сучасних теоретичних і процесуальних умов реформування освіти. Організація методичної роботи здійснюється за такими основними напрямками:

- інформаційно-методичне забезпечення педагогічного процесу (вивчення й опрацювання законодавчих, нормативно-правових матеріалів, опрацювання змісту навчальних програм, підручників, посібників, розробка рекомендацій, підготовка методичних вісників, випуск методичних бюлетенів тощо);

- психолого-педагогічний супровід науково-методичної роботи (вивчення запитів, потреб і можливостей педагогів з використанням різноманітних діагностичних методик, зокрема й самодіагностики та самоаналізу);

- організаційно-методична робота щодо підвищення кваліфікації та фахової майстерності педагогічних кадрів (упровадження освітніх інновацій, планування та організація колективних і групових форм методичної роботи: семінарів-практикумів, фестивалів педагогічної майстерності, панорами творчих уроків, майстер-класів, тренінгових занять, творчих звітів учителів, конкурсів, захисту проектів тощо; організація діяльності структурних підрозділів: міські фахові методичні об'єднання, творчі групи, динамічні групи, школи активного навчання тощо);

- дослідницька та науково-експериментальна діяльність, організація апробації педагогічних програмних засобів, підручників;

- виявлення, вивчення, апробація, узагальнення, поширення й запровадження в практику перспективного педагогічного досвіду вчителів, організація представницьких заходів з метою підвищення ролі вчителя, пропагування педагогічного досвіду;

- формування та постійне оновлення тематичних банків даних (матеріали роботи методичних об'єднань, творчих груп, експериментальних майданчиків, конкурсів педагогічної майстерності, проведення методичних заходів, роботи з обдарованими дітьми тощо), що є доступними для широкого педагогічного загалу, в інформаційно-освітньому середовищі;

- аналітична діяльність (аналіз результативності роботи).

Забезпечення неперервної освіти педагогічних працівників у курсовий та міжкурсний періоди обумовлює необхідність скоординованої діяльності методичних структур та закладів післядипломної педагогічної освіти.

Дослідження показало, що діяльність закладів ППО передбачає:

- упровадження в навчально-виховний процес інноваційних методик і технологій, поєднання й неперервну взаємодію педагогічної науки та практики;
- розроблення чіткої системи роботи з підвищення фахового й методичного рівня педкадрів, забезпечення науково-методичного супроводу й координації діяльності методичних служб на місцях, консультування з актуальних питань організації навчально-виховного процесу;
- проведення моніторингових досліджень процесу впровадження освітніх інновацій;
- надання адресної методичної допомоги навчальним закладам відповідно до їхніх замовлень;
- залучення методичних і педагогічних працівників до участі в конференціях, семінарах, круглих столах, конкурсах та проектах регіонального, всеукраїнського й міжнародного рівнів;
- вивчення перспективного педагогічного досвіду педагогічних працівників і закладів освіти, поширення його через систему науково-методичних заходів;
- удосконалення моделей організації педагогічних спільнот, що має на меті розвиток соціальної культури й активності педагогів та посилення державно-громадського управління освітою.

Процеси децентралізації та реформування освітньої галузі потребують переосмислення ролі обласних ППО, наближення методичних та освітніх послуг до конкретного вчителя й навчального закладу. Тому стратегія роботи закладів ППО передбачає зміну традиційних ієрархічних вертикальних зв'язків на горизонтальні, інформаційні, коопераційні на засадах партнерства й співпраці, що мають на меті навчання педагогічних працівників, зокрема й учителів філологічних спеціальностей, упродовж життя задля особистісного розвитку й професійного зростання.

Отже, організація мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти з розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей як педагогічна умова має покращити курсове навчання (обласні ППО), науково-

методичний супровід розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у міжкурсовий період (РМК, ММК); розвиток індивідуальної професійної траєкторії вчителів-філологів (шкільні предметні методичні об'єднання ЗНЗ).

Названі умови зумовили вибір змісту й технологій розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти, використаних у процесі організації експериментальної діяльності.

Відповідно до сучасних вимог щодо комунікативної компетентності педагогічних працівників нами було створено та апробовано на базі КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» авторський спецкурс «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО» (додаток Ж).

Мета спецкурсу полягає в наступному: засобами систематичної, цілеспрямованої роботи над розвитком мовної, мовленнєвої, риторичної компетентності створити підґрунтя для формування й збереження мовленнєвого позитиву, для підвищення рівня загальної культури педагога, позитивних змін мотивації, ціннісних орієнтацій, ключових характеристик особистості.

У результаті вивчення спецкурсу слухачі повинні знати:

- висвітлення теоретичних питань формування педагогічної комунікативної компетентності в українській та зарубіжній науковій літературі;
- структуру комунікативної компетентності та характеристику її базових компонентів;
- категоріально-понятійний апарат з питань мовної, мовленнєвої та риторичної комунікативної компетентності;
- перспективний педагогічний досвід даної тематики;
- ознайомитись із системою роботи з розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності в інституті післядипломної освіти.

Слухачі повинні вміти:

- доречно використовувати й гармонійно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування;
- володіти нормами сучасної літературної української мови;

- удосконалювати власну техніку мовлення;
- збільшувати свій активний словник, вводити в постійну мовленнєву практику використання тропів та риторичних фігур, надавати висловлюванням емоційно-образної виразності;
- моделювати й урахувати в спілкуванні характер аудиторії;
- композиційно будувати та реалізувати план спілкування, керувати перебігом мовленнєвої взаємодії залежно від наявних умов, бути мобільними в будь-якій ситуації мовлення;
- установлювати й підтримувати зворотній зв'язок;
- регулювати власну мовленнєву діяльність змістом зворотної інформації, аналізом стану, поведінки, реакції суб'єктів педагогічної взаємодії;
- вести діалог та формулювати переконливі аргументи;
- розвивати імпровізоване мовлення, що формує навички правильного й швидкого реагування в реальній непередбаченій ситуації мовлення;
- прогнозувати ефективність та досягати гуманістично спрямованої мети спілкування, пов'язаної з вихованням учнів;
- аналізувати власне педагогічне мовлення, працювати над його постійним удосконаленням.

Усі названі завдання підпорядковані першочерговому – особистісно орієнтованому навчанню, де поза увагою не залишається жоден учасник навчального процесу, де формування знань, умінь і навичок відбувається на основі актуалізації механізмів саморозвитку.

Слухачам запропоновано теоретичний матеріал щодо змісту, структури, засобів розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності та практичні заняття з розвитку мовлення. Варто відразу зазначити, що основою формування мовленнєво-комунікативної компетентності є комплекс активних методів навчання. Робота з розвитку мовленнєвої компетентності вчителів здійснюється в системі комунікативних вправ та завдань, проведенні мовленнєво-комунікативного тренінгу, що сприяє формуванню мовленнєвого позитиву, а відтак є засобом здійснення ефективної комунікації в навчально-виховному процесі.

Практичній роботі передувало ознайомлення з основними теоретичними положеннями: диференціація та діалектичний зв'язок мови й мовлення; особливості мовленнєвої діяльності в педагогічному спілкуванні; компетентність, комунікативна компетентність – аналіз категорій в українській та зарубіжній науковій літературі; структура комунікативної компетентності; зміст мовної та мовленнєвої компетентності; риторика як наука та проблеми формування риторичної компетентності особистості в сучасному суспільстві; характеристика підтримуючих та послаблюючих факторів, що визначають ресурси професійної педагогічної компетентності; мовленнєвий позитив як домінанта мовленнєвої поведінки вчителя.

Під час практичної роботи було надано (частково – визначено спільно зі слухачами) рекомендації щодо постанови правильного дихання, покращення дикції, зміни сили голосу. На прикладах із художніх текстів слухачі розглянули зміни темпу мовлення та емоційної забарвленості. У роботі над логікою мовлення визначили основні способи виділення логічно наголошених слів.

На власному досвіді ми переконались у тому, що початковим етапом літературної творчої діяльності особистості повинна стати робота з художніми текстами. Слід насамперед навчитися бачити красу художнього слова, відчувати його емоційну виразність, глибину ідейно-лексичного змісту. Набувши такого досвіду, можна значно покращити власне мовлення (насамперед, монологічне).

Чималу увагу було приділено роботі над збагаченням активного словника вчителів. Додатковим емоційним та інтелектуальним імпульсом стало те, що виконанню кожної вправи передували приклади аналогічної роботи учнів. Маючи багаторічний досвід викладання риторики в школі (НВК: ЗШ I-III ступенів – гуманітарно-естетичний колегіум № 29 м. Вінниці), ми зібрали «Книгу перлинок» – зразкові дитячі роботи різноманітної тематики. Уявне змагання з учнями значно активізувало творчі здібності педагогів. Найбільшу зацікавленість викликали такі лінгвістичні ігри, як «Снігова куля» (за обмежений час максимально поширити задане просте речення другорядними членами або створити складну синтаксичну конструкцію), «Від А до Я» (підібрати до запропонованого іменника прикметники на кожну літеру алфавіту, ураховуючи особливості лексичного значення слів),

«Розповідь на одну літеру» (написати текст-мініатюру, у якому всі слова починаються на одну літеру – запропоновану вчителем (викладачем) або на власний вибір виконавця).

Запропоновані завдання здаються розважальними лише на перший погляд.

Практика систематичного виконання таких вправ доводить:

- у центрі уваги – зміст та задум висловлювання, що безпосередньо впливає на розвиток мислення, інтелектуальних та творчих здібностей;

- особливе значення надається мовленнєвому контексту, що сприяє збільшенню активного словника, вводить у постійну мовленнєву практику використання тропів та риторичних фігур;

- комунікативний, діяльнісний підхід до організації лінгвістичного матеріалу дає можливість розглядати мовні явища (фонетичні, лексичні, граматичні, синтаксичні) в процесі пізнання та функціонування в єдності мови й мовлення;

- розвивається імпровізоване, спонтанне мовлення, що формує навички правильного й швидкого реагування в реальній непередбаченій ситуації спілкування;

- узаємопов'язано індивідуальні та групові форми роботи, що дозволяє розвивати як мовленнєво-творчі здібності особистості, так і формувати комунікативні вміння працювати в групі на засадах взаємодії та взаємодопомоги. Варто зауважити, що роботу з учителями ми побудували переважно в малих групах, що було доцільним, урахувавши відсутність належного досвіду діяльності в слухачів;

- додаткове емоційне та етичне навантаження роботи, що сприяє створенню позитивної психологічної атмосфери спілкування;

- поступове ускладнення завдань, що дозволяє розширювати й оптимізувати зону подальшого мовленнєвого розвитку, підвищувати ефективність занять;

- ґрунтовний аналіз виконаних робіт з метою переведення індивідуальних надбань в актив групи, заохочення до подальшої роботи, стимулювання творчих здібностей та підвищення самооцінки.

Провідними сучасними умовами, що забезпечують ефективність роботи з дорослими, є використання активних, зокрема й діалогічних, форм і методів роботи. Тому наступним етапом занять стала робота в парах з розвитку діалогічного мовлення. Використовуючи парафраз (мовленнєвий засіб, що дозволяє уникнути непорозумінь, зрозуміти бажання партнера, контролювати розмову), учителі розігрували в ролях певні педагогічні ситуації. Слухачі продемонстрували, по-перше, високий рівень професійної компетентності, по-друге, неабиякі акторські здібності. Рольова гра викликала схвалення й стала активним дієвим засобом обміну позитивним педагогічним досвідом.

Подальша робота була присвячена аналізу технології етичного захисту та встановленню взаємозв'язків у площині «мислення – мовлення». Пропонуючи систему активних форм роботи для розвитку позитивного мовлення, ми впливаємо на корекцію мотиваційно-ціннісної сфери особистості, формуємо навички рефлексії, яка дає поштовх до самовдосконалення.

Більше того, практична робота переконливо доводить, що вчителі мають чималий творчий потенціал. Переважна більшість вправ і завдань не репродуктивного, а творчого характеру, а тому робота з розвитку мовлення сприяє зростанню активності, пробуджує особисту зацікавленість, реалізацію творчих здібностей, підвищує самооцінку, покращує психологічну атмосферу співробітництва в групі.

Діалогічні форми ведення занять мають вагомий позитивний професійно-педагогічний вплив: кожен учитель має можливість побачити, як інтерпретують те, що він говорить і робить. Це стає умовою для об'єктивного осмислення можливих наслідків своїх дій, а не лише на основі власних міркувань. Т. Сущенко називає таку взаємодію «доопрацюванням», що створює особливу творчу атмосферу спілкування, бажання слухати й запитувати, спостерігати педагогічні прийоми своїх колег неупереджено й об'єктивно, вільно висловлювати власну думку. Така взаємна інтелектуальна співтворчість породжує велику кількість педагогічних ідей [294, с. 26].

Маючи на меті особистісне зростання вчителя, підвищення рівня загальної культури, підтримку позитивної мотивації до педагогічної діяльності, використовуючи великий навчальний, виховний, розвиваючий, творчий потенціал мовних і мовленнєвих засобів, ми надаємо перевагу особистісно-спрямованим формам роботи. Наші спостереження та опитування слухачів довели доцільність збільшення кількості годин, відведених для практичної роботи, що підібрані з урахуванням таких умов, як цілісність, етапність та логічність організації різних видів діяльності.

Не менш важливою для здійснення сучасного освітнього процесу є педагогічна умова використання інноваційних форм роботи, створення інформаційно-освітнього середовища засобами діяльності інноваційних структур.

На думку М. Романенка, запровадження інтерактивних і тренінгово-проектних методик є найбільш перспективною базою технологічного оновлення післядипломної освіти [250, с. 38].

З метою створення соціально-освітнього простору, який забезпечує можливість неперервної освіти та вдосконалення педагогічного професіоналізму вчителя, розвитку його професійної, зокрема й комунікативної компетентності, під час проведення формувального експерименту у 2012 р. на базі КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради розпочав роботу консультативно-тренінговий центр (КТЦ) «Крок». Діяльність центру стала можливою за умов співпраці КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» (на той час: Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників) і ММК.

Науково-методичні засади діяльності КТЦ, основні завдання, організаційні підходи, зміст та етапи роботи регламентовано в «Положенні про консультативно-тренінговий центр «Крок» (додаток 3).

Положення про консультативно-тренінговий центр «Крок» схвалене на засіданні кафедри методології та управління освітою Вінницького обласного інституту післядипломної підготовки педагогічних працівників (протокол № 1 від 03.05.2012 р.) та науково-методичної ради Вінницького обласного інституту

післядипломної підготовки педагогічних працівників (протокол № 6 від 07.11.2012 р.).

Практичну діяльність консультативно-тренінгового центру «Крок» організовано відповідно до наказів Департаменту освіти Вінницької міської ради від 12.09.2012 р. № 634 «Про організацію науково-методичної роботи закладів освіти м. Вінниці у 2012-1013 навчальному році», від 03.09.2013 р. № 558 «Про організацію науково-методичної роботи закладів освіти м. Вінниці у 2013-2014 навчальному році», від 02.09.2014 р. № 520 «Про організацію науково-методичної роботи закладів освіти м. Вінниці у 2014-1015 навчальному році», від 02.09.2016 р. № 533 «Про організацію науково-методичної роботи закладів освіти м. Вінниці у 2016-1017 навчальному році».

Метою діяльності КТЦ «Крок» є створення умов для активізації внутрішнього потенціалу та вдосконалення педагогічного професіоналізму вчителя, що забезпечується реалізацією принципів неперервності освіти, особистісно-діяльнісного підходу, упровадження інтерактивних методів роботи. Сутність КТЦ полягає в центрації науково-практичної роботи на особистості педагогічного працівника, його зростанні за рахунок збагачення власного досвіду.

Основними завданнями КТЦ «Крок» є:

- системне впровадження в методичну роботу освітніх інновацій;
- створення ефективних технологій навчання дорослих;
- розвиток комунікативної компетентності педагогів як однієї з ключових компетентностей особистості;
- розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин у процесі навчально-методичної взаємодії, створення психолого-педагогічних умов для підвищення рівня загальної культури педагога, позитивних змін мотивації, ціннісних орієнтацій, особистісних характеристик;
- розвиток навичок педагогічної рефлексії, опанування технології прийняття педагогічного рішення та подолання бар'єрів у спілкуванні, профілактика проявів деструктивної поведінки вчителів;

- організація очної та дистанційної форми навчання, запровадження дистанційної форми та подолання пов'язаних із цим процесом суперечностей;

- надання індивідуальних консультацій з питань підвищення професійної майстерності педагогів.

Виходячи із завдань, сформулюємо очікувані результати роботи:

1. Активізація механізмів саморозвитку особистості. Концептуальний розвиток педагогів, що передбачає розвиток професійно необхідних особистісних якостей, корекцію ціннісних установок та мотивації професійної діяльності, удосконалення інтелектуально-пізнавальної та практично-діяльній сфер особистості.

2. Розвиток риторичної компетентності, формування навичок публічного мовлення та самопрезентації.

3. Розвиток творчих та імпровізаторських здібностей педагогів, уміння швидко реагувати в непередбаченій ситуації спілкування, оволодіння технікою подолання комунікативних бар'єрів.

4. Оптимізація процесу соціально-педагогічної адаптації та ідентифікації молодих учителів.

5. Підвищення рівня рефлексійності та корекція індивідуального стилю педагогічного спілкування вчителів із багаторічним досвідом роботи.

6. Суттєве підвищення зацікавленості педагогів дистанційною формою роботи та набуття практичних навичок її реалізації.

7. Усе сказане підпорядковане основній меті: зростання рівня ефективності педагогічної комунікації є запорукою підвищення результативності навчально-виховного процесу.

В основу роботи КТЦ покладено такі принципи:

1. Реалізація індивідуально-особистісного підходу до кожного з педагогів, а саме:

- поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини;

- принцип індивідуальної мотивації та особистої привабливості мети;

- добровільна провідна участь педагогів в організації навчально-методичної взаємодії, відмова від прямого навчального впливу ведучого занять;

- опора на власний досвід педагогічної діяльності;

- урахування потреб особистісно-професійного зростання.

2. Науковість і практична доцільність, забезпечення наступності університетської та післядипломної професійної підготовки на етапі соціально-педагогічної адаптації молодих спеціалістів та використання сучасних наукових досягнень учителями-практиками.

3. Інтеграція педагогічної діяльності й неперервного навчання, оскільки високого рівня професійної майстерності можна досягти шляхом постійного сприйняття нової інформації, засвоєння нових знань.

4. Оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм роботи, створення психологічно сприятливого середовища як запоруки відкритості кожного для спільного конструктивного діалогу.

5. Проблемність та ситуативність змісту навчання, випереджальний характер методичної підготовки відповідно до суспільних вимог.

6. Взаємозв'язок та взаємозумовленість мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Мовлення особистості розглядається таким чином як лінгвістичний, соціокультурний та психологічний феномен.

7. Здатність до саморозвитку й самовдосконалення як критерій ефективної навчальної взаємодії.

Охарактеризуємо основні напрями діяльності КТЦ, розкриємо їхній зміст та взаємодію центру з іншими структурними складовими методичної служби та системою освіти в цілому.

Організаційний напрям роботи.

Презентацію роботи КТЦ «Крок» у 2012 р. представлено під час проведення консилиуму заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів м. Вінниці, засідання школи резерву заступників директорів, засідання школи молодого вчителя, пленарного засідання серпневої конференції працівників освіти

м. Вінниці. Спланована таким чином інформаційна кампанія дозволила в короткий час сформувати 3 перші тренінгові групи.

Надалі організаційний напрям передбачає своєчасне інформування закладів освіти про початок роботи тренінгових груп та їх безпосереднє формування.

Заходи у форматі роботи КТЦ анонуються в інформаційно-методичному віснику «Перспектива» КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти ВМР та висвітлюються на сайті ММК, неодноразово ставали сюжетами новин телеканалу «ВІТА» та Вінницького державного телебачення (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Напрями роботи консультативно-тренінгового центру «Крок»

Науково-інформаційний напрям передбачає розробку науково-методичних, діагностичних та практичних матеріалів для очних тренінгових занять та дистанційного етапу тренінгу. Створено авторський навчально-методичний

посібник «Тренінг «Мистецтво педагогічної комунікації» (очний етап тренінгових занять, 6 тренінгових днів; дистанційний етап тренінгу, 5 модулів), 6 мультимедійних презентацій очного етапу тренінгу, матеріали дистанційного етапу розміщено на сайті ММК, апробовано також навчально-методичний посібник «Педагогічний менеджмент. Ефективна комунікація» для керівних кадрів закладів освіти (очний тренінг, 5 занять).

Інноваційний напрям – це безпосередньо проведення тренінгів «Мистецтво педагогічної комунікації», «Педагогічний менеджмент. Ефективна комунікація», тренінгових занять (у форматі роботи Школи активного навчання, Школи молодих учителів філологічних спеціальностей, міських предметних методичних об'єднань учителів-філологів), семінарів-тренінгів, одноденних тренінгів та малих тренінгових форм на запит закладів освіти.

Науково-методичний напрям містить подальший науковий супровід діяльності та узагальнення методичних рекомендацій за підсумками роботи тренінгових груп, популяризацію їх для широкого педагогічного загалу. Упродовж 2012-2015 рр. підготовлено методичні бюлетені «Комунікативні якості мовлення педагога», «Комунікативний супровід основних етапів уроку», «Підготовка до публічного виступу. Особистість оратора», «Структура публічного виступу. Засоби активізації уваги слухачів» та розміщено їх на сайті ММК. За підсумками роботи тренінгових груп упорядковано 8 навчально-методичних посібників за результатами підсумково-аналітичного етапу роботи, створено медіатеку на основі матеріалів дистанційного етапу тренінгу.

В електронній газеті «Освітнянське джерело» ММК надруковано 3 статті цієї тематики.

Створено науково-методичний посібник «Мистецтво педагогічної комунікації», який посів II місце в міському конкурсі «Кращий навчально-методичний посібник - 2013» у форматі акції «Ярмарок фахових сподівань», написано й надруковано статті у фахових педагогічних виданнях.

Інноваційна розробка «Комунікативна компетентність учителя: теорія і практика» відзначена Золотою медаллю та дипломом I ступеня V Національної виставки-презентації «Інноватика в сучасній освіті».

Інноваційна розробка «Консультативно-тренінговий центр «Крок»: модель розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у міжкурсовий період» відзначена як переможець VI Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій, проведеного Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України спільно з Черкаським обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних працівників 18-19 вересня 2014 р.

Консультативний напрям передбачає індивідуальне та групове консультування педпрацівників з питань підготовки до конкурсів, самопрезентацій педагогів, публічних виступів, проведення уроків та різноманітних форм методичної роботи, також участь в організації та проведенні представницьких педагогічних заходів. КТЦ активно долучився до організації та проведення міського туру всеукраїнського конкурсу «Вчитель року» в номінаціях «Українська мова», «Зарубіжна література» тощо.

Аналітичний напрям роботи містить аналіз результатів діяльності тренінгових груп. Кожне тренінгове заняття завершується рефлексією, відтак аналіз результатів роботи здійснюється постійно, що є підґрунтям для корекції та вдосконалення подальшої діяльності.

Зупинимось детальніше на тренінговій формі роботи як провідному завданні діяльності КТЦ. Тренінг – особливий різновид активних групових форм навчання. Це складна інтерактивна форма організації роботи, інтенсивне спілкування, що здійснюється в площині «тренер – учасник – група», та має на меті обмін знаннями, практичним досвідом, набуття певних навичок, необхідних для формування й розвитку ключових та професійних компетентностей особистості, а за необхідності корекцію особистісних установок. Тренінгові групи – створені на добровільних засадах, невеликі за кількістю учасників (оптимально – 12-15 осіб) – працюють за допомогою тренера. Визначальними ознаками тренінгів є:

- наявність групи, що має чітко визначений склад;

- додержання принципів групової роботи;
- психологічно комфортна просторова організація (розташування учасників у колі);
- використання активних методів групової роботи;
- вільне спілкування між учасниками, взаємонавчання та взаємозбагачення, створення можливості саморозкриття;
- вербалізована рефлексія діяльності.

Комунікативний (соціально-педагогічний комунікативний) тренінг має на меті:

- розвиток комунікативного самоконтролю та етики спілкування;
- оволодіння конструктивними техніками спілкування, зокрема й у непередбачених ситуаціях мовлення;
- активізацію особистісного потенціалу та самовдосконалення особистісних характеристик.

Комунікативний тренінг допомагає розвинути такі якості:

- уважність, швидкість та гнучкість мислення, прогностичні здібності, вміння долати стереотипи, знаходити нетрафаретні, альтернативні, оптимальні та компромісні рішення розв'язання проблем;
- спостережливість, емпатію, навички активного слухання;
- рефлексію та самоаналіз, урахування інтенсивності відкритого зворотнього зв'язку.

Проведення тренінгу розвитку педагогічної комунікативної компетентності «Мистецтво педагогічної комунікації» передбачає спеціальні підходи та етапи.

В організації тренінгових груп апробовано два підходи:

- збірна група (у якій беруть участь учителі з різних навчальних закладів).
- Групи комплектуються за визначеними критеріями (фах, категорія, стаж роботи) або довільно. У нашому разі учасниками тренінгових груп були вчителі філологічних спеціальностей. Орієнтовна кількість учасників тренінгової групи – 12-15 осіб. Заняття відбуваються на базі КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради або базової школи за очно-дистанційною формою;

- група вчителів з одного навчального закладу. До складу такої групи можуть входити представники однієї або декількох спеціальностей. Оптимальна кількість учасників тренінгової групи – 12-15 осіб. Заняття проходять на базі загальноосвітнього навчального закладу за очно-дистанційною формою.

Тренінг відбувається в три етапи:

- 1 етап – очний;
- 2 етап – дистанційний;
- 3 етап – підсумково-аналітичний, заліковий – очна форма.

На першому (очному) етапі тренінгу можна використовувати різні організаційні варіанти тренінгу:

- один раз на тиждень тривалістю 5 годин упродовж 6 тижнів.
- щоденні заняття тривалістю 5 годин упродовж 6 днів (інтенсивний варіант).
- щоденні заняття тривалістю 2-3 години упродовж 10-12 днів.

Другий (дистанційний) етап тренінгу має 5 модулів. Матеріали цього етапу розміщуються на сайті ММК. Загальна тривалість дистанційного етапу – 5 тижнів.

Організаційні варіанти підсумково-аналітичного (залікового) етапу тренінгу передбачають очну форму проведення. Тривалість його є варіативною, залежно від потреб конкретної тренінгової групи, орієнтовно 2 дні по 4 години.

Зміст діяльності КТЦ «Крок» визначається вищеназваними етапами діяльності. Перший етап тренінгу містить:

- діагностування;
- систему активних методів навчання, спрямованих на моніторинг якостей мовлення, розвиток навичок техніки та логіки мовлення, збагачення активного словника, розвиток монологічного, діалогічного, ситуативного мовлення, використання елементів психогімнастики та невербальних засобів впливу, завдання риторичного практикуму та розгляд психолого-педагогічних задач;
- рефлексію власного педагогічного досвіду та процесу групової діяльності.

Модулі дистанційного етапу містять теоретичну частину для самостійного опрацювання та практичні завдання творчого, проблемного, дослідницького характеру (на власний вибір). Слід наголосити, що впровадження очно-дистанційної

та дистанційної форми навчання є ефективним підходом до організації навчального процесу в системі освіти дорослих, що значно поглиблює процеси самокерованості, самостійності, самореалізації тих, хто навчається.

Підсумково-аналітичний етап має на меті аналіз виконання завдань дистанційного тренінгу та підведення загальних підсумків. Завершується робота творчим звітом учасників тренінгових груп та виданням друкованого освітнього продукту з метою узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

На відміну від психолого-педагогічного та соціально-педагогічного тренінгу, які є достатньо опрацьованими як на теоретичному рівні, так і в практичній діяльності, у запропонованих завданнях чітко прослідковується системність у розгляді питань мови й мовлення відповідно до визначених нами змістових складових комунікативної компетентності (мовної, мовленнєвої, риторичної):

- норми сучасної української літературної мови;
- комунікативні аспекти української лексики, фонетики, синтаксису;
- техніка мовлення (вправи на розвиток голосу, дикції, дихання, оптимального темпу мовлення);
- логіка мовлення (вправи на правильне використання логічного наголосу та пауз, логічність у розташуванні матеріалу та аргументації);
- лінгвістичні ігри та вправи на збагачення активного словника;
- вправи та завдання психогімнастики з метою поєднання вербальних та невербальних засобів спілкування;
- вправи на розвиток та корекцію емоційної виразності, на гармонізацію емоційності та ідейного навантаження мовлення;
- лінгвістичні вправи для групової роботи з метою розвитку діалогічного мовлення та формування навичок роботи в групі;
- вправи для мовленнєвого тренінгу та питання для обговорення в ході мовленнєвого тренінгу (ділові ігри, рольові ігри, ігрове проектування, розв'язання педагогічних задач, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, інтелектуальний штурм тощо);
- вправи на формування риторичних умінь та навичок;

- вправи на підготовлену комунікацію та здійснення бесіди як спонтанної взаємодії;

- вправи на розвиток та збереження стійкого мовленнєвого позитиву в педагогічному спілкуванні.

Дослідивши варіанти проведення соціально-психологічних тренінгів, підкреслимо, що запропонований нами тренінг є за своїм характером і змістом соціально-комунікативним, педагогічним. Щодо проведення першого етапу занять, ми не обмежуємось 2-3 базовими методами. Ураховуючи суттєву вагу мовленнєвої та риторичної складової роботи, пропонуємо такий орієнтовний план тренінгових занять:

1. Мовленнєво-комунікативна розминка.
2. Використання діагностичних методик.
3. Удосконалення техніки та логіки мовлення.
4. Моніторинг якостей мовлення.
5. Вправи на збагачення активного словника.
6. Творчі завдання на розвиток монологічного мовлення.
7. Діалогічні форми роботи. Розвиток ситуативного мовлення. Аналіз мовленнєвого аспекту психолого-педагогічних задач.
8. Психогімнастика. Використання невербальних засобів впливу.
9. Завдання риторичного практикуму.
10. Підсумковий етап.

Стисло окреслимо зміст кожної складової.

1. Мовленнєво-комунікативна розминка необхідна для створення позитивної психологічної атмосфери, зняття комунікативних бар'єрів, створення емоційної єдності учасників групи. Крім того, переважна кількість завдань розминки спрямована на розвиток імпровізаційного, ситуативного мовлення. Проілюструємо це прикладами:

- розпочніть казку (на власний вибір), максимально використовуючи термінологічну лексику предмету, що викладаєте;

- охарактеризуйте домінуючу рису Вашого характеру;

- порівняйте Ваш сьогоднішній настрій з будь-яким явищем, предметом;
- зробіть комплімент партнеру по спілкуванню та знайдіть між вами щось спільне;
- висловіть побажання аудиторії, використавши запропоновані слова (тематично не пов'язані між собою).

Завдання комунікативної розминки обов'язкові для виконання всіма учасниками групи, що дозволяє надалі активувати учасників, створити сприятливі умови для висловлювання та подолання ораторського страху.

2. Учасникам тренінгових груп на кожному занятті пропонуються для опрацювання анкети та діагностичні методики (про них ішлося в розділі 1, с. 59).

Варто зазначити, що дані методики є нескладними у виконанні та обробці результатів, інтерпретація тестів пропонується одразу після їх самостійного опрацювання учасниками, що дозволяє активувати самоаналіз та саморозвиток учасників тренінгу.

3. Характеризуючи техніку мовлення, необхідно розглянути такі поняття як дихання, голос, темп мовлення, дикція, орфоепічна вимова. Виходячи з цього, пропонуємо учасникам завдання на постанову правильного дихання, на зміни сили голосу, його тембрального забарвлення та швидкості мовлення, на роботу артикуляційного апарату та покращення дикції, на відпрацювання норм орфоепічної вимови.

Логіка мовлення передбачає правильне логічне наголошення слів, використання логічних пауз, логічність у побудові промови, розташуванні аргументів, формулюванні та послідовності запитань тощо.

Техніка й логіка мовлення тісно взаємопов'язані з питаннями емоційної виразності, інтонаційної забарвленості мовлення. Таким чином приділяється практична увага розвитку емоційної культури вчителя.

4. Моніторинг якостей мовлення – багатоаспектний напрям роботи. У його межах здійснюється теоретичний аналіз комунікативних якостей мовлення (правильність, точність, чистота, доречність, змістовність, послідовність, багатство,

емоційність) та виконання практичних завдань на напрацювання відповідних сталих навичок.

5. Чималу увагу приділено збагаченню активного словника вчителів. Це лінгвістичні ігри на зразок «Від А до Я» (дібрати до запропонованого іменника прикметники на кожну літеру алфавіту, ураховуючи особливості лексичного значення слів), «Якого кольору сніг (листя, небо, вода)» (дібрати влучні означення до зображеного на ілюстраціях), «Хвостоглав» (створити ланцюжок зі слів, де останній склад попереднього слова є першим складом наступного), «Аукціон слів» (назвати якнайбільше слів певної тематики), «Обличчя в дзеркалі порівнянь» (доповнити опис порівняннями) тощо. За зовнішньою «розважальністю» таких завдань простежується навчальна мета: розвивати вміння швидко орієнтуватись у непередбаченій ситуації мовлення.

6. Логічно тісно взаємопов'язаним із попереднім є такий напрям роботи, як розвиток монологічного мовлення. З цією метою пропонуються різноманітні творчі завдання. Окремі приклади ми наводили вище, характеризуючи особливості спецкурсу «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО».

7. Уміння вести конструктивний діалог – актуальна потреба сьогодення. Ми спрямували роботу у двох напрямках:

- розвиток навичок організації спілкування, керування перебігом взаємодії, доречна передача ініціативи співрозмовникові;
- напрацювання навичок активного слухання, що, як доводить педагогічна практика, також потребує серйозної уваги.

Розглядаючи етичні норми поведінки педагога, послуговуємось науковими розвідками Н. Щуркової, яка оперує терміном «етичний захисту спілкуванні». Ця технологія містить систему педагогічних дій, що виконують такі функції: збереження педагогом власної гідності в спілкуванні, коригування поведінки та збереження гідності учня, який порушив етичні норми поведінки [329, с. 134]. Наведемо приклади технології етичного захисту: «Вибач, я не зрозуміла, що ти сказав», «Якщо я тебе правильно зрозуміла...», «Я не можу продовжувати розмову в такому тоні», «Можливо, ти хотів...» Така мовленнєва поведінка вчителя дає змогу

підвищити рівень культури спілкування, є профілактичним засобом щодо виникнення стресових й афектних станів, формує відповідні моральні якості учнів.

Аналіз педагогічних ситуацій передбачає здійснення певного вибору. Учасники обговорюють шляхи вирішення ситуацій та їх наслідки. Під час групового обговорення ситуацій кожен учасник формулює свою точку зору й одночасно покращує навички активного слухання. Аналіз ситуацій дозволяє відпрацювати процес прийняття педагогічного рішення, удосконалювати комунікативну діяльність, коригувати власні особистісні риси, мотивацію, ціннісні настанови.

У цьому зв'язку варто звернути увагу також на використання рольових ігор. Такі ігри формують уміння моделювати педагогічну комунікативну діяльність, брати на себе відповідальність за прийняття рішень та організовувати їх виконання, водночас учасники гри можуть побачити, проаналізувати й усвідомити результати своїх дій. Рольові ігри використовуються як засіб подолання критичних ситуацій за рахунок їх рефлексивного осмислення.

Важливим аспектом як розгляду психолого-педагогічних ситуацій, так і рольової гри є можливість отримання зворотного зв'язку від інших членів групи стосовно своєї поведінки. Під час роботи увиразнюються причинно-наслідкові зв'язки та актуалізується значення мовленнєвого оформлення процесу мислення, відбувається рефлексія педагогічного досвіду учасниками груп та самого процесу колективної пізнавальної діяльності в групах.

8. Зауважимо також необхідність психогімнастики під час проведення тренінгових занять. Це мімічний таночок, завдання на розвиток навичок невербального спілкування «Впізнай пісню», «Впізнай прислів'я», «Назви предмет», «Поясни зображене», казка-пантоміма. Названі вправи допомагають скоригувати та підвищити рівень педагогічної майстерності у використанні позамовних засобів впливу, зменшують втому й психологічну напругу, сприяють подоланню психологічних комплексів у самовираженні, розвивають акторські здібності та формують стресостійкість тощо.

9. На розвиток комунікативної компетентності учасників тренінгових груп суттєво вплинули завдання риторичного практикуму. Риторика як предмет

викладання в сучасній українській університетській освіті та середній школі з'явилася нещодавно, набула значення протягом останніх трьох десятиліть. Разом із тим за 2500 років свого існування риторика як наука накопичила суттєвий арсенал ефективних комунікативних засобів. Переважна більшість педагогів, у тому числі вчителів філологічних спеціальностей, що працюють нині в школі, до розуміння та практичного використання риторичних технік прийшли інтуїтивним шляхом, методом спроб, помилок і напрацювання власного досвіду. Організація відповідної роботи дозволяє полегшити цей шлях і зробити його більш ефективним.

Під час риторичного практикуму ми пропонуємо до розгляду такі питання:

- підготовка до публічного виступу та форми його виголошення;
- особистість промовця;
- способи подолання ораторського страху;
- способи передачі та сприйняття інформації;
- візуальний контакт з аудиторією;
- способи активізації уваги слухачів;
- структура промови (способи викладення матеріалу, зміст та завдання вступної, основної, заключної частин промови, мистецтво аргументації, засоби емоційного та логічного впливу на слухачів);
- комунікативні невербальні засоби;
- робота із запитаннями аудиторії.

Кожне тренінгове заняття завершується рефлексією, відтак аналіз результатів діяльності тренінгових груп здійснюється постійно, що є підґрунтям для корекції та вдосконалення подальшої роботи. Відзначимо, що оцінка тренінгу учасниками груп є достатньо високою: 4,8-5,0 балів за п'ятибальною шкалою.

Щодо самодіагностики комунікативної компетентності та рівня самооцінки роботи учасниками тренінгових груп прослідковується закономірність: оцінювання учасниками тренінгу своєї роботи є найнижчим (в окремих групах від 3,8 до 4,5 балів з 5 можливих). Це свідчить про необхідність, з одного боку, продовження самоосвітньої діяльності та індивідуальної роботи з педпрацівниками, з іншого, про необхідність корекції, зокрема, підвищення рівня самооцінки.

Характеризуючи особливості й новизну впровадженого тренінгу, вважаємо за потрібне підкреслити доцільність та ефективність використання технічних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій під час тренінгових занять.

Сучасні технічні засоби навчання та використання ІКТ дозволяють суттєво збільшити вагу візуального каналу передачі та сприйняття інформації й відповідно підвищити ефективність тренінгових занять. Усі тренінгові дні очного етапу роботи представлені у вигляді мультимедійних презентацій, які, окрім плану занять, ключових слів, тез та цитат містять у собі необхідний наочний матеріал (фотографії, ілюстрації, схеми, таблиці, малюнки тощо).

Окремі завдання потребують аудіо- чи відеосупроводу, таким чином ми розпочали створення власної аудіо- та відеотеки, використовуючи інформаційні можливості мережі Інтернет. На жаль, варто зазначити, що власне української відеопродукції риторичної тематики на сьогодні не існує. У цьому зв'язку важливо підкреслити, що нами та учасниками тренінгових груп створюється власна презентаційна та відеопродукція (прикладом тому можуть слугувати відеоприписки, які надалі застосовуються під час тренінгових занять та викликають неабияке зацікавлення слухачів).

Робота груп періодично фотографується, переважно це не постановчі фото, а відображення робочих моментів, що використовуються надалі в презентаційних та навчально-методичних матеріалах КТЦ та для створення власної фотогалереї «Краще один раз побачити...». Також фоторепортажі про роботу консультативно-тренінгового центру періодично пропонуються на сайті ММК.

6 тренінгових занять (днів) очного етапу побудовані відповідно до наведеного плану, проте змістове наповнення завдань різноманітне, що дозволяє як формувати сталі навички, так і підтримувати загальну зацікавленість, емоційність, позитивне психологічне налаштування. Методичні й практичні матеріали першого тренінгового дня наведено в додатку К.

Окремою самостійною формою роботи КТЦ «Крок» є проведення одноденних тренінгів та малих тренінгових форм на запит методичних об'єднань загальноосвітніх навчальних закладів.

Надалі охарактеризуємо дистанційний етап тренінгу. Він проводиться після очного (першого) етапу тренінгових занять та має на меті сприяння подальшому неперервному розвитку та вдосконаленню педагогічної комунікативної компетентності. Цей етап базується на використанні ІКТ. Завдання розміщуються на сайті міського методичного кабінету, зв'язок із тренером – через електронну пошту.

Дистанційний етап складається з п'яти модулів:

- Техніка мовлення. Мовленнєвий апарат. Дихання. Голос. Темп мовлення. Дикція та артикуляція.

- Комунікативні якості мовлення вчителя. Стилї сучасної української літературної мови в педагогічному мовленні. Художні засоби в мовленні вчителя.

- Стилї комунікативної поведінки. Комунікативні стратегії поведінки вчителя. Комунікативні бар'єри в педагогічній діяльності.

- Публічне мовлення вчителя. Особистість оратора. Підготовка до публічного виступу. Етапи роботи над промовою. Структура виступу. Робота із запитаннями слухачів.

- Комунікативна діяльність учителя на кожному з етапів уроку.

Окрім теоретичного матеріалу, учасникам тренінгу пропонуються тренувальні вправи для виконання та контрольні завдання, що мають практичну спрямованість. Виконані контрольні завдання (два в кожному модулі на власний вибір) учасники тренінгових груп відправляють на зазначену електронну адресу. Орієнтовний час виконання завдань одного модуля – 1 тиждень.

На основі теоретичних матеріалів дистанційного етапу роботи створено серію методичних бюлетенів.

Узагальнення та аналіз виконаних робіт є матеріалом для третього (очного), підсумково-аналітичного етапу роботи.

Підсумково-аналітичний етап тренінгу передбачає також проведення творчого звіту групи, з точки зору риторики – обов'язково виступ перед незнайомою аудиторією. Щодо форм методичної роботи – це залучення до малих тренінгових форм широкого педагогічного загалу і, таким чином, популяризація роботи КТЦ.

Слухачами під час проведення підсумково-аналітичного етапу тренінгу стали педагогічні працівники закладів освіти міста. У 2013 р. до цього етапу тренінгу долучились також студенти 4 курсу Інституту філології та журналістики ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, а відтак перед учасниками постало завдання не лише продемонструвати навички переконливого публічного виступу, набуті під час тренінгу, але й максимально врахувати специфіку студентської аудиторії. У 2014 р. налагоджено співпрацю з викладачами та студентами дошкільного відділення Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Під час проведення підсумково-аналітичного етапу тренінгу груп, які працювали на базі окремих закладів освіти, цільовими аудиторіями стали як педагогічні колективи, так і батьківська громадськість закладів.

Налагоджено плідну співпрацю КТЦ із КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». У 2013 р. ММК м. Вінниці взяв участь у Міжрегіональному семінарі «Науково-методична робота як процес розвитку професійної компетентності педагогічних працівників», до роботи якого було запрошено завідувачів районних (міських) методичних кабінетів Миколаївської обл.; неодноразово ММК приймав слухачів курсів методистів РМК (ММК) КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», пропонуючи практичні заняття на теми: «Реалізація посадових обов'язків методиста в процесі управління неперервним підвищенням кваліфікації педагогів», «Консультативно-тренінговий центр «Крок» – інноваційна структура в роботі методичної служби», «Логіка мовлення – складова риторичної компетентності педагога».

Підводячи підсумки проведеної роботи, зазначимо, що тренінгова діяльність сприяє активізації механізмів саморозвитку особистості вчителя, що, на нашу думку, є рушійною силою вдосконалення майстерності педагогічних працівників та запорукою підвищення результативності навчально-виховного процесу.

Учителі філологічних спеціальностей – учасники тренінгу відзначили, що використання запропонованих форм роботи на уроках української мови і літератури, російської мови та зарубіжної літератури, у позаурочній та гуртковій роботі (з

урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів) сприяє розвитку їхньої комунікативної компетентності.

Отже, досвід проведеної роботи дає підстави стверджувати, що вибір змісту й технологій розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти доцільною здійснювати з урахуванням вищезазначених організаційно-педагогічних умов.

Висновки до другого розділу

На основі теоретичного обґрунтування структури комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, що являє собою єдність інформаційно-пізнавального, особистісного, мотиваційно-ціннісного та функціонально-операційного (діяльнісного) компонентів, було визначено відповідні критерії та показники рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Теоретично обґрунтовано чотири рівні розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів: низький, середній, достатній та високий. Відповідно до інформаційно-пізнавального, особистісного, мотиваційно-ціннісного та функціонально-операційного (діяльнісного) критеріїв визначено показники кожного рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів зазначеного фаху.

Створено модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти, що складається з наступних блоків: цільовий, теоретично-методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний та результативно-оцінний. Названі блоки моделі систематизовані та логічно взаємопов'язані, що є підґрунтям для організації цілеспрямованого процесу розвитку комунікативної компетентності.

Визначено організаційно-педагогічні умови, що забезпечують позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей: організація навчальної взаємодії викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з учителями на діалогічних засадах; забезпечення цілісності,

етапності та системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів; створення інформаційно-освітнього середовища засобами ІКТ; організація мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти: курсів підвищення кваліфікації (обласні ІППО), науково-методичної роботи в міжкурсовий період (М(Р)МК(Ц), обласних, міських та шкільних предметних методичних об'єднань (ЗНЗ).

Відповідно до названих умов, у виборі змісту й технологій розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти першочергову увагу приділено авторському спецкурсу «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО» та діяльності інноваційної структури в роботі методичної служби – консультативно-тренінгового центру «Крок», а саме проведенню комунікативного тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації».

Матеріали, викладені в розділі, представлено в публікаціях автора [75; 76; 78; 81; 82; 83; 85; 89; 90].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Методика організації та проведення педагогічного експерименту

Експериментальна робота з окресленої проблеми проводилася на базі КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради, Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, районного методичного кабінету працівників освіти Стрийського р-ну Львівської обл. та закладів освіти, що входять до Асоціації «Відроджені гімназії України», районного методичного кабінету м. Сміли Черкаської обл., загальноосвітніх навчальних закладів м. Вінниці, управлінь та відділів освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації, зокрема Барського, Вінницького, Жмеринського, Калинівського, Козятинського, Липовецького, Немирівського, Тиврівського р-нів, де проведено констатувальний і формувальний етапи експерименту. Дослідженням охоплено 482 вчителі філологічних спеціальностей, зокрема й слухачі курсів, методисти М(Р)МК(Ц), керівні кадри ЗНЗ.

Для реалізації завдань дослідження визначено технологію педагогічного експерименту як послідовність взаємопов'язаних методів й операцій. Умовно дослідження можна розділити на три етапи, кожен з яких був спрямований на вирішення визначених завдань.

Таблиця 3.1.

Схема організації етапів дослідження

Етапи	Тривалість	Завдання етапу дослідження
1	2	3
пошуково-теоретичний	2008-2011 рр.	вивчено та проаналізовано філософську, педагогічну, лінгвістичну, методичну та психологічну літературу з проблеми дослідження, вітчизняний і зарубіжний досвід розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, визначено концептуальні засади, категоріально-понятійний

Продовження таблиці 3.1.

1	2	3
		апарат та методологію дослідження, здійснено аналіз стану розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти, розроблено критерії та методику визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів зазначеного фаху;
експериментальний етап	2012-2014 рр.	проведено констатувальний етап експерименту та проаналізовано його результати, обґрунтовано модель та організаційно-педагогічні умови, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей; розроблено методику реалізації визначених умов у системі післядипломної освіти в процесі курсового навчання та науково-методичної роботи в міжкурсний період; проведено формувальний етап та експериментальну перевірку ефективності організаційно-педагогічних умов;
узагальнювальний етап	2015-2016 рр.	оброблено й систематизовано одержані матеріали та інтерпретовано результати дослідження з використанням методів математичної статистики

Теоретичне опрацювання питання розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей дозволило нам виокремити низку припущень, які потребували дослідної перевірки.

Основними методами дослідження стали: вивчення та аналіз теоретичних джерел; рівнів та критеріїв оцінювання комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей; вивчення способів і методів їх опитування й анкетування. На основі одержаної інформації сформульовано мету, гіпотезу та завдання дослідження.

Метою дисертаційного дослідження стало розроблення науково обґрунтованої моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти, технології реалізації та з'ясування організаційно-педагогічних умов її ефективності.

Для визначення системи оцінювання рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей нами зроблено:

1. Визначено оптимальну кількість рівнів та критеріїв оцінки розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

2. Обґрунтовано критерії та показники оцінювання рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів зазначеного фаху.

3. Сформульовано параметри оцінки відповідно до визначених критеріїв.

4. Застосовано метод математичної обробки інформації стосовно стану розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів.

Експериментальна робота здійснювалася поетапно. Перший, констатувальний етап педагогічного експерименту мав на меті:

- визначення сучасного стану комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, дослідження їхніх освітніх запитів;

- з'ясування рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, що увійшли до експериментальної та контрольної груп.

Констатувальний етап педагогічного експерименту було спрямовано на розв'язання таких завдань:

- з'ясувати можливості навчального процесу ІППО щодо розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей;

- установити методи діагностики, що дають можливість об'єктивно визначити рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей;

- визначити рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

У процесі педагогічного експерименту з метою вивчення стану розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей було проведено науково-методичний моніторинг. У ролі експертів виступали викладачі ІППО, фахівці-практики, керівні кадри ЗНЗ (заступники директорів ЗНЗ із навчально-виховної роботи, філологи за фахом), методисти М(Р)МК(Ц).

Результати анкетування було розглянуто в розділі I, с. 60-71.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту визначив коло об'єктивних і суб'єктивних причин, які ускладнюють процес розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Дослідження довело, що розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей передбачає розвиток її компонентів, до яких віднесено інформаційно-пізнавальний, особистісний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-операційний.

У процесі педагогічного експерименту нами було досліджено рівні, критерії, показники оцінки комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей. Проблема кількісних показників вивчалась із залученням окремих категорій слухачів, що проходили курсове навчання в КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» (учителі української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури, методисти з цих навчальних дисциплін Р(М)МК(Ц), заступники директорів загальноосвітніх навчальних закладів із навчально-виховної роботи, за фахом – учителі філологічних спеціальностей) та вчителів-філологів, які брали участь у роботі КТЦ «Крок» при КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради. При цьому визначалося:

- а) оптимальна кількість показників оцінки;
- б) кількість наведених варіантів самих показників оцінки.

Визначення критеріїв і показників комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та організаційно-педагогічних умов навчання педагогів надало можливість запропонувати й обґрунтувати можливі шляхи їхнього розвитку. До обговорення ми долучили вищезазначені категорії педпрацівників, оскільки вважаємо, що процес визначення показників комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, які мають оцінюватися, з професійної точки зору є не менш важливим, ніж безпосередньо оцінювання. Проведені опитування, анкетування, тестування, діагностування, бесіди та спостереження надали можливість спроектувати 4 основних критерії: інформаційно-пізнавальний, особистісний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-операційний. Відповідно до кожного критерію визначені показники та їхня оптимальна кількість:

по 4 для особистісного та мотиваційно-ціннісного критеріїв та по 8 для інформаційно-пізнавального та функціонально-операційного (Додаток Л). Показники розглядалися в 4-варіантній системі оцінювання розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей: 1 бал – низький рівень вияву показника, 2 бали – середній рівень, 3 бали – достатній рівень, 4 бали – високий рівень.

Максимальний бал може дорівнювати 32: у випадку, коли всі 8 показників оцінки одержують по 4 бали. Результати відповідей заносилися до «Матриці результатів» (табл. 3.1).

«Матриця результатів» містить у собі зміст усіх показників комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та дозволяє за загальною кількістю балів визначити відповідний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів: низький – від 0 до 24 балів, середній – від 25 до 48 балів, достатній – від 49 до 72 балів, високий – від 73 до 96 балів.

Таблиця 3.2.

**Матриця результатів тестування
«Оцінка рівня розвитку комунікативної компетентності»
(для вчителів філологічних спеціальностей)**

Критерії та показники комунікативної компетентності		Оцінка в балах			
		1	2	3	4
1. Інформаційно-пізнавальний критерій	знання основ теорії педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії;				
	знання про психолінгвістичні особливості людини, види комунікативних бар'єрів та методи їх подолання;				
	знання теоретичних основ та сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної української літературної мови, комунікативних якостей мовлення;				
	знання теоретичних основ ораторського мистецтва;				

Критерії та показники комунікативної компетентності		Оцінка в балах			
		1	2	3	4
1. Інформаційно-пізнавальний критерій	знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення;				
	знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки;				
	знання методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю;				
	знання візуальних способів передачі інформації;				
	Усього балів				
2. Особистісний критерій	схильність до діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні;				
	готовність до вербальної комунікації, гуманістично спрямованої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу;				
	здатність до рефлексії, адекватної оцінки власної мовленнєвої діяльності та конкретної комунікативної ситуації;				
	відповідність поведінки принципам педагогічної етики, моралі;				
	Усього балів				
3 Мотиваційно-ціннісний критерій	позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності та готовність до подолання комунікативних бар'єрів;				
	прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю;				
	усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних із розвитком у вчителів-філологів професійної комунікативної компетентності, та налаштованість на таку діяльність;				
	уміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання;				
	Усього балів				

Продовження таблиці 3.2.

Критерії та показники комунікативної компетентності		Оцінка в балах			
		1	2	3	4
4. Функціонально-операційний критерій	здатність створювати власні висловлювання відповідно до норм і правил сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативних якостей мовлення;				
	уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи;				
	уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого мовленнєвого впливу, долати комунікативні бар'єри;				
	розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу;				
	уміння моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування;				
	володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, удосконалення техніки мовлення та емоційної культури комунікації;				
	розвиток творчих здібностей, імпровізаційних навичок ситуативного мовлення, власного активного словника, уведення в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур;				
	використання додаткових візуальних способів передачі інформації.				
Усього балів					

Якщо виходити з положень табл. 3.2. та позиції, що підвищення рівнів комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей є процесом розвитку їхньої інформаційно-пізнавальної, особистісної, мотиваційно-ціннісної, функціонально-операційної компетенцій, то ефективність навчального процесу в

системі післядипломної освіти ми маємо розглядати як динаміку розвитку всіх компонентів комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Респондентам були запропоновані питання моніторингового дослідження, що дозволили визначити освітні запити й професійні проблеми вчителів філологічних спеціальностей, дослідити сучасний стан післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку комунікативної компетентності вчителів зазначеного фаху.

Констатувальний діагностичний зріз дозволив визначити вихідний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів, були сформовані експериментальна й контрольна групи.

У визначенні кількості респондентів у процесі проведення дослідження враховано репрезентативність обсягу вибірки.

Для порівняння результатів діагностування в контрольній та експериментальній групах ми використали методіку Пірсона (за критерієм згоди Пірсона χ^2 при рівні значущості 0,05) [223, с. 31]. Детальний аналіз буде викладено в наступному підрозділі.

Отже, під час констатувального етапу експерименту було виявлено існуючий рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, визначено найменш розвинені її показники за інформаційно-пізнавальним, особистісним, мотиваційно-ціннісним та функціонально-операційним (діяльнісним) критеріями. Результати констатувального експерименту дали змогу спрогнозувати зміст подальшої експериментальної роботи й впровадити в систему післядипломної освіти модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

У процесі наступного, формувального етапу експерименту розв'язувалися такі завдання:

- визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечать позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти в курсовий та міжкурсний періоди;

- розроблення, теоретичне обґрунтування, апробація в навчальному процесі моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей;

- проведення контрольного вимірювання відповідних рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів – учасників контрольної та експериментальної груп, дослідження ефективності моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей в умовах неперервного навчання в системі післядипломної освіти.

Від проведення експериментальної роботи очікували одержати такі результати:

- обґрунтування змісту, технологій та критеріїв результативності моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей;

- розробку методики розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти в умовах неперервного навчання в курсовий та міжкурсний періоди, створення програми відповідної навчальної дисципліни, інноваційної структури в роботі методичної служби, навчальних і практичних матеріалів, системи завдань, методичних рекомендацій для вчителів філологічних спеціальностей;

- оцінку результативності створеної моделі.

Експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов підвищення рівня комунікативної компетентності регламентувалась моделлю розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, де всі її структурні блоки (цільовий, теоретично-методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний та результативно-оцінний) взаємопов'язані та взаємозумовлені.

До формувального етапу експерименту залучено 482 вчителі філологічних спеціальностей: 248 – до контрольної групи (КГ), 234 – до експериментальної групи (ЕГ).

Значущої відмінності за рівнями розвитку комунікативної компетентності вчителів експериментальної та контрольної груп не було, що підтверджується результатами констатувального етапу педагогічного експерименту.

Для експериментальної перевірки моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей нами було розроблено авторський спецкурс «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІІПО» для слухачів курсів – учителів філологічних спеціальностей та створено консультативно-тренінговий центр «Крок», провідною формою роботи якого став тренінг «Мистецтво педагогічної комунікації». Детально ці питання висвітлено в розділі 2 дисертаційної роботи.

Крім того, учителі експериментальної групи стали учасниками бесід з елементами лекції з практичної риторики, семінарів-практикумів та тренінгових занять, засідань круглого столу, ділових та рольових ігор, майстер-класів тощо.

Використані форми й методи роботи систематизовано відповідно до визначених базових критеріїв комунікативної компетентності. Особливу увагу приділено розвитку комунікативної компетентності за показниками, які в процесі проведеного нами педагогічного експерименту було виявлено як найменш розвинені, що детально подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

**Вплив сучасних форм і методів навчання на розвиток
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей**

Найменш виражені показники розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей	Сучасні форми й методи впливу на розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
1	2
Інформаційно-пізнавальний критерій	
знання про психолінгвістичні особливості людини	семінар-тренінг «Мистецтво спілкування», засідання круглого столу «Слово як спосіб передачі думки та емоції, як засіб впливу на людей», ділова гра «Особливості професійного педагогічного спілкування у площинах «учні – батьки – колеги», інтерактивна бесіда «Вербальні та невербальні способи спілкування», комунікативні ігри;
знання про види комунікативних бар'єрів та методи подолання	інтерактивні бесіди, аукціони ідей, мозковий штурм «Комунікативні бар'єри та їх подолання»;

Продовження таблиці 3.3.

1	2
знання теоретичних основ ораторського мистецтва	бесіди з елементами лекції «Риторика як наука й мистецтво», «Історія та теорія ораторського мистецтва», «Сучасні види красномовства», «Публічне мовлення вчителя», «Методи боротьби з ораторським страхом», «Форми виголошення промови», «Композиція промови», «Лексичні та синтаксичні художні засоби», «Техніка мовлення», «Прийоми зацікавлення та формули активізації уваги слухачів», «Загальні вимоги до промови та критерії аналізу виступу», ведення сторінки КТЦ на сайті ММК, систематичне оновлення інформації даної тематики, електронне розсилання тематичних матеріалів учасникам тренінгових груп;
знання методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю	проведення діагностичних досліджень, їх обробка та аналіз: діагностика рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога (В. Ряховський), діагностика рівня комунікативного контролю (М. Шнайдер), методика самооцінки вмінь педагогічного спілкування (І. Макаровська);
знання візуальних способів передачі інформації	бесіди з елементами лекції, майстер-класи «Традиційні й сучасні способи візуалізації виступу: переваги та ризики», «Поради щодо створення мультимедійної презентації», «Налагодження двостороннього комунікативного зв'язку під час демонстрації мультимедійної презентації», систематичне оновлення інформації цієї тематики на сторінці КТЦ (сайт ММК).
Особистісний критерій	
здатність до рефлексії, адекватної оцінки власної мовленнєвої діяльності та конкретної комунікативної ситуації	мозковий штурм «Портрет сучасного вчителя філологічних спеціальностей», «Діалогічна особистість», засідання круглого столу «Розвиток особистості вчителя-філолога», семінари-практикуми «Комунікативні якості мовлення вчителя», «Стилі комунікативної поведінки»; анкетування та діагностування: діагностика рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога (В. Ряховський), діагностика рівня комунікативного контролю (М. Шнайдер), методика самооцінки вмінь педагогічного спілкування (І. Макаровська),

Продовження таблиці 3.3.

1	2
	<p>анкета по виявленню професійно-особистісних потреб у формуванні комунікативної компетентності педагога;</p> <p>мовленнєві розминки та ігри «Домінантні риси моєї особистості», «Моделювання аудиторії», «Парафраз», «Ініціатива в спілкуванні», «Види слухання»;</p> <p>аналіз власних виступів та обговорення виступів учасників тренінгових груп;</p>
<p>готовність до вербальної комунікації, гуманістично спрямованої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу</p>	<p>мовленнєві розминки та завдання психогімнастики «Комплімент», «Бачимо спільне...», комунікативні ігри «Діалогічні форми мовлення», «Парафраз», «Сила голосу та емоційне забарвлення мовлення», інтерактивні бесіди «Основні правила спілкування в групі», «Вербальні та невербальні способи подолання комунікативних бар'єрів», рольові ігри та розгляд педагогічних ситуацій, засідання круглого столу «Позитивне мислення – позитивне мовлення – позитивна поведінка: розвиток, взаємозв'язок і взаємозалежність», «Створення ситуації успіху».</p>
Мотиваційно-ціннісний критерій	
<p>позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності</p>	<p>інтерактивна бесіда «Мотиваційна піраміда», семінар-практикум «Індивідуальний підхід у формуванні позитивної мотивації»;</p>
<p>готовність до подолання комунікативних бар'єрів</p>	<p>інтерактивні бесіди, аукціони ідей, мозкові штурми «Комунікативні бар'єри та їх подолання», комунікативні ігри «Двосторонній зв'язок у спілкуванні», «Зворотній зв'язок», «Ланцюжок втрати інформації»;</p>
<p>уміння аналізувати результативність педагогічної комунікації</p>	<p>рольові ігри та розгляд педагогічних ситуацій, засідання круглого столу «Мовленнєвий позитив учителя як запорука підвищення результативності навчально-виховного процесу»;</p>
<p>уміння аналізувати динаміку особистісного зростання</p>	<p>ділова гра «Мистецтво комунікації вчителя-філолога», заповнення та аналіз «Карти шляху до мети».</p>
Функціонально-операційний критерій	
<p>розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу</p>	<p>метод проектів «Публічний виступ на довільну тему», практикум із сучасної української мови, практикум «Методи боротьби з ораторським страхом», «Лексичні та синтаксичні художні засоби»,</p>

Продовження таблиці 3.3.

1	2
	«Загальні вимоги до промови та критерії аналізу виступу», аналіз відеофрагментів промов, комунікативні ігри, що сприяють збагаченню активного словника;
уміння моделювати аудиторію, прогнозувати й коригувати ситуації публічного спілкування	ділова гра «Урок літератури», «Урок розвитку мовлення», мозковий штурм «Діалогічна особистість», комунікативні ігри «Моделювання аудиторії», «Діалогічні форми мовлення», «Парафраз», практикум «Прийоми зацікавлення та формули активізації уваги слухачів», «Робота із запитаннями аудиторії»;
уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення	семінар-тренінг «Мистецтво спілкування», засідання круглого столу «Слово як спосіб передачі думки та емоції, як засіб впливу на людей», ділова гра «Особливості професійного педагогічного спілкування в площинах «учні – батьки – колеги», інтерактивна бесіда «Вербальні та невербальні способи спілкування», комунікативні ігри «Моделювання аудиторії», «Види слухання», «Ініціатива в спілкуванні», «Мистецтво ставити запитання»;
уміння використовувати оптимальні засоби переконуючого мовленнєвого впливу	інтерактивні бесіди та рольові ігри «Мистецтво аргументації», практикум «Переконуюча поведінка. Факт та його інтерпретація»;
уміння долати комунікативні бар'єри	інтерактивні бесіди, аукціони ідей, мозкові штурми «Комунікативні бар'єри та їх подолання», комунікативні ігри «Двосторонній зв'язок у спілкуванні», «Зворотній зв'язок», «Ланцюжок втрати інформації», практикум «Шляхи подолання комунікативних бар'єрів та розв'язання конфліктних ситуацій»;
уміння використовувати додаткові візуальні способи передачі інформації	майстер-класи «Традиційні й сучасні способи візуалізації виступу: переваги та ризики», «Поради щодо створення мультимедійної презентації», «Налагодження двостороннього комунікативного зв'язку під час демонстрації мультимедійної презентації», практикум «Візуальний супровід виступу».

Практичне використання названих форм та методів роботи (табл. 3.3.) дозволило здійснити цілеспрямований вплив на розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за показниками, що найбільше потребують покращення.

Методика реалізації першої організаційно-педагогічної умови – організації навчальної взаємодії викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, методистів М(Р)МК(Ц) з учителями на діалогічних засадах – передбачала використання діалогічних форм роботи в процесі впровадження авторського спецкурсу «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО» (лекції з елементами бесіди, ділові ігри) та методичної роботи в міжкурсовий період (семінари-тренінги, майстер-класи, інтерактивні бесіди, аналіз педагогічних ситуацій), роботу над розвитком діалогічного мовлення в процесі проведення тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації» (мовленнєві розминки, рольові та комунікативні ігри, вправи на розвиток діалогічної форми мовлення, мовленнєві практикуми).

Друга організаційно-педагогічна умова – забезпечення цілісності, етапності й системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів – передбачає послідовність і логічний взаємозв'язок курсового (спецкурс «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО») та міжкурсового (діяльність консультативно-тренінгового центру) етапів навчання вчителів, різних форм методичної роботи (тренінги, семінари-практикуми, відкриті захисти творчих проєктів, педагогічні майстерні, майстер-класи тощо), постійний моніторинг рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, їхніх освітніх потреб та запитів, відповідне оновлення структури методичної роботи, змісту й форм проведення заходів, використання ефективних методів навчання.

Вибір третьої організаційно-педагогічної умови – створення інформаційно-освітнього середовища засобами ІКТ – пов'язаний зі стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій у суспільстві в цілому. Опрацювання інформаційних джерел за допомогою комп'ютера, робота з програмним забезпеченням для вчителя стала професійною необхідністю. Реалізація цієї умови відбувається шляхом постійного оновлення методичних та практичних матеріалів на сайті КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської

ради, створення мультимедійного забезпечення очного етапу тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації» та організації його дистанційного етапу, упорядкування медіатеки, спілкування з педагогами засобами електронної пошти.

Реалізація четвертої умови – організації мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти – забезпечується спільною діяльністю закладів післядипломної освіти, методичних кабінетів міського (районного) рівня, загальноосвітніх навчальних закладів; організацією роботи методичних об'єднань та асоціацій названих рівнів; методичних рад, динамічних і творчих груп, організацією наставництва; забезпеченням планового проходження курсів підвищення кваліфікації та проблемної цілісності курсового навчання й діяльності педпрацівників у міжкурсовий період; проведенням науково-практичних семінарів, фестивалів педагогічної майстерності, інших форм науково-методичної роботи, що сприяють розвитку комунікативної компетентності педагогів; поширенням перспективного педагогічного досвіду вчителів; формуванням та постійним оновленням тематичних банків даних.

На контрольному етапі формувального педагогічного експерименту здійснено аналіз експериментальних даних, одержаних у результаті впровадження в практику моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

Результати вихідного діагностування учасників контрольної та експериментальної груп й ефективність запропонованої моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей проаналізуємо в наступному підрозділі.

3.2. Результати педагогічного експерименту

Метою проведеного педагогічного експерименту стала перевірка результативності моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти та ефективності визначених організаційно-педагогічних умов.

Організацію та вибір методів дослідження визначили теоретичні положення, викладені в попередніх розділах дисертації.

До експериментальної діяльності було залучено понад 480 вчителів філологічних спеціальностей, що проходили курсову підготовку в закладах ППО та долучались до методичної роботи на базі КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради, зокрема й консультативно-тренінгового центру «Крок».

Збір даних констатувального експерименту здійснювався методом анкетування й тестування. Респондентам були запропоновані запитання, що допомогли виявити професійні запити освітян, їхні труднощі, цілі педагогічної діяльності та сучасний стан післядипломної освіти вчителів-філологів.

Для визначення кількості вчителів-респондентів при проведенні педагогічного дослідження, обсягу вибірки, необхідно враховувати її репрезентативність, тобто властивість вибіркової сукупності відтворювати характеристики генеральної сукупності [223, с. 32]. Вибір кількості учасників експерименту базується на основі таблиці достатньо великого числа спостережень при допустимій помилці (α) та довірчій імовірності P , що обчислена без урахування обсягу генеральної сукупності в умовах неповторного експерименту (той самий респондент в одному дослідженні двічі не тестується) [223, с. 32].

У проведеному експерименті кількість респондентів становить 482 вчителів філологічних спеціальностей: 248 – контрольна група (КГ), 234 – експериментальна група (ЕГ), що забезпечує при рівні значимості ($\alpha=0,05$) довірчу ймовірність $P=0,95$.

На підставі аналізу педагогічної, лінгводидактичної, методичної та психологічної літератури, дисертаційних досліджень, присвячених проблемам розвитку комунікативної компетентності, були обрані відповідні меті та завданням дослідження практично доцільні методики, анкетування й тестування, розглянуті в підрозділі 1.2. Також для діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей нами було застосовано критеріально-орієнтовані тести оцінки рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей (додаток Л).

У дослідженні ми використали як об'єктивний метод діагностування, так і суб'єктивний (прямий) метод, застосування якого полягає в тому, що думає та повідомляє про себе сам учитель. Цьому приділено належну увагу, оскільки, окрім

експертної оцінки, одним із провідних завдань діагностики є самооцінювання вчителя, що стає імпульсом для усвідомлення наявних особистісних та професійних складнощів, підґрунтям для корекції самооцінки. Успішний учитель завжди зорієнтований на самоаналіз і самодіагностику, від особистісної мотивації та потреб залежить процес його самопізнання та самовдосконалення. У процесі проведеної роботи ми прагнули сформувати в учителів, з одного боку, адекватні, що відповідають дійсності, а з іншого – нормативні, еталонні уявлення про себе та власну діяльність. Унаслідок співставлення власної діяльності з ідеалом учитель отримує можливість проаналізувати особисті досягнення, переваги та недоліки, відтак актуалізувати подальший саморозвиток.

Змістовим наповненням методу оцінки рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей є перелік показників. Відповідно до визначених інформаційно-пізнавального, особистісного, мотиваційно-ціннісного та функціонально-операційного (діяльнісного) критеріїв розвитку комунікативної компетентності перелік показників складався з чотирьох блоків.

Вихідною позицією для проведення формувального етапу експерименту стали такі умови, що зумовили використання критеріїв методу математичної статистики:

- обидві вибірки випадкові, через те що на рівні формування експериментальної та контрольної груп не здійснювався цілеспрямований відбір за жодною з можливих ознак (педагогічний стаж, кваліфікаційна категорія, мотиваційні установки тощо);

- вибірки є незалежними, члени кожної вибірки не взаємопов'язані між собою;

- шкала вимірювань обмежувалась 4 рівнями сформованості кожного показника: низький, середній, достатній та високий.

Для порівняння результатів діагностування в контрольній та експериментальній групах ми використовували методику χ^2 Пірсона [223, с. 31]. Обчислення значення критерію згоди χ^2 проводилися за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 * n_2} \left(\frac{(n_1 \cdot Q_{21} - n_2 \cdot Q_{11})^2}{Q_{11} + Q_{21}} + \frac{(n_1 \cdot Q_{22} - n_2 \cdot Q_{12})^2}{Q_{12} + Q_{22}} + \frac{(n_1 \cdot Q_{23} - n_2 \cdot Q_{13})^2}{Q_{13} + Q_{23}} + \frac{(n_1 \cdot Q_{24} - n_2 \cdot Q_{14})^2}{Q_{14} + Q_{24}} \right) \quad (3.1)$$

де:

T – значення критерію χ^2 ; n_1 – кількість учасників ЕГ; n_2 – кількість учасників КГ; Q_{11} – кількість учасників ЕГ, які досягли 1 рівня; Q_{21} – кількість учасників КГ, які досягли 1 рівня; Q_{12} – кількість учасників ЕГ, які досягли 2 рівня; Q_{22} – кількість учасників КГ, які досягли 2 рівня; Q_{13} – кількість учасників ЕГ, які досягли 3 рівня; Q_{23} – кількість учасників КГ, які досягли 3 рівня; Q_{14} – кількість учасників ЕГ, які досягли 4 рівня; Q_{24} – кількість учасників КГ, які досягли 4 рівня.

Далі розглянемо результати діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей з детальними показниками за кожним критерієм (інформаційно-пізнавальним, особистісним, мотиваційно-ціннісним, функціонально-операційним).

Рівень розвитку за інформаційно-пізнавальним критерієм визначався за допомогою критеріально-орієнтованих тестів (додаток Л). Результати представлено в табл. 3.4.

Установимо значущість різниці в показниках, застосувавши методику χ^2 . Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 : різниця в показниках експериментальної та контрольної груп є незначною. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця в показниках експериментальної й контрольної груп є суттєвою. Застосуємо формулу (3.1).

Згідно з умовами застосування двостороннього критерію для одного ступеня свободи ($k=4-1=3$) та рівня значущості $\alpha=0,05$ знайдемо $T_{\text{табл}}=7,814$. Одержане $T_{\text{спост}}=0,2797$ порівняємо з $T_{\text{табл}}$, $T_{\text{спост}} < T_{\text{табл}}$ ($0,2797 < 7,814$). Відповідно до правила прийняття рішень для критерію згоди χ^2 Пірсона, одержаний результат дає підстави для прийняття нульової гіпотези та відхилення альтернативної.

Таблиця 3.4.

Результати діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за інформаційно-пізнавальним критерієм на початку експерименту

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
ЕГ	35	14,96	86	36,75	76	32,48	37	15,81
КГ	33	13,31	92	37,10	83	33,47	40	16,13

Для наочності представимо результати графічно (рис. 3.1).

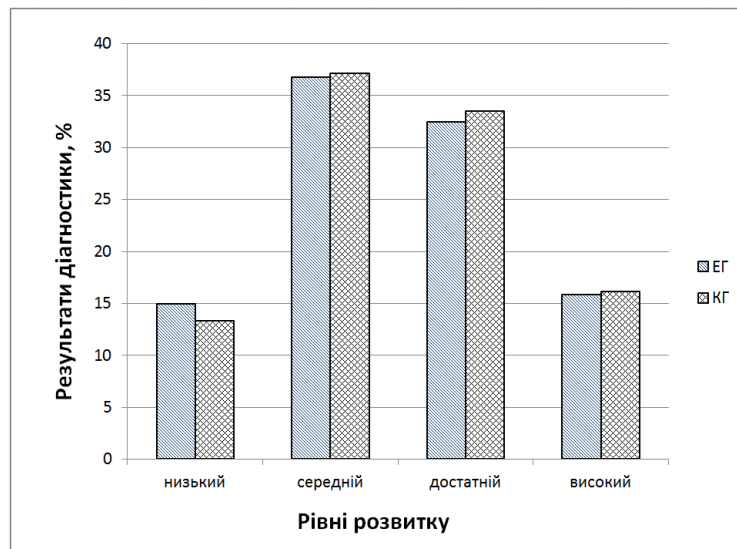


Рис. 3.1. Результати діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за інформаційно-пізнавальним критерієм на початку експерименту

Одержані результати діагностування дозволяють стверджувати:

1. Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за інформаційно-пізнавальним критерієм у контрольній та експериментальній групах на початку експерименту суттєво не відрізняється.

2. Низький рівень розвитку КК за інформаційно-пізнавальним критерієм мають 14,96% учителів філологічних спеціальностей експериментальної групи, 13,31% – контрольної групи. Значна кількість учителів філологічних спеціальностей – учасників експерименту (36,75% експериментальної групи, 37,10% контрольної групи) характеризуються середнім рівнем розвитку КК. Достатній рівень розвитку КК мають 32,48% учителів експериментальної групи, 33,47% – контрольної групи). Високий рівень розвитку КК за інформаційно-пізнавальним критерієм мають 15,81% учителів експериментальної групи та 16,13% – контрольної групи.

3. Найменш розвинені показники рівня розвитку КК учителів філологічних спеціальностей за інформаційно-пізнавальним критерієм в експериментальній та контрольній групах: знання про психолінгвістичні особливості людини, види комунікативних бар'єрів та методи подолання, знання теоретичних основ ораторського мистецтва, знання методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення

рівня комунікативного самоконтролю, знання візуальних способів передачі інформації.

Рівень розвитку КК за особистісним критерієм визначався за допомогою критеріально-орієнтованих тестів (додаток К). Результати представлено в табл. 3.5. Установимо значущість різниці в показниках, застосувавши методику χ^2 . Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 : різниця в показниках експериментальної та контрольної груп є незначною. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця в показниках експериментальної й контрольної груп є суттєвою. Застосуємо формулу (3.1).

Таблиця 3.5.

Результати діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за особистісним критерієм на початку експерименту

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ	25	10,68	56	23,93	105	44,87	48	20,51
КГ	26	10,48	61	24,60	110	44,35	51	20,56

Для наочності представимо результати графічно (рис. 3.2).

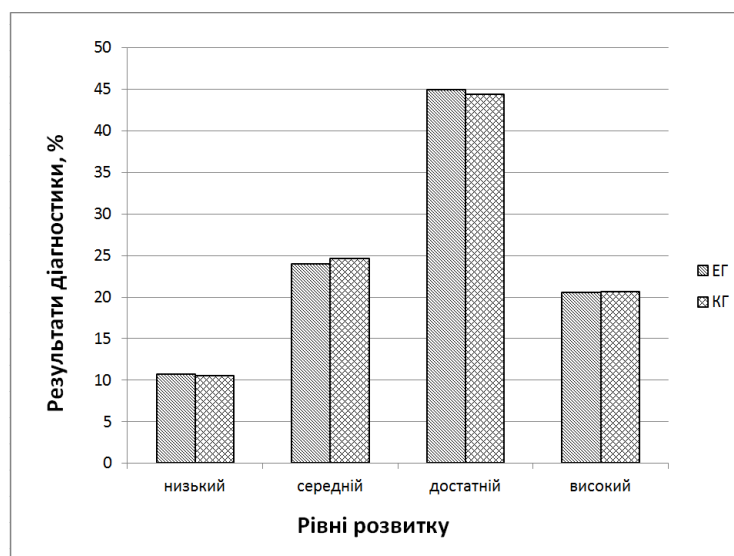


Рис. 3.2. Результати діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за особистісним критерієм на початку експерименту

Згідно з умовами застосування двостороннього критерію для одного ступеня свободи ($k=4-1=3$) та рівня значущості $\alpha=0,05$ знайдемо $T_{\text{табл}}=7,814$. Одержане $T_{\text{спост}}=0,018$ порівнюємо з $T_{\text{табл}}$, $T_{\text{спост}} < T_{\text{табл}}$ ($0,018 < 7,814$). Відповідно до правила прийняття рішень для критерію згоди χ^2 , одержаний результат дає підстави для прийняття нульової гіпотези та відхилення альтернативної.

Одержані результати діагностування дозволяють стверджувати:

1. Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за особистісним критерієм на початку експерименту суттєво не відрізняється в контрольній та експериментальній групах.

2. Низький рівень розвитку КК за особистісним критерієм мають 10,68% загального складу вчителів експериментальної та 10,48% контрольної груп. На середньому рівні знаходяться 23,93% учителів експериментальної групи та 24,60% – контрольної. 44,87% учителів філологічних спеціальностей експериментальної групи та 44,35% контрольної групи мають достатній рівень розвитку КК за особистісним критерієм. Високий рівень розвитку КК притаманний приблизно 20% учителів експериментальної та контрольної груп (20,51% – експериментальна група, 20,56 – контрольна).

3. Найменш розвинені показники розвитку КК за особистісним критерієм у контрольній та експериментальній групах: здатність до рефлексії, адекватної оцінки власної мовленнєвої діяльності та конкретної комунікативної ситуації; готовність до вербальної комунікації, гуманістично спрямованої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу.

Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за мотиваційно-цінісним критерієм визначався за допомогою критеріально-орієнтованих тестів (додаток К). Результати представлено в таблиці 3.6.

Установимо значущість різниці в показниках, застосувавши методику χ^2 . Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 : різниця в показниках експериментальної та контрольної груп є незначною. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця в показниках експериментальної і контрольної груп є суттєвою. Застосуємо формулу (3.1).

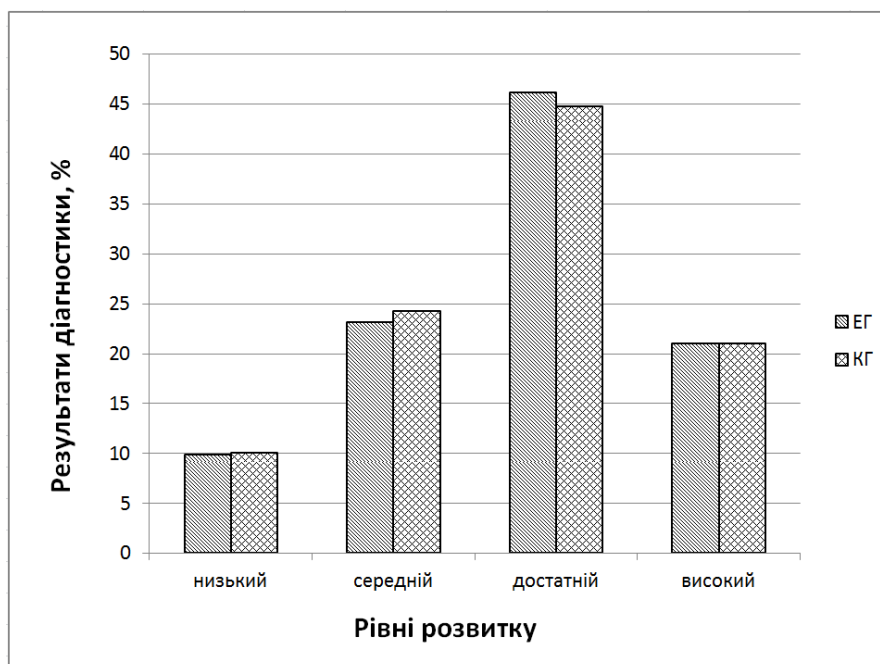
Таблиця 3.6.

**Результати діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності
вчителів філологічних спеціальностей
за мотиваційно-ціннісним критерієм на початку експерименту**

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ	23	9,83	54	23,08	108	46,15	49	20,94
КГ	25	10,08	60	24,19	111	44,76	52	20,96

Згідно з умовами застосування двостороннього критерію для одного ступеня свободи ($k=4-1=3$) та рівня значущості $\alpha=0,05$ знайдемо $T_{\text{табл}}=7,814$. Одержане $T_{\text{спост}}=0,129$ порівнюємо з $T_{\text{табл}}$, $T_{\text{спост}} < T_{\text{табл}}$ ($0,129 < 7,814$). Відповідно до правила прийняття рішень для критерію згоди χ^2 , одержаний результат дає підстави для прийняття нульової гіпотези та відхилення альтернативної.

Для наочності представимо результати графічно (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Результати діагностики рівня розвитку
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
за мотиваційно-ціннісним критерієм на початку експерименту**

Одержані результати діагностування дозволяють стверджувати:

1. Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм на початку експерименту суттєво не відрізняється в контрольній та експериментальній групах.

2. Низький рівень розвитку КК за мотиваційно-ціннісним критерієм мають близько 10% загального складу вчителів експериментальної та контрольної груп (9,83% – експериментальна група, 10,08% – контрольна). 23,08% педагогів експериментальної групи та 24,19% контрольної групи знаходяться на середньому рівні розвитку КК за мотиваційно-ціннісним критерієм. 46,15% експериментальної групи, 44,76% контрольної групи мають достатній рівень. Високий рівень розвитку КК за даним критерієм мають 20,94% та 20,96% учасників експериментальної та контрольної груп відповідно.

3. Найменш розвинені показники розвитку КК за мотиваційно-ціннісним критерієм у контрольній та експериментальній групах: позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності та готовність до подолання комунікативних бар'єрів; уміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання.

Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за функціонально-операційним (діяльнісним) критерієм визначався за допомогою критеріально-орієнтованих тестів (додаток Л). Результати представлено в табл. 3.7.

Таблиця 3.7.

**Результати діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності
вчителів філологічних спеціальностей
за функціонально-операційним критерієм на початку експерименту**

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ	36	15,38	84	35,90	75	32,05	39	16,67
КГ	34	13,71	91	36,69	82	33,06	41	16,53

Для наочності представимо результати графічно (рис. 3.4).

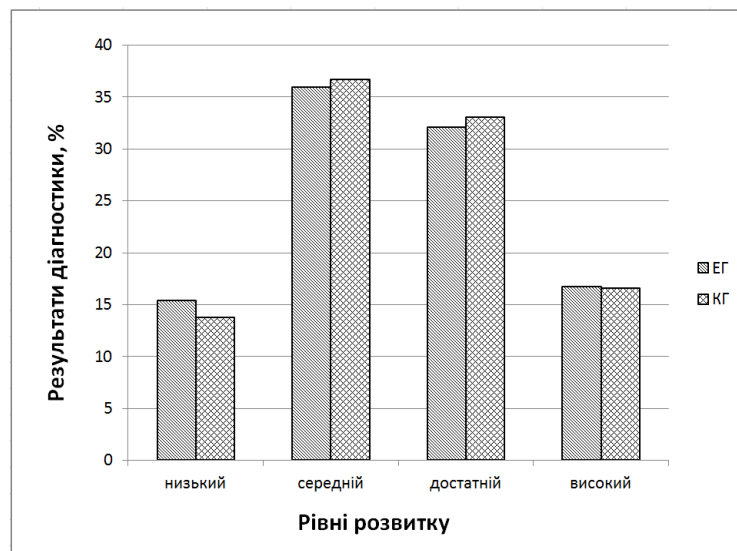


Рис. 3.4. Результати діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за функціонально-операційним критерієм на початку експерименту

Установимо значущість різниці в показниках, застосувавши методу χ^2 . Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 : різниця в показниках експериментальної та контрольної груп незначна. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця в показниках експериментальної й контрольної груп суттєва. Застосуємо формулу (3.1).

Згідно з умовами застосування двостороннього критерію для одного ступеня свободи ($k=4-1=3$) та рівня значущості $\alpha=0,05$ знайдемо $T_{\text{табл}}=7,814$. Одержане $T_{\text{спост}}=0,293$ порівняємо з $T_{\text{табл}}$, $T_{\text{спост}} < T_{\text{табл}}$ ($0,293 < 7,814$). Відповідно до правила прийняття рішень для критерію згоди χ^2 , одержаний результат дає підстави для прийняття нульової гіпотези та відхилення альтернативної.

Одержані результати діагностування дозволяють стверджувати:

1. Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за функціонально-операційним критерієм на початку експерименту в контрольній та експериментальній групах суттєво не відрізняється.

2. Низький рівень розвитку комунікативної компетентності за функціонально-операційним критерієм мають близько 14% загального складу вчителів (15,38% – в експериментальній групі, 13,71% – у контрольній). На середньому рівні знаходиться близько 35% загального складу вчителів (35,90% – в експериментальній групі, 36,69% – у контрольній). Достатній рівень розвитку комунікативної компетентності

за функціонально-операційним критерієм притаманний 32,05% учасників експериментальної групи й 33,06% контрольної групи. Високим рівнем характеризується діяльність 16,67% учителів експериментальної групи, 16,53% – контрольної.

3. Найменш розвинені показники розвитку КК за функціонально-операційним критерієм у контрольній та експериментальній групах: розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу; уміння моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування; уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого мовленнєвого впливу, долати комунікативні бар'єри; використання додаткових візуальних способів передачі інформації.

Отже, у процесі діагностики одержані сумарні показники, що дозволили констатувати загальний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей на початок експерименту.

Результати діагностики загального рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей експериментальної та контрольної груп на початку експерименту представлено в табл. 3.8.

Таблиця 3.8.

**Результати діагностики загального рівня розвитку
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
на початку експерименту**

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ	29	12,39	71	30,34	91	38,89	43	18,38
КГ	30	12,10	76	30,65	96	38,71	46	18,55

На початку експерименту всі рівні розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за визначеними критеріями в контрольній та експериментальній групах мають незначні відхилення.

Графічно результати порівняльного аналізу рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей представлено на рис. 3.5.

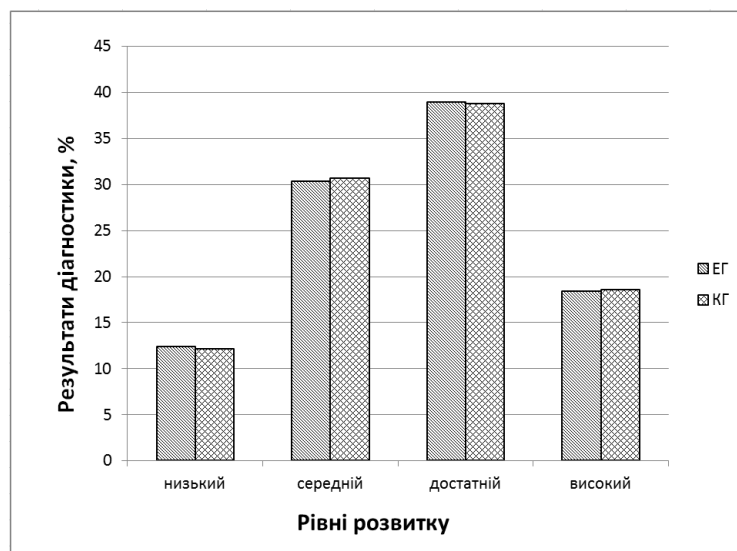


Рис. 3.5. Загальний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей на початку експерименту

Як видно з рис. 3.5, низький рівень розвитку КК мають 12,39% учителів філологічних спеціальностей експериментальної групи та 12,10% учителів контрольної групи. На середньому рівні розвитку КК знаходиться 30,34% учителів експериментальної групи та 30,65% учителів контрольної групи. На достатньому рівні розвитку КК знаходиться 38,89% учителів експериментальної групи та 38,71% учителів контрольної групи. Високий рівень розвитку КК мають 18,38% учителів експериментальної групи та 18,55% учителів контрольної групи.

У процесі констатувального експерименту було виявлено наявний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та визначено найменш виражені показники за інформаційно-пізнавальним, особистісним, мотиваційно-ціннісним та функціонально-операційним критеріями. Результати констатувального експерименту надали можливість спланувати подальшу діяльність, розробити та науково обґрунтувати модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти, з'ясувати організаційно-педагогічні умови її ефективності, визначити технології реалізації.

На контрольному етапі формувального експерименту відбулося проведення аналізу експериментальних даних, одержаних у результаті впровадження в практику моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

Для порівняння результатів діагностування в контрольній та експериментальній групах ми використовували методику χ^2 Пірсона [223, с. 31]. Обчислення значення критерію згоди χ^2 проводиться за формулою (3.1). Розглянемо рівні розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за кожним із визначених нами критеріїв наприкінці експерименту.

Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за інформаційно-пізнавальним критерієм визначався за допомогою критеріально-орієнтованих тестів (додаток Л). Результати представлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9.

**Результати діагностики рівнів розвитку
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
за інформаційно-пізнавальним критерієм
на початку та наприкінці експерименту**

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ – конст.	35	14,96	86	36,75	76	32,48	37	15,81
ЕГ – форм.	16	6,84	65	27,78	97	41,45	56	23,93
КГ – конст.	33	13,31	92	37,10	83	33,47	40	16,13
КГ – форм.	30	12,10	95	38,31	81	32,66	42	16,94

Як видно з табл. 3.9, в експериментальній групі кількість учителів філологічних спеціальностей із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності за інформаційно-пізнавальним критерієм зменшилась на 8,12%, з середнім – зменшилась на 8,97%, натомість із достатнім – збільшилась на 8,97%, з високим – збільшилась на 8,12%. У контрольній групі відбулися такі зміни: кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності

за інформаційно-пізнавальним критерієм зменшилась на 1,21%, із середнім збільшилась на 1,21%, достатнім – зменшилась на 0,81%, з високим – збільшилась на 0,81%.

Для наочності представимо результати графічно (див. рис. 3.6).

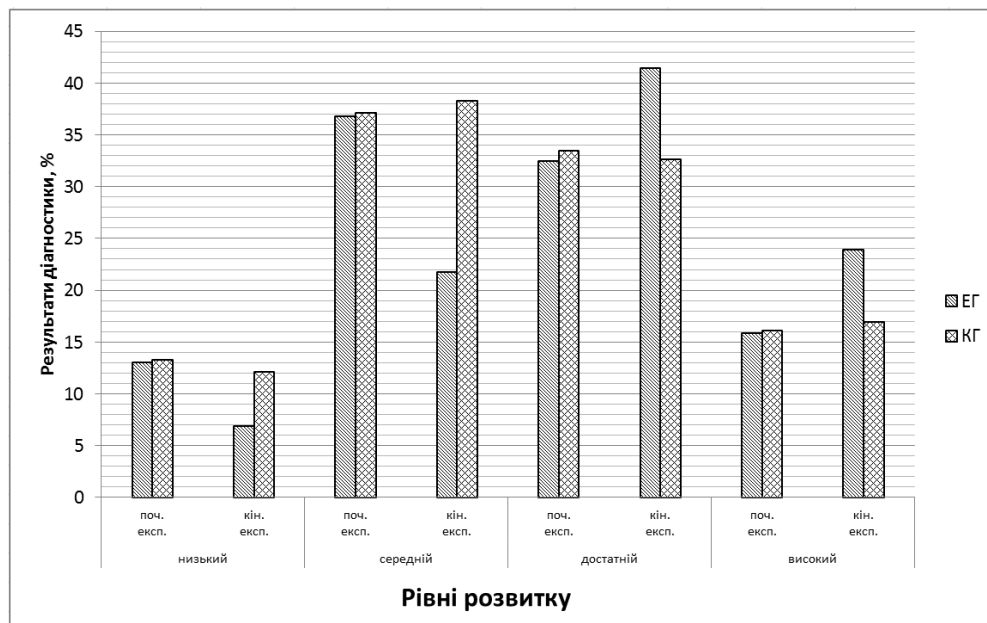


Рис. 3.6. Результати діагностики рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за інформаційно-пізнавальним критерієм на початку та наприкінці експерименту

Установимо значущість змін, застосувавши методу χ^2 . Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 : якщо в систему післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей упровадити запропоновану нами модель розвитку комунікативної компетентності, то показники рівнів розвитку їхньої комунікативної компетентності за інформаційно-пізнавальним критерієм не зміняться. Альтернативна гіпотеза H_1 : якщо в систему післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей упровадити запропоновану нами модель, то показники рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за інформаційно-пізнавальним критерієм суттєво зміняться. Застосуємо формулу (3.1).

Згідно з умовами застосування двостороннього критерію для одного ступеня свободи ($k=4-1=3$) та рівня значущості $\alpha=0,05$ знайдемо $T_{\text{табл}}=7,814$. Одержане $T_{\text{спост}}=11,07$ порівняємо з $T_{\text{табл}}$, $T_{\text{спост}}>T_{\text{табл}}$ ($11,07>7,814$). Відповідно до правила

прийняття рішень для критерію згоди χ^2 одержаний результат дає достатні підстави для відхилення нульової гіпотези та прийняття альтернативної.

Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за особистісним критерієм визначався за допомогою критеріально-орієнтованих тестів (додаток К). Результати представлено в табл. 3.10.

Таблиця 3.10.

**Результати діагностики рівнів розвитку
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
за особистісним критерієм на початку та наприкінці експерименту**

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ – конст.	25	10,68	56	23,93	105	44,87	48	20,51
ЕГ – форм.	12	5,13	32	13,68	121	51,71	69	29,49
КГ – конст.	26	10,48	61	24,60	110	44,35	51	20,56
КГ – форм.	22	8,87	65	26,21	104	41,94	57	22,98

Для наочності представимо результати графічно (рис. 3.7).

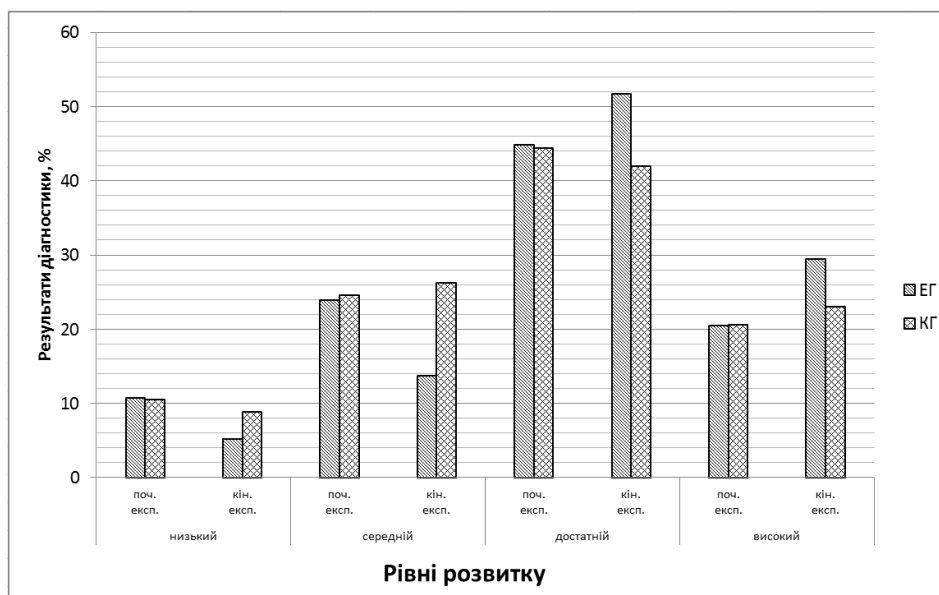


Рис. 3.7. Результати діагностики рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за особистісним критерієм на початку та наприкінці експерименту

Як видно з табл. 3.10, в експериментальній групі кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності за особистісним критерієм

зменшилась на 5,55%, з середнім – зменшилась на 10,25%, з достатнім – збільшилась на 6,84%, з високим – збільшилась на 8,98%. У контрольній групі відбулися такі зміни: кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності за особистісним критерієм зменшилась на 1,61%, із середнім – збільшилась на 1,61%, з достатнім – зменшилась на 2,41%, з високим – збільшилась на 2,42%.

Установимо значущість змін, застосувавши методу χ^2 Пірсона. Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 : якщо в систему післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей упровадити запропоновану нами модель розвитку комунікативної компетентності, то показники рівнів розвитку їхньої комунікативної компетентності за особистісним критерієм не зміняться. Альтернативна гіпотеза H_1 : якщо в систему післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей упровадити запропоновану нами модель, то показники рівнів розвитку їхньої комунікативної компетентності за особистісним критерієм суттєво зміняться. Застосуємо формулу (3.1).

Згідно з умовами застосування двостороннього критерію для одного ступеня свободи ($k=4-1=3$) та рівня значущості $\alpha=0,05$ знайдемо $T_{\text{табл}}=7,814$. Одержане $T_{\text{спост}}=16,16$ порівнюємо з $T_{\text{табл}}$, $T_{\text{спост}} > T_{\text{табл}}$ ($16,16 > 7,814$). Відповідно до правила прийняття рішень для критерію згоди χ^2 , одержаний результат дає достатні підстави для відхилення нульової гіпотези та прийняття альтернативної.

Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм визначався за допомогою критеріально-орієнтованих тестів (додаток К). Результати представлено в табл. 3.11.

Як видно з табл. 3.11, в експериментальній групі кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм зменшилась на 5,56%, із середнім – зменшилась на 11,12%, з достатнім – збільшилась на 8,55%, з високим – збільшилась на 8,12%. У контрольній групі відбулися такі зміни: кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм зменшилась на

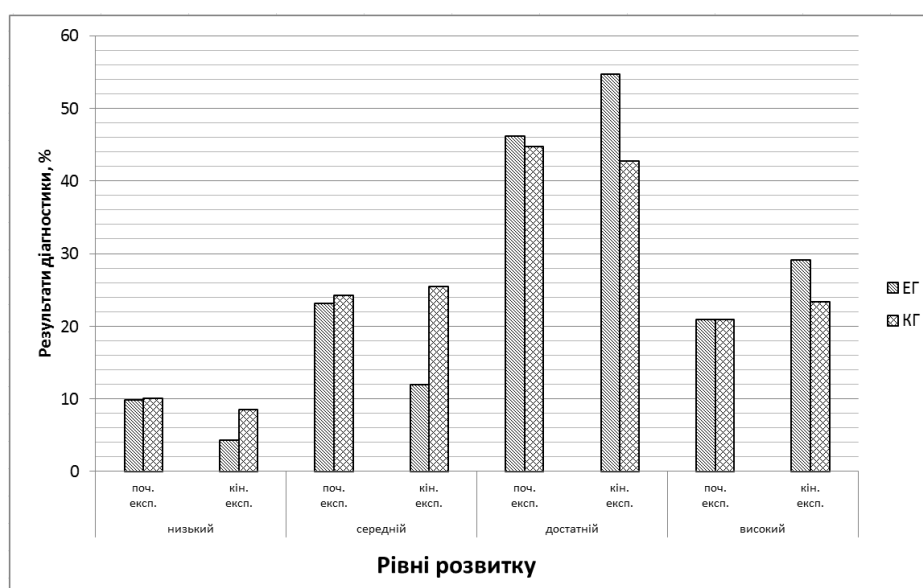
1,62%, із середнім – збільшилась на 1,21%, з достатнім – зменшилась на 2,02%, з високим – збільшилась на 2,43%.

Таблиця 3.11.

**Результати діагностики рівнів розвитку
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
за мотиваційно-ціннісним критерієм на початку та наприкінці експерименту**

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ – конст.	23	9,83	54	23,08	108	46,15	49	20,94
ЕГ – форм.	10	4,27	28	11,96	128	54,7	68	29,06
КГ – конст.	25	10,08	60	24,19	111	44,76	52	20,96
КГ – форм.	21	8,46	63	25,40	106	42,74	58	23,39

Для наочності представимо результати графічно (рис. 3.8).



**Рис. 3.8. Результати діагностики рівнів розвитку
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
за мотиваційно-ціннісним критерієм на початку та наприкінці експерименту**

Установимо значущість змін, застосувавши методику χ^2 . Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 : якщо в систему післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей упровадити запропоновану нами модель розвитку комунікативної компетентності, то показники рівнів розвитку їхньої комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм не зміняться. Альтернативна гіпотеза H_1 : якщо

в систему післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей запровадити запропоновану нами модель, то показники рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм суттєво зміняться. Застосуємо формулу (3.1).

Згідно з умовами застосування двостороннього критерію для одного ступеня свободи ($k=4-1=3$) та рівня значущості $\alpha=0,05$ знайдемо $T_{\text{табл}}=7,814$. Одержане $T_{\text{спост}}=19,84$ порівняємо з $T_{\text{табл}}$, $T_{\text{спост}}>T_{\text{табл}}$ ($19,84>7,814$). Відповідно до правила прийняття рішень для критерію згоди χ^2 , одержаний результат дає достатні підстави для відхилення нульової гіпотези та прийняття альтернативної.

Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за функціонально-операційним (діяльнісним) критерієм визначався за допомогою критеріально-орієнтованих тестів (додаток К). Результати представлено в табл. 3.12.

Таблиця 3.12.

**Результати діагностики рівнів розвитку
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
за функціонально-операційним критерієм
на початку та наприкінці експерименту**

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ – конст.	36	15,38	84	35,90	75	32,05	39	16,67
ЕГ – форм.	18	7,69	64	27,35	94	40,17	58	24,79
КГ – конст.	34	13,71	91	36,69	82	33,06	41	16,53
КГ – форм.	32	12,90	90	36,29	84	33,87	42	16,94

Як видно з табл. 3.12, в експериментальній групі кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності за функціонально-операційним критерієм зменшилась на 7,69%, із середнім – зменшилась на 8,55%, з достатнім – збільшилась на 8,12%, з високим – збільшилась на 8,12%. У контрольній групі відбулися такі зміни: кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності за функціонально-операційним критерієм

зменшилась на 0,81%, з середнім – зменшилась на 0,4%, з достатнім – збільшилась на 0,11%, з високим – зменшилась на 0,41%.

Для наочності представимо результати графічно (рис. 3.9).

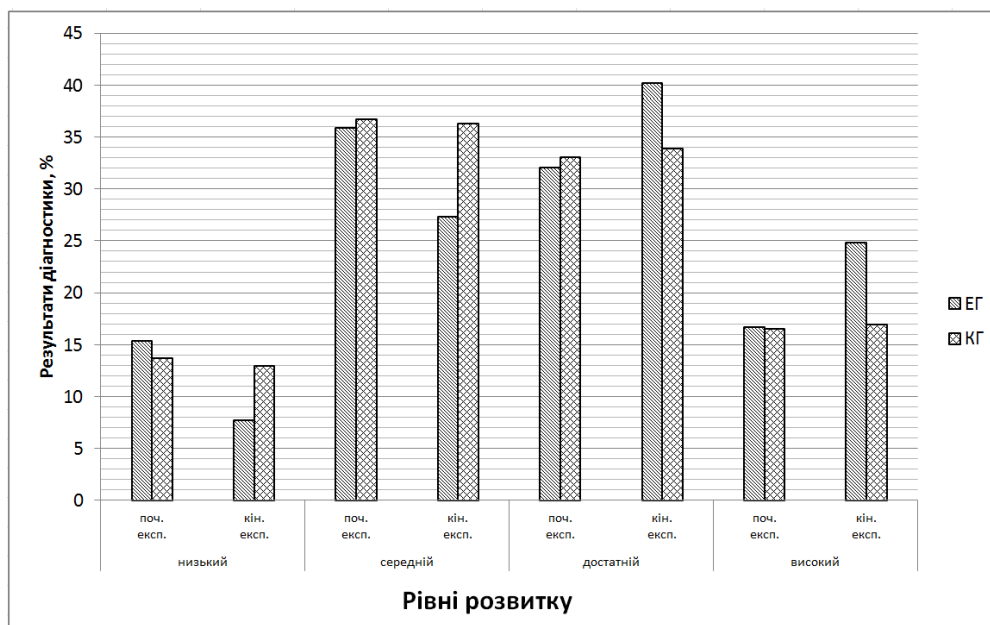


Рис. 3.9. Результати діагностики рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за функціонально-операційним критерієм на початку та наприкінці експерименту

Установимо значущість змін, застосувавши методику χ^2 . Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 : якщо в систему післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей упровадити запропоновану нами модель розвитку комунікативної компетентності, то показники рівнів розвитку їхньої комунікативної компетентності за функціонально-операційним критерієм не зміняться. Альтернативна гіпотеза H_1 : якщо в систему післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей упровадити запропоновану нами модель, то показники рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за функціонально-операційним критерієм суттєво зміняться. Застосуємо формулу (3.1).

Згідно з умовами застосування двостороннього критерію для одного ступеня свободи ($k=4-1=3$) та рівня значущості $\alpha=0,05$ знайдемо $T_{\text{табл}}=7,814$. Одержане $T_{\text{спост}}=11,03$ порівняємо з $T_{\text{табл}}$, $T_{\text{спост}}>T_{\text{табл}}$ ($11,03>7,814$). Відповідно до правила прийняття рішень для критерію згоди χ^2 , одержаний результат дає достатні підстави для відхилення нульової гіпотези та прийняття альтернативної.

Таким чином, під час проведення діагностики були одержані сумарні показники, які дозволили визначити загальний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Узагальнення результатів діагностики вчителів на контрольному етапі дослідження дозволило представити результати загального рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей на початку й наприкінці експерименту (див. табл. 3.13).

Наприкінці експерименту низький рівень розвитку комунікативної компетентності характеризує діяльність 5,98% вчителів філологічних спеціальностей експериментальної групи та 10,48% вчителів контрольної групи. Середній рівень розвитку комунікативної компетентності мають 20,09% вчителів філологічних спеціальностей експериментальної групи та відповідно 31,45% вчителів контрольної групи. Достатнім визначено рівень розвитку комунікативної компетентності 47,01% вчителів експериментальної групи та 37,90% – контрольної. Високий рівень розвитку комунікативної компетентності характеризує діяльність 26,92% вчителів філологічних спеціальностей експериментальної групи та відповідно 20,16% вчителів контрольної групи.

Таблиця 3.13.

**Результати діагностики загального рівня розвитку
комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей
на початку та наприкінці експерименту**

Групи	Рівні							
	низький		середній		достатній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ – конст.	29	12,39	71	30,34	91	38,89	43	18,38
ЕГ – форм.	14	5,98	47	20,09	110	47,01	63	26,92
КГ – конст.	30	12,10	76	30,65	96	38,71	46	18,55
КГ – форм.	26	10,48	78	31,45	94	37,90	50	20,16

Графічно результати порівняльного аналізу рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей представлено на рис. 3.10.

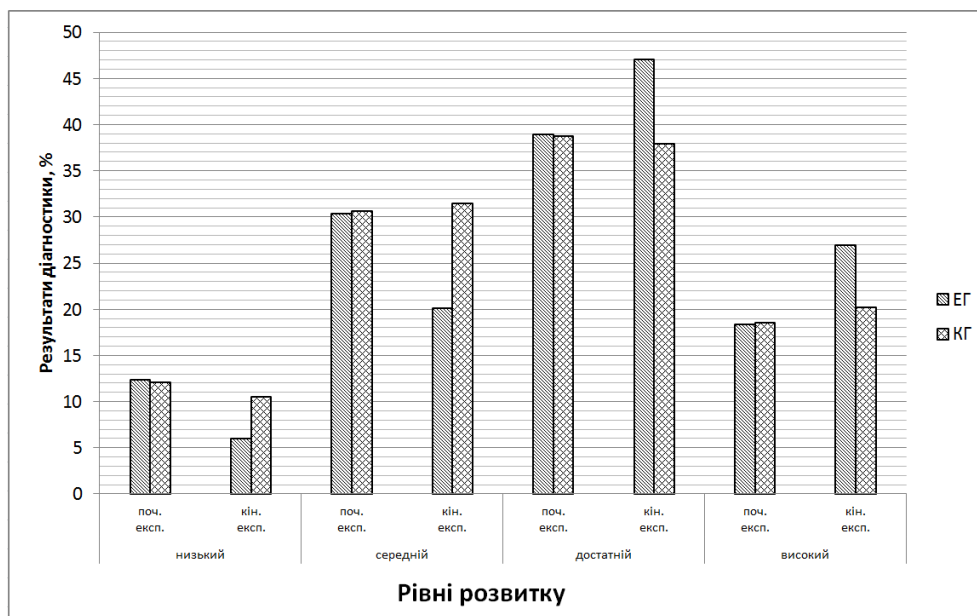


Рис. 3.10. Загальний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей на початку та наприкінці експерименту

Як видно з табл. 3.13 та рис. 3.10, в експериментальній групі кількість учителів філологічних спеціальностей з низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності зменшилась на 6,41%, із середнім – зменшилась на 10,25%, з достатнім – збільшилась на 8,12%, з високим – збільшилась на 8,54%; у контрольній групі відбулися такі зміни: кількість досліджуваних із низьким рівнем комунікативної компетентності зменшилась на 1,62%, із середнім – збільшилась на 0,8%, з достатнім – зменшилась на 0,81%, з високим – збільшилась на 1,61%.

Результати формувального експерименту довели, що в учителів експериментальної групи рівень розвитку комунікативної компетентності підвищився більш суттєво, ніж у контрольній групі.

Аналіз достовірності кінцевих результатів за критерієм згоди χ^2 Пірсона показав, що одержані значення за кожним критерієм рівнів розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей є вищими від початкового рівня істотності ($T_{\text{табл}}=7,814$) і достовірними зі ступенем імовірності P , який наближується до 0,95 при $\alpha=0,05$. Обрахування величини граничної похибки дало змогу говорити про значущість одержаних результатів експериментального дослідження.

Одержані результати дають підстави стверджувати, що запропонована модель розвитку комунікативної компетентності є ефективною, авторський спецкурс

«Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІІІО» доцільно включити до навчальних планів ІІІО, авторський тренінговий курс «Мистецтво педагогічної комунікації» може використовуватись у роботі методичної служби з педагогічними працівниками в міжтестастійний період, зокрема в діяльності такої інноваційної структури, як консультативно-тренінговий центр.

Висновки до третього розділу

Дослідження проведено в три етапи: пошуково-теоретичний, експериментальний та узагальнювальний – кожен з яких спрямований на розв'язання визначених завдань.

У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту вчителям філологічних спеціальностей запропоновано комплекс контрольних заходів, спрямованих на визначення рівня розвитку комунікативної компетентності.

Одержані в результаті констатувального етапу дані були піддані математичній обробці за допомогою критерію згоди χ^2 Пірсона. Узагальнені результати даної діагностики засвідчили, що педагоги, які увійшли до складу контрольних та експериментальних груп, продемонстрували в цілому однаковий рівень розвитку комунікативної компетентності. Наявний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів потребує подальшого розвитку, що дає підстави визнати необхідність проведення цілеспрямованої роботи в системі післядипломної освіти шляхом створення організаційно-педагогічних умов, які забезпечують позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, та упровадження відповідної моделі.

Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту за визначеними показниками засвідчив позитивні зміни в експериментальній групі. Позитивна динаміка спостерігалась у складі вчителів експериментальної групи, які досягли високого рівня розвитку комунікативної компетентності: на 8,54% більше, ніж під час констатувального етапу (у контрольній групі цей показник зріс на 1,61%); на 8,12% збільшилась кількість учителів-філологів із достатнім рівнем розвитку комунікативної компетентності, натомість у контрольній групі кількість

педагогів із достатнім рівнем розвитку комунікативної компетентності зменшилась на 0,81%. У результаті проведеної роботи суттєво зменшився показник низького рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів експериментальної групи: з 12,39% до 5,98%, що вдвічі менше, ніж на початку експерименту, натомість у контрольній групі він зменшився лише на 1,62%. На 10,25% в експериментальній групі зменшився показник середнього рівня розвитку: з 30,34% до 20,09%, у контрольній групі він змінився лише на 0,8%.

Одержані за підсумками формульовального етапу педагогічного експерименту результати підтвердили дієвість визначених організаційно-педагогічних умов та ефективність запропонованої моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

Визначення організаційно-педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі неперервної післядипломної освіти та впровадження відповідної моделі надало можливість розробити методику їх реалізації в системі післядипломної освіти, укласти відповідні методичні рекомендації.

Матеріали, викладені в розділі, представлено в публікаціях автора [74; 82; 84].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене теоретично-експериментальне дослідження дало змогу зробити певні висновки та узагальнення.

1. Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у філософській, педагогічній, психологічній, лінгводидактичній, методичній літературі дає підстави визначити комунікативну компетентність учителів філологічних спеціальностей як інтегральну здатність педагогів, результат оволодіння фаховими знаннями, сформованості особистісних якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій та спеціалізоване використання мовлення в навчально-виховній діяльності для здійснення ефективної педагогічної взаємодії й розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням комунікативної особистості учнів.

Визначено такі основні змістові складові комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, як: мовна, мовленнєва та риторична. Мовна складова комунікативної компетентності – це знання норм та правил сучасної літературної мови, фонетико-фонологічного ладу, лексичного запасу та синтаксичної будови, законів функціонування її одиниць і побудови мовлення. Мовленнєва складова – це індивідуальна здатність добирати й використовувати мовні засоби в різноманітних мовленнєвих ситуаціях з метою здійснення ефективної комунікації. Риторичну складову визначаємо як здійснення публічно спрямованої комунікації, здатність будувати монологічну та діалогічну мовленнєву діяльність на засадах взаєморозуміння та співробітництва з аудиторією як суб'єктом риторичної взаємодії.

Обґрунтовано структуру комунікативної компетентності вчителів-філологів, що містить такі компоненти: інформаційно-пізнавальний, особистісний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-операційний (діяльнісний); встановлено взаємозв'язок змістових складових та структурних компонентів комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей. У структурі враховано та

відображено специфіку професійної діяльності вчителів філологічних спеціальностей та розкрито зміст фахової філологічної компетентності.

Аналіз стану та проблем розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей засвідчує необхідність організації подальшої роботи в системі післядипломної освіти. Особливого значення набуває впровадження інноваційних, активних, особистісно орієнтованих форм роботи, що повинно бути враховано як у програмах курсів підвищення кваліфікації вчителів філологічних спеціальностей, так і в системі науково-методичної роботи в міжкурсний період. Навчальний процес необхідно спрямовувати на концептуальний розвиток педагогів.

2. З урахуванням запропонованої структури комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей визначено інформаційно-пізнавальний, особистісний, мотиваційно-ціннісний та функціонально-операційний (діяльнісний) критерії та відповідні показники розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.

На основі названих критеріїв та їхніх показників обґрунтовано чотири рівні розвитку комунікативної компетентності вчителів: низький, середній, достатній та високий. Визначено показники кожного рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів-філологів. Відповідно розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей передбачає позитивну динаміку змін, поступовий перехід із нижчого рівня вияву показників до більш високого.

3. Розроблено модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти, що містить такі блоки: цільовий, теоретично-методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний та результативно-оцінний. Блоки моделі систематизовані та логічно взаємопов'язані, що є підґрунтям для організації цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності.

Визначено організаційно-педагогічні умови, що забезпечують позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей: організація навчальної взаємодії викладачів закладів ППО,

методистів Р(М)МК(Ц) з учителями на діалогічних засадах; забезпечення цілісності, етапності та системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів; створення інформаційно-освітнього середовища засобами ІКТ; організація мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти: курсів підвищення кваліфікації (обласні ІППО), науково-методичної роботи в міжкурсовий період (М(Р)МК(Ц), обласних, міських та шкільних предметних методичних об'єднань (ЗНЗ).

Відповідно до названих умов, серед засобів навчання особливу увагу приділено авторському спецкурсу «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО» та діяльності інноваційної структури в роботі методичної служби – консультативно-тренінгового центру «Крок», а саме проведенню тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації».

Експериментально перевірено результативність апробованої моделі та організаційно-педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей. Аналіз достовірності кінцевих результатів за критерієм згоди χ^2 Пірсона показав, що значення, одержані за кожним критерієм розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, є вищими від початкового рівня істотності ($T_{\text{табл}}=7,814$) і достовірними зі ступенем імовірності P , який наближується до 0,95 при $\alpha=0,05$. Це свідчить про доцільність подальшого впровадження створеної нами моделі розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у систему післядипломної освіти.

4. Розроблено методику реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти. Першою умовою пояснюється використання діалогічних форм у процесі впровадження авторського спецкурсу «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО» (лекції з елементами бесіди, ділові ігри) та методичної роботи в міжкурсовий період (семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи, інтерактивні бесіди, аналіз педагогічних ситуацій), розвиток діалогічного мовлення під час тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації»

(мовленнєві розминки, рольові та комунікативні ігри, вправи на розвиток діалогічного мовлення).

Друга організаційно-педагогічна умова – забезпечення цілісності, етапності та системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів – реалізована завдяки дотриманню послідовності, логічного взаємозв'язку курсового (спецкурс «Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІІІО») та міжкурсів (діяльність консультативно-тренінгового центру) етапів навчання вчителів, різних форм методичної роботи (тренінги, семінари-практикуми, відкриті захисти творчих проєктів, педагогічні майстерні, майстер-класи тощо), постійному моніторингу рівня розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей, їхніх освітніх потреб та запитів, відповідному оновленню структури методичної роботи, змісту й форм проведення заходів.

Третя організаційно-педагогічна умова – створення інформаційно-освітнього середовища засобами ІКТ – реалізується шляхом постійного оновлення методичних та практичних матеріалів на сайті КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради, мультимедійного забезпечення очного етапу тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації» та організації його дистанційного етапу, упорядкування медіатеки, спілкування з педагогами засобами електронної пошти.

Реалізація четвертої умови – організації мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти – забезпечується скоординованою спільною діяльністю закладів післядипломної освіти, методичних кабінетів міського (районного) рівня, загальноосвітніх навчальних закладів; організацією роботи методичних об'єднань та асоціацій цих рівнів; методичних рад, динамічних і творчих груп, організацією наставництва; забезпеченням планового проходження курсів підвищення кваліфікації й проблемної цілісності курсового навчання та діяльності педпрацівників у міжкурсів період; проведенням науково-практичних семінарів, фестивалів педагогічної майстерності, інших форм науково-методичної роботи, що сприяють розвитку комунікативної компетентності педагогів; поширенням

перспективного педагогічного досвіду вчителів; формуванням та постійним оновленням тематичних банків даних.

Укладено відповідні рекомендації щодо розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти: дві авторські інноваційні розробки, навчально-методичний посібник, у якому містяться матеріали до проведення очного етапу тренінгових занять, мультимедійний супровід очного етапу тренінгу, серію методичних бюлетенів, практичних рекомендацій в електронній газеті «Освітянське джерело» міського методичного кабінету; матеріали дистанційного етапу тренінгу розміщено на сайті КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради, на основі названих матеріалів створено медіатеку.

Отже, гіпотеза дослідження підтверджена, завдання розв'язані, мета досягнута.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми та засвідчує необхідність її подальшої розробки за такими найбільш перспективними напрямками: вивчення зарубіжного досвіду розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти з використанням ІКТ; подальше впровадження інноваційних форм і структур у роботу методичної служби всіх рівнів, дистанційні технології розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / упоряд. : А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Харків : Вид. група «Основа», 2009. – 191, [1] с. – (Серія «Тренінги в педагогічній практиці»).
2. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: монографія / О. В. Акімова. – Вінниця, 2007. – 350 с.
3. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. – Москва, 1983. – 384 с.
4. Актуальные проблемы культуры речи. – Москва : Наука, 1970. – 208 с.
5. Аліфанова І. Діяльність «Розминка» як метод формування комунікативної компетентності молодших школярів / І. Аліфанова // Відкритий урок. Початкова школа. – Київ : Вид-во «Пляєди», 2005 (Вип. 1-2). – 112 с.
6. Алфімов В. Підтримка професійного довголіття вчителів / В. Алфімов // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 1. – С. 21 – 23.
7. Андрющенко Т. Сучасні підходи до підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти / Т. Андрющенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 99 – 101.
8. Артеменко О. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях / О. В. Артеменко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2011. – Вип. 16. – С. 16 – 24.
9. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский – Москва : Высшая шк., 1980. – 368 с.
10. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский – Москва : Знание, 1987. – 78 с.
11. Баташева Т. С. Психологические условия и механизм развития когнитивно-коммуникативных способностей студентов-филологов: дис. ... канд. психолог. наук: 13.00.07/ Баташева Татьяна Сергеевна – Нижний Новгород, 2006. – 242 с.

12. Бахтин М. М. Проблема речевих жанрів / М. М. Бахтин // *Естетика словесного творчествa* – Москва, 1986. – С. 250 – 296.
13. Бацевич Ф. С. Мовленнєвий жанр у дискурсі: проблеми виділення і комунікативного аналізу / Ф. С. Бацевич // *Мовознавство*. – 2005. – № 2. – С. 41 – 50.
14. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – Київ : ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
15. Безкоровайна О. В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ / О. В. Безкоровайна, Л. В. Мороз. // *Вісн. Житомир. держ. ун-ту*. – 2012. – Вип. 64. – С. 48 – 52.
16. Береза В. Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості / В. Береза // *Рідна шк.* – 2007. – № 11/12. – С. 13 – 16.
17. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / Іван Дмитрович Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
18. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст і структура / Н. М. Бідюк // *Зб. наук. пр. третьої Міжнародної наук.-практ. конф. «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи»*. – С. 158 – 160.
19. Білецький А. О. Про мову і мовознавство : навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / А. О. Білецький. – Київ : АртЕк, 1997. – 224 с.
20. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника / О. М. Біляєв // *Дивослово*. – 1995. – № 1. – С. 37 – 44.
21. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. М. Богуш // *Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення : зб. наук. пр.* – Вип. 11. – Київ ; Запоріжжя, 1998. – С. 5 – 16.
22. Бондар О. Місце центрів педагогічних інновацій у створенні єдиного інформаційного поля / Ольга Бондар, Оксана Кравчина // *Післядипломна освіта в Україні*. – 2007. – № 1. – С. 46 – 48.
23. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // *Біологія і хімія в шк.* – 2003. – № 2. – С. 8 – 9.

24. Буга О. І. Комунікативна культура вчителя в контексті загальної культури особистості / О. І. Буга // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – №1. – С. 100 – 107.
25. Буланкина Н. Е. Совершенствование языковой культуры учителя / Н. Е. Буланкина // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 51 – 55.
26. Буренко В. М. Роль викладача у створенні сприятливих умов для навчання дорослих / В. М. Буренко // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. пр. – Київ : КНЛУ, 2001. – № 17. – С. 47 – 56.
27. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко. – Київ : КНЕУ, 2005. – 336 с.
28. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник/ Н. Ю. Бутенко. – Київ: КНЕУ, 2004. – 384 с.
29. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості / Л. Варзацька, О. Янчук// Укр. мова і літ. в шк. – 2007. – № 2/3. – С. 13 – 18.
30. Василенко Н. В. Актуальні проблеми організації методичної роботи в системі післядипломної освіти: кафедра, Р(М)МК / Н. В. Василенко // Вінниця : ВОІПОПП, 2013. – 38 с.
31. Василенко Н. В. Лідер і його команда / Н. В. Василенко // Київ : Шкільний світ, 2012. – Директор школи. – № 14 (686). – С. 22 – 35.
32. Василенко Н. В. Співвідношення понять «компетентності» і «компетенції» керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів у контексті вимог до післядипломної освіти / Н. В. Василенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ : Вінниця, 2012. – Вип. 30. – С. 89 – 95.
33. Василенко Н. В. Сучасні технології розвитку управлінської комунікації керівників профільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти / Н. В. Василенко // Вінниця : ВОІПОПП, 2013. – 118 с.
34. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Григорій Петрович Васянович. – Київ : Академвидав, 2011. – 256 с.
35. Везетій К. В. Розвиток науково-методичної компетентності вчителів-філологів у післядипломній освіті: обґрунтування теми дисертаційного дослідження /

- К. В. Везетій // Проблеми сучасної педагогічної освіти / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Серія : Педагогіка і психологія, Вип. 27. – С. 44 – 47.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
37. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. Вербицкий – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
38. Волинець І. М. Система психолого-педагогічних засад вивчення літературного краєзнавства в курсі літератури/ І. М. Волинець // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2007. – № 10. – С. 14 – 17.
39. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури: посіб. для вчит. / Н. Й. Волошина. – Київ : Рад. шк., 1985. – 104 с.
40. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. Т. 2. – Москва, 1982.
41. Гадзецький Б. Удосконалення дидактичних знань і вмінь методиста / Б. Гадзецький // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 77 – 83.
42. Галузьяк В. М. Педагогіка / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця, 2008. – 400 с.
43. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник – Київ : Вища шк., 1985. – 360 с.
44. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17 – 24.
45. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский – Москва, 1998. – 608 с.
46. Гимпель Н. Л. Формирование коммуникативной компетентности учителя средствами социально-психологического тренинга: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гимпель Наталья Львовна – Калининград, 2003. – 238 с.
47. Гірник А. М. Тренінг комунікативних умінь : методичні матеріали / А. М. Гірник // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 21 – 24.

48. Глазова О. Програма «Основи риторики» для 10 (11) класу / О. Глазова, Ю. Кузнєцов // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2006. – № 7/8. – С. 62 – 67.
49. Глузман Н. А. Поняття професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога / Н. А. Глузман, Н. В. Давкуш // Вища освіта України – Додаток 3, Т. 2 (9). – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Київ : Гнозис, 2008. – С.146 – 154.
50. Головин Б. И. Основы культуры речи / Б. И. Головин. – Москва : Высш. шк., 1988. – 319 с.
51. Головки Е. А. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Головки Елена Алексеевна. – Ставрополь, 2004. – 170 с.
52. Голуб Н. Б. Компетентнісне навчання – це актуально / Н. Б. Голуб // Дивослово. – 2012. – № 6. – С. 20-31.
53. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 408 с.
54. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко – Київ, 2010. – 308 с.
55. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
56. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе / Г. А. Гуковский. – Москва : Просвещение, 1966. – 182 с.
57. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : монографія / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – 2015. – 380 с.
58. Гуревич Р. С. Готовність педагогів до професійного використання інформаційних і комунікаційних технологій / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : Планер, 2005. – 366 с.

59. Даниленко Л. І. Застосування компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти / Л.І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 1. – С. 14 – 16.
60. Даниленко Л. І. Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її інноваційного розвитку / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 22 – 25.
61. Даниленко Л. І. Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 21 – 23.
62. Данилова В. Л. Практическое обучение решению творческих задач в США / В. Л. Данилова // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 160 – 169.
63. Данилюк В. Розвиток ключових компетенцій учителів-мовників / В. Данилюк // Методист. – 2012. – № 5. – С. 18 – 20.
64. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование [Текст] : монографія / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
65. Демченко О. Розвиток комунікативних здібностей учнів на уроках світової літератури з використанням інноваційних методів навчання / О. Демченко // Всесвітня літ. в сучас. шк. – 2012. – № 6. – С. 20 – 22.
66. Десятов Т. М. Неперервна освіта: концептуальні погляди і шляхи розвитку / Т. М. Десятов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 11 – 13.
67. Державний стандарт базової повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/ (дата звернення 10.05.2017). – Назва з екрана.
68. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. / Москва : Изд-во РАГС. – Кн. 1: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – 1999. – 392 с.
69. Джонсон Девід В. Удосконалення вміння спілкуватись / Девід В. Джонсон // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №9. – С. 18 – 35.
70. Долгополова Н. Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета: дис... канд. пед. наук / Н. Ф. Долгополова. – Оренбург, 1998. – 162 с.

71. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе – Москва : Высш. шк., 1980. – 224 с.
72. Дрозд Т. М. Актуальні питання розвитку мовленнєвого позитиву як засобу особистісного зростання вчителя / Т. М. Дрозд // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – Вип. 8, ч. 2. – С. 103 – 108.
73. Дрозд Т. М. Актуальні питання формування мовленнєво-комунікативної та риторичної компетентності вчителя / Т. М. Дрозд // Відродження : наук.-методич. вісн. Вінниц. ОПОПП. – Вінниця, 2008. – № 1. – С. 145 – 148.
74. Дрозд Т. М. Вплив сучасних форм і методів навчання на розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей / Т. М. Дрозд // Наукова спадщина Василя Сухомлинського в контексті розвитку освіти особистості впродовж життя : зб. матер. Всеукр. наук.-метод. конф., присвяч. 98-річчю від дня народж. В. Сухомлинського, 28 – 29.09.2016 / уклад. О. Е. Жосан. – Кропивницький, 2016. – С. 116 – 125.
75. Дрозд Т. М. Консультативно-тренінговий центр «Крок» – інноваційна структура в роботі методичної служби / Т. М. Дрозд // Діяльність районних (міських) методичних кабінетів в умовах упровадження державних освітніх стандартів та інформаційно-комунікаційних технологій : темат. зб. пр. Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. М. А. Віднічука. – Рівне, 2012. – С. 177 – 180.
76. Дрозд Т. М. Консультативно-тренінговий центр «Крок»: модель розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у міжкурсовий період / Т. М. Дрозд // Матер. VI Міжнар. фест. пед. інновацій / [упор. Назаренко Г. А.]. – Черкаси, 2014. – С. 153 – 157.
77. Дрозд Т. М. Консультативно-тренінговий центр «Крок». Перші кроки і перші висновки / Т. М. Дрозд // Методист. – 2012. – №10. – С. 72 – 76.
78. Дрозд Т. М. Мистецтво педагогічної комунікації / Т. М. Дрозд // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2012. – Вип. 31. – С. 29 – 33.

79. Дрозд Т. М. Мовленнєва розминка як засіб розвитку творчих здібностей та підвищення мовленнєво-комунікативної компетентності / Т. М. Дрозд // Психолого-педагогічні аспекти розвитку пам'яті та творчого мислення : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф., Вінниця, 16 – 18 жовтня 2008 р. – Вінниця : ВОПОПП. – С. 161 – 167.
80. Дрозд Т. М. Мовленнєва та риторична компетентність як складові комунікативної компетентності педагога / Т. М. Дрозд // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2008. – № 17. – С. 34 – 39.
81. Дрозд Т. М. Мовленнєвий позитив – запорука ефективної комунікації / Т. М. Дрозд // Актуальні проблеми розвитку особистості у системі дошкільної та загальної середньої освіти : матер. Всеукр. наук.-метод. конф., Вінниця, 21 – 22 жовтня 2010. – Вінниця : ВОПОПП. – С. 81 – 87.
82. Дрозд Т. М. Модель розвитку комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей / Т. М. Дрозд // Запровадження компетентнісного підходу в умовах неперервної освіти: реалізація ключових компетентностей / кол. авт. – Вінниця : КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2016. – С. 72 – 77.
83. Дрозд Т. М. Наступність вузівської освіти та післядипломної підготовки вчителів у контексті формування мовленнєво-комунікативної компетентності: теоретичні аспекти / Т. М. Дрозд // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / редкол.: В. І. Шахов (гол.) та ін. – Вінниця, 2016. – Вип. 48. – С. 50 – 54.
84. Дрозд Т. М. Педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності педагогів у системі неперервної освіти / Т. М. Дрозд // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Filologia, socjologia i kulturoznawstwo. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane». (30.07.2016 – 31.07.2016) – Warszawa, 2016. – Str. 47 – 54.
85. Дрозд Т. М. Проблеми підвищення кваліфікації вчителів-філологів у сучасній теорії та практиці / Т. М. Дрозд // Основні парадигми педагогіки та психології в

XXI столітті : тези міжнар. наук.-практ. конф., Одеса, 22 – 23 червня 2012 р. – Одеса, 2012. – С. 31 – 33.

86. Дрозд Т. М. Процес використання підручника на уроці риторики як один з ефективних методів творчої роботи учнів / Т. М. Дрозд // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., Вінниця : 21 – 22 жовтня 2009. – Вінниця, 2009. – С. 70 – 78.
87. Дрозд Т. М. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти / Т. М. Дрозд // Наук. вісн. : наук.-дослідна робота кафедри методології та управління освітою «Механізми формування ключових компетентностей педагогів у системі післядипломної освіти». – Вінниця : ВОПОПП, 2014. – Вип. 6. – С. 40 – 46.
88. Дрозд Т. М. Розвиток комунікативної компетентності педагога як ключової компетентності особистості та професіонала / Т. М. Дрозд // Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти : монографія (на матер. наук.-дослід. роботи кафедри) / за наук. ред. С. І. Дровозюка. – Вінниця : ВОПОПП, 2015. – С. 329 – 347.
89. Дрозд Т. М. Структура комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей / Т. М. Дрозд // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах : матер. Всеукр. наук.-метод. конф., Вінниця, 27 – 28 жовтня 2011 р. – Вінниця : ВОПОПП – С. 106 – 110.
90. Дрозд Т. М. Теоретичне обґрунтування рівнів розвитку, критеріїв та показників комунікативної компетентності вчителів філологічних дисциплін / Т. М. Дрозд // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2016. – Вип. 44. – С. 163 – 167.
91. Дрозд Т. М. Формування комунікативної компетентності вчителів у процесі здобуття вищої освіти та в системі післядипломної освіти / Т. М. Дрозд // Інноваційна освітня діяльність : регіональні аспекти : тези Міжнар. наук.-практ. конф., Біла Церква, 14 – 15 квітня 2011 р. – Біла Церква, 2011. – С. 149 – 152.

92. Дубінка М. Психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності міжособистісного спілкування / М. Дубінка // Рідна шк. – 2007. – №4. – С. 33 – 36.
93. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов – Ленинград: ЛГУ, 1985. – 167 с.
94. Єрмоленко С. Формування комунікативної компетенції у лінгводидактиці / С. Єрмоленко // Укр. мова і літ. в шк. – 2007. – № 3. – С. 42 – 46.
95. Жарая С. Керівництво та лідерство / С. Жарая – Вінниця, ВОПОПП, 2013. – 51 с.
96. Жарая С. Створення іміджу лідера : практикум / С. Жарая – Вінниця, ВОПОПП, 2013. – 36 с.
97. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.
98. Жулинський М. Висока місія вчителя-зарубіжника / М. Жулинський // Зарубіж. літ. – 1999. – № 11. – С. 4 – 16.
99. Заброцький М. М. До визначення структури комунікативної компетентності педагога / М. М. Заброцький // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – № 6 (30). Ч. 1. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 63 – 71.
100. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність вчителя : екопсихологічний вимір/ М. М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С. 1 – 4.
101. Заброцький М. М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя/ М. М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 28 – 32.
102. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ : Ленвіт, 2003. – 261 с.
103. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.02.2017). – Назва з екрана.

104. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. (дата звернення: 21.02.2017). – Назва з екрана.
105. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/ (дата звернення: 22.02.2017). – Назва з екрана.
106. Закон України «Про післядипломну освіту» (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://btf-pdatu.at.ua/Rizne/proekt_zu_pro_pdo_na_25_12_2013.pdf (дата звернення: 22.02.2017). – Назва з екрана.
107. Закономірності розвитку усного літературного мовлення / [за ред. І. Білодіда]. – К. : Наук. думка, 1965. – 312 с.
108. Запорожцева Ю. С. Інтерактивне навчання як педагогічна умова розвитку особистісно-професійної компетентності педагога у системі післядипломної освіти / Ю. С. Запорожцева // Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. Вітвицької С. С., доц. Колесник Н. Є. – Житомир, 2016. – 410 с.
109. Зарецька І. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури / І. Зарецька // Директор школи. Україна. – 2005. – № 3/5. – С. 149 – 157.
110. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя – Москва : Логос, 1999. – 384 с.
111. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ, 2000. – 312 с.
112. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна] – 2-ге вид., допов. і переробл. – Київ : Вища шк., 2004. – 422 с.
113. Іванов Д. Компетентністний підхід в освіті : проблеми, поняття, інструментарій / Д. Іванов, Г. Митрофанов, О. Соколова // Зарубіж. літ. в шк. – 2006. – № 23 (47). – С. 18 – 24.

114. Иванова Л. Ю. Комплекс тренинговых упражнений как средство формирования коммуникативной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Иванова Лидия Юрьевна. – Екатеринбург, 2007. – 204 с.
115. Іваницька Н. Л. Посібник з комп'ютерним забезпеченням для вивчення української мови в загальноосвітній школі / Н. Л. Іваницька // Альтернативні ідеї, підходи і технології навчання та освіти : тези доп. міжнар. наук. конф. 12 – 14 травня 1993 р. : у 2 ч. – Тернопіль, 1993. – Ч. 1. – С. 8 – 10.
116. Іваницька Н. Л. Сучасна українська граматична наука: традиції й оновлені орієнтири / Н. Л. Іваницька // Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Наук. записки. Серія: Філологія : зб. наук. пр. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – Вип. 9. – С. 3 – 6.
117. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Рус. яз. за рубежом. –1990. – №4. – С. 54 – 60.
118. Ісаєва О. Компетентнісно спрямована літературна освіта: стан, зміст, проблеми / О. Ісаєва // Всесвітня літ. в серед. навч. закл. України – 2009. – № 7/8. – С. 10 – 16.
119. Ісаєва О. Сучасний урок літератури: яким він є, яким він має бути / О. Ісаєва // Всесвітня літ. в серед. навч. закл. України. – 2008. – №5. – С. 3 – 6.
120. Калинин Е. Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Калинин Елена Георгиевна. – Москва, 2007. – 197 с.
121. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя /В. А. Кан-Калик – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
122. Кан-Калик В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан. – Москва: Просвещение, 1988. – 254 с.
123. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках і поза уроками / В. В. Каплінський. – Вінниця, 2003. – 78 с.
124. Капська А. Й. Виразне читання. Практичні і лабораторні заняття : навч. посіб. / А. Й. Капська. – Київ : Вища шк., 1990. – 175 с.

125. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посіб. / А. Й. Капська. – Київ, 1997.
126. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 1991. – 263 с.
127. Картава Ю. К. Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.kspu.kr.ua/.../1283-profesijna_kompetentnist_uchitelya_ukraïnskoï_movi_ta_literaturi_yak_pedagogichna_kategoriya (дата звернення: 15.01.2017). – Назва з екрана.
128. Києнко-Романюк Л. А. Дебатна методика як імператив соціальної адаптації та засіб розвитку критичного мислення молоді / Л. А. Києнко-Романюк // Міжнародна співпраця в освіті в умовах глобалізації : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Сімферополь : Апрель, 2012. – С. 166 – 174.
129. Києнко-Романюк Л. А. Компетентнісний підхід до формування у вчителів науково-методичних умінь та навичок / Л. А. Києнко-Романюк // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Ялта (15-16 березня 2012 р.). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. – Ч. 4. – С. 188 – 193.
130. Києнко-Романюк Л. А. Критичне мислення в педагогічному професійному просторі : навч.-метод. посіб. / Л. А. Києнко-Романюк. – Вінниця, 2012. – 136 с.
131. Киричук О. Моніторинг особистісного зростання. Програма вхідного, проміжного та вихідного тестування підготовки фахівців соціономічних спеціальностей / О. Киричук. – Київ, 2001. – 36 с.
132. Киричук О. Соціально-комунікативна активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми / О. Киричук // Рідна шк. – 2007. – № 7. – С. 12 – 15.
133. Клак І. Є. Психолого-педагогічні та лінгвістичні чинники впливу на формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів / І. Є. Клак // Наук. записки. Серія «Психологія і педагогіка» – Остріг : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2013. – Вип. 22. – С. 57–59.

134. Климова К. Використання контрольних-навчальних тестів у процесі проведення моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів / К. Климова // Укр. мова і літ. в шк. – 2009. – № 2. – С. 46 – 50.
135. Клокар Н. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23 – 28.
136. Клокар Н. Теоретико-методологічні засади побудови моделі підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 14 – 21.
137. Клокар Н. Соціально-педагогічний аналіз професійних потреб педагогів у міжтестастійний період / Н. Клокар // Методист. – 2012. – № 5. – С. 48 – 56.
138. Коберник О. М. Інноваційні технології навчання та виховання: навч. посіб. / О. М. Коберник, О. В. Бялик. – Умань : Копіцентр, 2010. – 210 с.
139. Коваленко С. М. Сучасна риторика : навч.-практ. посіб. / С. М. Коваленко – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 184 с.
140. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно-орієнтованого підходу : тренінг / В. І. Ковальчук – Київ : Шк. світ, 2009. – 136 с.
141. Козьяков Р. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Козьяков Роман Валерьевич. – Москва, 2004. – 205 с.
142. Коломієць А. Розвиток інформаційної культури педагога в процесі професійної інноваційної діяльності / А. Коломієць, Т. Коломієць // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 3. – С. 80 – 83.
143. Колшанский Г. В. Проблемы коммуникативной лингвистики / Г. В. Колшанский // Вопросы языкознания. – 1979. – № 6. – С. 51 – 62.
144. Комісарова С. М. Комуникативна компетентність вчителя / С. М. Комісарова // Психологічна газета. – 2006. – №22. – С. 8 – 11.

145. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] : заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. (Б-ка з освітньої політики).
146. Концепція мовної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : osvita.ua/doc/files/news/132/.../Concept_L_education.doc (дата звернення : 20.01.2017). – Назва з екрана.
147. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://refs.in.ua/konceptsiya-rozvitku-pislyadiplomnoyi-osviti-v-ukrayini.html> (дата звернення: 07.03.2017). – Назва з екрана.
148. Копусь О. Концептуальні підходи до розроблення змісту й організації процесу формування у майбутніх магістрів-філологів професійної мовленнєвої компетенції / О. Копусь // Укр. мова і літ. в шк. – 2011. – № 2. – С. 46 – 51.
149. Корець О. М. Шляхи формування комунікативної компетенції особистості (на матеріалі іноземної мови) / О. М. Корець // Держава та регіони. Серія : Гуманіт. науки. – 2004. – № 2. – С. 154 – 157.
150. Корніяка О. Норми розвитку комунікативної культури / О. Корніяка // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 3. – С. 36 – 39.
151. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М. О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 52 – 55.
152. Кочерган М. П. Мовознавство на сучасному етапі / М. П. Кочерган // Дивослово. – № 3. – 2003. – С. 24 – 29.
153. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3 – 10.
154. Кузибецкий А. Н. Научные основы и техники управленческой коммуникации руководителей с персоналом образовательных учреждений : уч.-метод. пособ. (дидактический комплекс коммуникативно-ориентированного курсового обучения руководителей учреждений образования) / А. Н. Кузибецкий, Н. Н. Рождественская; науч. ред. В. В. Сериков. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 120 с.

155. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессиональнопедагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Сов. педагогика. – 1992. – № 3. – С. 63 – 66.
156. Кухарчук І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у фаховій підготовці вчителя-словесника / І. Кухарчук // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 2. – С. 50 – 54.
157. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) / О. М. Куцевол. – Київ : Освіта України. – 2009. – 464 с.
158. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес. – 2006. – 348 с.
159. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія / Олександр Лавріненко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 328 с.
160. Ладыженская Т. А. Живое слово: устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1986. – 124 с.
161. Лазарев М. О. Про становлення культури професійно-педагогічного спілкування майбутнього вчителя / М. О. Лазарев // Вища педагогічна освіта. – Київ : Вища шк., 1994. – Вип. 17. – С. 29 – 34.
162. Лановенко А. О. Організаційно-педагогічні умови формування ключових компетентностей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами мультимедіа : метод. рек. / А. О. Лановенко. – Вінниця : Планер, 2013. – 115 с.
163. Лебедик І. Соціально-професійна комунікація як фактор розвитку професійної самореалізації студента / І. Лебедик // Рідна шк. – 2007. – № 4. – С. 17 – 20.
164. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 287 с.
165. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва, 2007. – 216 с.
166. Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять: стислий виклад засад формування комунікативної україномовної компетенції / Г. Лещенко // Укр. мова і літ. в шк. – 2009. – № 5. – С. 6 – 13.

167. Лис Н. Риторична культура особистості – умова професійного розвитку майбутніх вчителів початкової школи / Н. Лис // Рідна шк. – 2004. – № 7/8. – С. 14 – 15.
168. Лисенко А. В. Українська мова (за професійним спрямуванням) : навч. посіб. / А. В. Лисенко, Т. К. Ісаєнко, С. М. Дорошенко. – Полтава : ПолтНТУ, 2015. – 280 с.
169. Лузан Л. Теоретичні та практичні аспекти професійного розвитку вчителів української мови та літератури у системі роботи шкільного методичного об'єднання / Л. Лузан // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 86 – 88.
170. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: оновлення методологічної культури / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – Київ : Грамота, 2000. – 304 с.
171. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 416 с.
172. Лучина Т. Организация работы по формированию коммуникативной культуры подростков / Т. Лучина, И. Солошенко // Воспитание школьников. – 2006. – № 2. – С. 20 – 23.
173. Лушин П. Самоорганізація та кадрове забезпечення в системі післядипломної педагогічної освіти: екофасилітативний підхід / П. Лушин // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 1. – С. 20 – 21.
174. Лушин П. Экопсихологический кризис как возможность развития личности в системе последипломного педагогического образования / П. Лушин // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 14 – 17.
175. Львов М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. – Москва, 2003. – 273 с.
176. Макаровская И. В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Макаровская. – СПб., 2003. – 196 с.
177. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – Київ : Главник, 2005. – 112 с.
178. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – Москва, 1974. – 239 с.

179. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва, 1996. – 308 с.
180. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ / В. И. Маслов. – Киев : МНО УССР, 1990. – 259 с.
181. Матяш О. І. Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності майбутнього педагога / О. І. Матяш, Л. Ф. Михайленко // Наук. зап. КДПУ. Серія : Педагогічні науки / ред. кол. : В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ. – Вип. 141, ч. 1. – 2015. – С.132 – 136.
182. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько – Київ : Вища шк., 2003. – 311 с.
183. Мерзлякова О. Учителі й учні: мистецтво діалогу : семінар та тренінгові заняття психолога з педагогами / [О. Мерзлякова ; редкол. : Т. Шаповал та ін.]. – Київ : Шк. світ, 2008. – 128 с.
184. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные яз. в шк. – 2000. – № 4. – С. 9 – 15.
185. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя /Л. М. Митина. – Кемерово, 1996.– 184 с.
186. Михайличенко Н. А. Основы риторики / Н. А. Михайличенко – Москва : Юнтус, 1994.– 298 с.
187. Мірошник С. Творчі роботи на основі асоціацій / С. Мірошник // Дивослово. – 2003. – № 2. – С. 59 – 64.
188. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Ф. Мірошниченко. – Київ : Слово, 2010. – 432 с.
189. Мурашов А. А. Профессиональное общение / А. А. Мурашов. – Москва, 2000. – 96 с.
190. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. ...канд.

пед. наук : спец. 13.00.06 – теорія та методика управління освітою / Нонна Миколаївна Мурована ; Київ, 2008. – 20 с.

191. Мусатов С. О. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями / [С. О. Мусатов, В. М. Зливков, Н. Н. Хомутичківа, Н. В. Кузьменко] // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4 – 16.
192. Мусатов С. О. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : наук.-метод. посіб. / [за ред. С. О. Мусатова]. – Київ : Наук. думка, 2003. – С. 9 – 31.
193. Набока Л. Особливості навчання дорослих з погляду педагогічної технології / Л. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 49 – 51.
194. Набока Л. Професійний імідж викладача-андрагога / Л. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 1. – С. 26 – 29.
195. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Український освітній сервер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ues.org.ua:8100.2001> р. (дата звернення : 27.12.2016). – Назва з екрана.
196. Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>. (дата звернення : 26.11.2016). – Назва з екрана.
197. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – Київ : Вища шк., 1978. – 247 с.
198. Немов Р. С. Основы психологического консультирования : учеб. для студ. педвузов / Р. С. Немов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
199. Нестеров В. В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога / В. В. Нестеров // Акмеология. – 2009. – № 1. – С. 19 – 26.
200. Нестерова И. И. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Нестерова Ирина Николаевна. – Санкт-Петербург, 2007. – 171 с.
201. Нечволод Л. І. Риторика : зб. навч. і контрольних вправ та завдань. 10-11 класи / Л. І. Нечволод, В. В. Паращич. – Харків : Торсінг, 2004. – 210 с.

202. Ніколаєвська Р. Післядипломна освіта педагога в контексті акмеологічних ідей / Р. Ніколаєвська // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 9 – 11.
203. Ніколенко Л. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу / Л. Ніколенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 38 – 41.
204. Ніколенко О. Не треба боятися змін! / О. Ніколенко // Всесвітня літ. в сучасній шк. – 2012. – № 6. – С. 2 – 9.
205. Ніколенко О. Предмет «Світова література» не має аналогів у світі / О. Ніколенко // Освіта України. – 2012. 2 лип. (№ 27). – С. 9.
206. Нова школа. Простір освітніх можливостей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>. (дата звернення : 10.03.2017). – Назва з екрана.
207. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рек. з освітньої політики. – Київ : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
208. Ожеван М. Комунікативна модель освіти в епоху нелінійного мислення / М. Ожеван // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 29 – 35.
209. Озерова И. Н. Формирование коммуникативной культуры детей : работа над категорией «оценка» / И. Н. Озерова // Начальная шк. – 2004. – № 11. – С. 65 – 70.
210. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті : організаційно-педагогічний аспект : навч. посіб. / В. В. Олійник. – Київ : ЦППО, 2001. – 148 с.
211. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 18 – 23.
212. Олійник В. Сучасні підходи до розвитку кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 3 – 7.

213. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. – Київ : Міленіум, 2003. – 594 с.
214. Олоховецька Т. Комунікативні вміння вчителя в сучасній школі / Т. Олоховецька // Рідна шк. – 2000. – №2. – С.50 – 51.
215. Омельчук С. І мова, і мовлення, і мислення! Лінгвістичні засади формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи / С. Омельчук // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 6. – С. 72 – 81.
216. Основи ораторського мистецтва : практикум / уклад. О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 296 с.
217. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ : монографія / Н. М. Остапенко. – Черкаси, 2008. – 330 с.
218. Палеха Ю. И. Организация современной деловой коммуникации / Ю. И. Палеха. – Київ : МАУП, 1995. – 152 с.
219. Палихата Е. Я. Елементи практичної риторики. 10-11 класи / Е. Я. Палихата. – Тернопіль, 2002.– 214 с.
220. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища шк., 1997. – 349 с.
221. Пентиліук М. І. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / М. І. Пентиліук. – Київ, 2004. – 400 с.
222. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / А. В. Первушина ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
223. Петров П. К. Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий: учеб. пособ. / П. К. Петров.– Ижевск, 2013. – 179 с.
224. Петровская Л. О. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. О. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

225. Петрук В. А. Формування комунікативної компетентності майбутнього магістра технічного ВНЗ / В. А. Петрук // Проблеми освіти : наук. зб. – Київ. – 2011. – № 66, ч. II. – С. 161 – 165.
226. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна шк. – 2005. – №1. – С. 65 – 69.
227. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : кол. монографія / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.]; заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – С. 7 – 25.
228. Пономарів О. Культура слова: мовностилістичні поради : навч. посіб. / О. Пономарів. – Київ : Либідь, 2001. – 139 с.
229. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3-4 класів на уроках розвитку мовлення / К. Пономарьова // Початкова шк. – 2007. – №10. – С. 11 – 15.
230. Попов В. Методичні особливості навчальних матеріалів для дистанційного навчання / В. Попов // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 85 – 88.
231. Попова О. Ділова гра у роботі над мовленнєвою культурою студентів / О. Попова // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 4. – С. 50 – 52.
232. Попова О. Психолінгвістичні засади професійного мовлення вчителя початкової школи / О. Попова // Укр. мова і літ. в шк. – 2010. – № 1.– С. 29 – 34.
233. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. – Москва, 2000. – 352 с.
234. Практикум педагогічної майстерності : навч. посіб. / [кол. авт. : Л. М. Сергєєва, А. О. Молчанова, О. В. Пащенко та ін.]; за заг. ред. В. В. Олійника. – Київ : ТОВ «Етіс Плюс», 2008. – 184 с.
235. Присяжнюк Ю. Використання інноваційних технологій розвитку методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у післядипломній педагогічній освіті / Ю. Присяжнюк // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 24 – 27.

236. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. – Київ, 2010. – 112 с.
237. Прозорова Е. В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования : на материале изучения пед. дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прозорова Елена Викторовна. – Хабаровск, 1998. – 215 с.
238. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова – Київ, 1998. – 428 с.
239. Профессиональный образовательный словарь. – Москва : Нова, 1999. – 510 с.
240. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник [Текст] / [уклад. : М. В. Лемак, В. Ю. Петрище]. – Ужгород, 2011. – 616 с.
241. Пуховська Л. Інтеграція як стратегічна ідея розвитку післядипломної педагогічної освіти / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 4 (52). – С. 6 – 9.
242. Пуховська Л. П. Професійний розвиток вчителів в Україні та за рубежом / Л. П. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – №1 (6). – С. 35 – 38.
243. Пуховська Л. П. Професійний розвиток вчителів у світовому і європейському освітньому просторі: ступінь магістра /Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 12 – 16.
244. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С.20 – 25.
245. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен – Москва, 2002. – 395 с.
246. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб., 2008. – 574 с.
247. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.exdat.com/docs/21/index-112648.html>. (дата звернення : 15.02.2017). – Назва з екрана.

248. Решетняк Л. О. Підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Решетняк Людмила Олександрівна ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2006. – 231 с.
249. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
250. Романенко М. Методологія та зміст сучасної післядипломної педагогічної освіти / М. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 35 – 38.
251. Романова И. В. Совершенствование коммуникативно-речевых умений педагога в сфере профессионального общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Романова Ирина Владиславовна. – Москва, 2009. – 231 с.
252. Ромашина С. Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога : уч. пособ. для студен. пед. вузов / С. Я. Ромашина. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2002. – 204 с.
253. Ромашина С. Я. Речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия / С. Я. Ромашина // Начальная шк. – 2005. – № 2. – С. 71 – 73.
254. Руденко В. О. Про кінець уроку замовимо слово / В. О. Руденко // Завучу. Усе для роботи. – 2012. – № 13/14. – С. 54 – 55.
255. Руденский Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский – Москва, 1998. – 268 с.
256. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки вчителя / О. Я. Савченко // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. (Серія 17: Теорія і практика навчання і виховання) – Київ, 2010. – Вип. 14. – С. 16 – 22.
257. Сагач Г. М. Золотослів / Г. М. Сагач. – Київ : Школяр, 1998. – 415 с.
258. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації / Г. М. Сагач. – Київ : Київський ін-т банкірів банку «Україна», 1995. – 179 с.
259. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. для студ. серед. і вищих навч. закл. / Г. М. Сагач. – Київ : ВД «Ін Юре», 2000. – 568 с.

260. Сагач Г. М. Риторична особистість, як її підготувати у школі нового типу? / Г. М. Сагач // Все для вчителя. – 2005. – № 17/18. – С. 28 – 33.
261. Саломатина М. С. Коммуникативная личность филолога : психолінгвістическое исследование: дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.19 / Саломатина Марія Сергеевна. – Воронеж, 2005. – 227 с.
262. Сассілотто-Василенко М. Проблеми професійного розвитку молодих учителів: досвід Франції та Канади / М. Сассілотто-Василенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 61 – 64.
263. Сафарян С. Компетентнісно спрямована літературна освіта починається з фахової компетентності вчителя / С. Сафарян // Всесвітня літ. в серед. навч. закл. України. – 2009. – № 10. – С. 3 – 6.
264. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми / О. О. Селіванова. – Полтава, 2008. – 712 с.
265. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / О. М. Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
266. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – Київ : Вища шк., 2004. – 335 с.
267. Сидоренко В. В. Багаторівнева циклічна модель професійно-особистісного зростання вчителя-словесника за кредитно-модульною системою організації навчання / В. В. Сидоренко // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 1. – С. 55 – 59.
268. Симоненко Т. Авторська програма спецкурсу «Дидактична текстологія» (для студентів філологічних факультетів) / Т. Симоненко // Укр. мова і літ. в шк. – 2007. – № 2. – С. 43 – 48.
269. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів / Т. Симоненко // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 5. – С. 40 – 45.
270. Симоненко Т. Професійно-комунікативна підготовка студентів філологічних факультетів та її методичне забезпечення / Т. Симоненко // Рідна шк. – 2007. – № 1. – С. 45 – 48.

271. Симоненко Т. Система основних методів та прийомів у процесі формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. Симоненко // Рідна шк. – 2005. – № 7. – С. 29 – 32.
272. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т. Симоненко. – Черкаси : Брама, 2006. – 330 с.
273. Синичкина Л. Реализация компетентного подхода в сфере профессионального развития педагогических кадров / Л. Синичкина // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 82 – 84.
274. Сисоєва С. О. Інформаційна компетентність фахівця: теорія та практика формування : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва, Н. В. Баловсяк. – Чернівці : Технодрук, 2006. – 208 с.
275. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості / С. О. Сисоєва. – Київ, 1996. – 165 с.
276. Скрипник М. Проектування технологій розвитку україномовної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти / М. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 60 – 64.
277. Скуратівський Л. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття / Л. Скуратівський // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 3. – С. 2 – 4.
278. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. вузов / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов] ; под ред. В. А. Слостенина. – [4-е изд.]. – Москва : Изд. центр «Академия», 2005. – 576 с.
279. Слижук О. Комунікативна специфіка сучасного уроку української літератури / О. Слижук // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2006. – № 3. – С. 19 – 21.
280. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. за ред. М. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2003. – 149 с.
281. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – Київ : Довіра, 2000. – 1018 с.

282. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
283. Словник української мови : в 11 т. – Київ : Наук. думка, 1973. – Т. 4. – 840 с.
284. Сметанський М. І. Громадянське виховання учнівської молоді / М. І. Сметанський, О. Ф. Кошолоп. – Київ : Вища освіта України, 2007. – 200 с.
285. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – Москва : Изд. центр «Академия», 2001. – 304 с.
286. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика / В. Н. Соколов. – Москва, 1995. – 296 с.
287. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – Москва : Просвещение, 1995. – 192 с.
288. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. – Москва, 1933. – 272 с.
289. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. – Київ, 2006. – 232 с.
290. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Б. Степанишин. – Київ : Проза, 1995. – 254 с.
291. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – Москва, 2001.
292. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. / В. Сухомлинський. – Київ, 1976.
293. Сущенко А. Примноження гуманістичного потенціалу вчителя та його самореалізація у педагогічній діяльності / А. Сущенко // Рідна шк. – 2005. – № 4. – С. 49 – 53.
294. Сущенко Т. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23 – 27.
295. Тарасенко Г. С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: культурологічний підхід / Г. С. Тарасенко // Наук. зап. Серія : Педагогіка і психологія / ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2002. – С. 71 – 73.
296. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тармаева Елена Викторовна. – Улан-Удэ, 2007. – 174 с.

297. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – Москва : Педагогика, 1987. – 207 с.
298. Типове положення про атестацію педагогічних працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>. (дата звернення : 09.02.2017). Назва з екрана.
299. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція : монографія / Г. Л. Токмань. – Київ : Міленіум, 2002. – 320 с.
300. Трофимова И. Н. Компетентность с точки зрения синергического подхода / И. Н. Трофимова // Развитие и оценка компетентности. – Москва, 1996. – С. 54 – 56.
301. Трубачова С. До питання розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи / С. Трубачова, Р. Осадчук // Освіта і управління. – 2005. – № 2. – С. 95 – 99.
302. Усанова О. Г. К проблеме формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического ВУЗа / О. Г. Усанова // Вестник ОГУ. Приложение Гуманитарные науки. – 2005. – № 4. – С. 104 – 107.
303. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке / М. О. Фаенова. – Москва : Высш. шк., 1991. – 144 с.
304. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога / В. Федорчук. – Київ : Шк. світ, 2007. – 128 с.
305. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва, Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
306. Харченко В. К. Спонтанная коммуникация: в поисках языкового позитива / В. К. Харченко // Рус. словесность. – 2007. – № 3. – С. 53 – 57.
307. Харькин В. Н. Педагогическая импровизация : теория и методика / В. Н. Харькин. – Москва, 1992. – 159 с.
308. Химера Н. В. Педагогічна майстерність вчителів зарубіжної літератури як педагогічна проблема в системі підвищення кваліфікації / Н. В. Химера // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 93 – 97.

309. Холковська І. Л. Методика виховної роботи : практикум / І. Л. Холковська. – Вінниця, 2006. – 250 с.
310. Холковська І. Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів / І. Холковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (ч. 2). – С. 201 – 206.
311. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – Москва : Прогресс, 1972. – 164 с.
312. Хом'як І. Мовленнєва компетентність викладача вищої школи / І. Хом'як // Дивослово. – 2014. – №1. – С. 13 – 17.
313. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика / Л. Л. Хоружа. – Київ, 2003. – 318 с.
314. Хроменко І. А. Вісім ознак сучасного уроку світової літератури / І. А. Хроменко // Заруб. літ. в шк. України. – 2011. – № 5. – С. 6 – 10.
315. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской : доклад на отд. философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : WWW/eidos.ru/news/complet/htm. (дата звернення : 17.04.2016). – Назва з екрана.
316. Чернишова Є. Післядипломна педагогічна освіта в консорціумі закладів післядипломної педагогічної освіти, перспективи розвитку / Є. Чернишова // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 7 – 9.
317. Шарко В. Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект / посіб. для вчит. і студ. / В. Д. Шарко. – Київ, 2005. – 220 с.
318. Шатрова С. А. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шатрова Светлана Анатольевна. – Волгоград, 2010. – 217 с.
319. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект : монографія / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
320. Шевцова Л. Методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань / Л. Шевцова. – Житомир, 2004. – 96 с.

321. Шкільна риторика / упоряд. Г. Федяй. – Київ : Шк. світ, 2007. – 126 с.
322. Штифурак В. Є. Виховання культури спілкування старших підлітків : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Штифурак Віра Євгенівна. – Київ, 1996. – 205 с.
323. Шуляр В. І. Акмеологічні засади розвитку професійно-методичної компетентності вчителя-словесника в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект / В. І. Шуляр // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 91 – 93.
324. Шуляр В. І. Синергетика в системі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя літератури: концептуальні підходи / В. І. Шуляр // Філософські науки : зб. наук. праць. – Суми : ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 256 с.
325. Шумарова Н. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект : автореф. дис. ... докт. філол. наук / Шумарова Наталія Петрівна. – Київ, 1994. – 48 с.
326. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 428 с.
327. Щербань П. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. Щербань. – Київ : Знання, 1988. – 48 с.
328. Щербань П. Педагогічна культура та її значення в суспільстві / П. Щербань // Рідна шк. – 2004. – № 7/8. – С. 16 – 19.
329. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни / Н. Е. Щуркова. – Москва, 1995. – 219 с.
330. Юрчук Л. Практичні поради як стати лідером : методичні рекомендації / Л. Юрчук. – Вінниця : ВОІПОПП, 2014. – 53 с.
331. Юрчук Л. Успішний публічний виступ : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. теми / Л. Юрчук. – Вінниця : ЦПКДС, 2012. – 56 с.
332. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.
333. Якушно І. Проблеми і суперечності інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти / І. Якушно // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 10 – 14.

334. Янжула О. В. Основні підходи до розуміння поняття «комунікативна компетентність» / О. В. Янжула // Гуманітарні науки. – № 1. – 2013. – С. 164 – 168.
335. Янчук Н. Реалізація функціонально-комунікативного підходу до вивчення лексики сучасної української літературної мови / Н. Янчук // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 6. – С. 31 – 36.
336. Allemann K., Terhard E. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf / K. Allemann, E. Terhard// Z. f. Pad – 52. Jahrgang, 2006. – 51 Beiheft.
337. Halliday M. A. K., McIntosh A., Stevens P. The users and use of language. Readings in the sociology of language / Edited by J. Fishman. – The Hague : Mouton, 1970. – P. 136 – 169.
338. Hymes D. Communicative Competence / D. Hymes // C. J. Brumfit and K. Johnson (Eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1979. – P. 5 – 27.
339. Hymes D. H. On communicative competence / D. H. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

Анкетування вчителів філологічних спеціальностей

Шановний колего!

З метою вивчення актуальних питань післядипломної освіти вчителів філологічних спеціальностей просимо Вас дати відповіді на запитання.

Своє прізвище можете не зазначати, результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді. Наступна інформація про Вас є важливою:

Спеціальність _____

Предмет викладання _____

Стаж _____

Категорія _____

Рік проходження останніх курсів підвищення кваліфікації _____

Позначте обрані варіанти відповіді

Анкета №1

Сучасний стан курсової підготовки вчителів філологічних спеціальностей

1. Яка тематика курсової підготовки Вам більш необхідна:

- а) питання, пов'язані зі змістом предмету, що Ви викладаєте;
- б) теми, присвячені новим освітнім технологіям та використанню їх під час вивчення предмету, що Ви викладаєте;
- в) питання, присвячені активізації діяльності учнів, розвитку творчих якостей особистості на матеріалі Вашого предмету;
- г) питання, що висвітлюють особливості роботи з творчо обдарованими дітьми;
- д) теми, присвячені підготовці до атестації (як підготувати відкритий урок, презентацію методичного об'єднання, скласти план самоосвіти, написати методичні рекомендації тощо);
- е) інший варіант відповіді _____

2. З чим були пов'язані запропоновані Вам освітні програми на курсах підвищення кваліфікації:

- а) з актуальними проблемами теорії та методики вивчення предметів, що Ви викладаєте;

б) з Вашими індивідуальними професійними проблемами;

в) інше _____

3. Яким заняттям у курсовий період Ви надаєте перевагу:

а) теоретичним;

б) практичним.

4. Під час проходження курсів підвищення кваліфікації Ви помічаєте зміни в:

а) складі викладачів;

б) формах проведення курсової підготовки;

в) методах викладання навчального матеріалу;

г) змісті навчальних занять;

д) інший варіант відповіді _____

5. Якій формі навчання Ви надаєте перевагу?

А) очній;

б) очно-заочній;

в) дистанційній.

Анкета №2

Оцінка власної педагогічної діяльності вчителів

філологічних спеціальностей у курсовий та міжкурсний періоди навчання

1. Які форми навчання в міжкурсний період, на Вашу думку, сприятимуть розвитку Вашої професійної компетентності?

а) відвідування тематичних семінарів;

б) відвідування тренінгів;

в) участь в інструктивно-методичних нарадах;

г) робота в школі передового педагогічного досвіду;

д) стажування в досвідчених учителях;

е) інший варіант відповіді _____

2. З яких джерел Ви отримуєте потрібну Вам фахову інформацію в міжкурсовий період?

- а) ОПОПП, методоб'єднання міста (району);
- б) обласна (міська, районна) бібліотека;
- в) відвідування уроків своїх колег;
- г) особисті зустрічі з учителями;
- д) Інтернет;
- е) інше _____

3. Скільки годин на тиждень Ви приділяєте вивченню новітніх досягнень у галузі, якою займаєтеся?

- а) 4-6 годин;
- б) 1-3 години;
- в) менше 1 години;
- в) не приділяю уваги.

4. Розвиток яких професійних компетенцій потребує першочергової Вашої уваги?

- а) мовних;
- б) мовленнєвих;
- в) риторичних;
- г) _____

5. Якими знаннями Ви володієте на високому рівні?

- а) психологія навчання та виховання;
- б) особливості викладання предметів у звичайних та профільних класах;
- в) теорія та методика вивчення предметів викладання;
- г) правове забезпечення освітнього процесу;
- д) нові досягнення в галузі освітніх технологій;
- ж) методика виховної роботи;
- з) _____

6. Якими вміннями Ви володієте на високому рівні?

- а) оцінювання якості навчання предметів, що Ви викладаєте;
- б) планування й творче конструювання навчального процесу;

- в) підбір методів, прийомів, форм організації діяльності учнів на уроці;
- г) вирішення завдань морального, естетичного виховання учнів у процесі вивчення предметів, що Ви викладаєте;
- г) розвиток інтелектуальної, творчої та емоційної сфери учнів;
- д) реалізація різноманітних видів позакласної роботи з предмету;
- ж) сприяння цілеспрямованому розвитку індивідуально-психологічних особливостей учнів;
- з) _____

7. Яким є Ваш основний мотив підвищення кваліфікації на курсах?

- виконання вимоги адміністрації;
- бажання підвищити рівень своєї професійної майстерності;
- майбутня атестація;
- потреба в неперервному підвищенні кваліфікації;
- прагнення оволодіти сучасними технологіями, методами й формами навчання і виховання;
- бажання працювати по-новому;
- бажання змінити свій статус, зробити кар'єру;
- бажання оцінити свій рівень знань, умінь і досягнень у теорії та практиці навчання і виховання школярів;
- допитливість;
- інше _____

8. Які творчі напрацювання маєте Ви особисто?

- а) авторські програми;
- б) авторські проекти;
- в) авторські збірки, посібники;
- г) _____

9. Досвідом роботи над якою проблемою Ви могли б поділитися з колегами на курсах?

10. Оцініть свій рівень володіння навичками роботи з комп'ютером у балах (2 – володію добре, 1 – володію посередньо, 0 – не володію) за такими показниками:

- а) працюю з текстовим редактором Word _____
- б) працюю з табличним процесором Excel _____
- в) умію створювати презентації в Power Point _____
- г) працюю в Інтернеті _____

Анкета №3

Виявлення освітніх запитів учителів філологічних спеціальностей

1. Назвіть цілі Вашої професійної діяльності.

2. Які професійні труднощі Ви відчуваєте?

3. З яких питань професійної діяльності Вам необхідна допомога, консультація?

4. За яких умов Ви можете подолати професійні проблеми?

Дякуємо за співпрацю!

**Діагностика рівня сформованості комунікативності
як професійно значущої якості педагога (тест В. Ряховського)**

Запитання	Варіанти відповідей		
	Так	Іноді	Ні
1. Вас чекає ординарна чи ділова зустріч. Чи вибиває Вас її очікування з колії?			
2. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?			
3. Чи викликає у Вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах чи іншому подібному заході?			
4. Вам пропонують поїхати у відрядження туди, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?			
5. Чи любляете Ви ділитися своїми переживаннями з кимось?			
6. Чи дратує Вас, якщо незнайома людина на вулиці звертається з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на будь-яке запитання)?			
7. Чи вірите Ви, що існує проблема батьків і дітей, що людям різних поколінь важко порозумітись?			
8. Чи посоромитесь Ви нагадати знайомому, що він забув повернути невелику суму грошей, яку позичив кілька місяців тому?			
9. У ресторані Вам подали недоброякісну страву. Чи промовчите Ви, лише сердито відсунувши тарілку?			
10. Залишившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не вступите з нею в бесіду й відчуєте себе обтяженим(ою), якщо першою заговорить вона. Чи так це?			
11. Чи жахається Ви будь-якої великої черги, хоч би де вона була (у магазині, касі кінотеатру тощо)? Віддасте перевагу відмові від свого наміру замість того, аби стати в чергу й знемагати в очікуванні?			
12. Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктних ситуацій?			
13. У Вас є власні індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і з жодними іншими міркуваннями Ви не рахуетесь. Чи так це?			
14. Почувши будь-де в кулуарах помилкові висловлювання з добре відомого вам питання, чи віддасте Ви перевагу мовчанню й не вступите в суперечку?			

Продовження таблиці

1	2	3	4
15. Чи викликає у Вас неприємне почуття будь-яке прохання допомогти розібратися в тому чи іншому робочому питанні або навчальній темі?			
16. Вам краще викласти свою точку зору (міркування, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?			
Усього балів			

Дайте відповіді та підрахуйте суму набраних балів: за кожне «так» – 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів. За класифікатором визначте, до якої категорії людей ви належите.

Інтерпретація тесту:

30 – 32 бали – Ви зовсім некомунікабельні;

25 – 29 балів – Ви замкнені, мовчазні, віддаєте перевагу самотності;

19 – 24 бали – Ви певною мірою комунікабельні й у незнайомих обставинах відчуваєте себе досить упевнено;

14 – 18 балів – нормальний рівень комунікабельності;

9 – 13 балів – Ви досить комунікабельні (іноді навіть занадто);

4 – 8 балів – комунікабельність ваша дуже висока, Ви скрізь відчуваєте себе прекрасно, беретесь за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете довести її до кінця;

3 бали – ваша комунікабельність має хворобливий характер; ви балакучі, багатослівні, запальні та образливі, втручаєтесь у справи, у яких зовсім не компетентні.

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОГО КОНТРОЛЮ

(М. Шнайдер)

Призначення: методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю.

Інструкція

Уважно прочитайте 10 висловлювань, що відображають реакції на деякі ситуації спілкування. Кожне з них оцініть як правильне (П) або неправильне (Н) відносно до себе, поставивши поруч із кожним пунктом відповідну літеру.

1. Мені здається важким наслідувати інших людей.
2. Я зміг би зваяти дурня, щоб привернути до себе увагу.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що мої переживання більш глибокі, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюсь у центрі уваги.
6. У ситуаціях спілкування з різними людьми я часто поведжуся по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, у чому щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіхів у справах та взаєминах із людьми, я часто буваю саме таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружнім із людьми, яким не симпатизую.
10. Я не завжди такий, яким мене сприймають оточуючі.

Обробка й інтерпретація

По 1 балу нараховується за відповідь «Н» (неправильне) на запитання 1, 5, 7 і за відповідь «П» (правильне) на всі інші запитання. Підраховується сума балів.

0-3 бали – низький комунікативний контроль; висока імпульсивність у спілкуванні, відкритість, розкутість, поведінка мало піддається змінам залежно від ситуації спілкування й не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей.

4-6 балів – середній комунікативний контроль; у спілкуванні безпосередній, щиро ставиться до інших, але стриманий в емоційних проявах, співвідносить свої реакції з поведінкою оточуючих людей.

7-10 балів – високий комунікативний контроль; постійно стежить за собою, керує вираженням своїх емоцій.

Шановний колего!

З метою вивчення теоретичних питань педагогічної комунікації просимо Вас розкрити зміст запропонованих понять.

Компетентність – _____

Комунікативна компетентність педагога – _____

Мовна компетентність – _____

Мовленнєва компетентність – _____

Риторична компетентність – _____

Зроблені Вами висновки є результатом:

- самоосвітньої роботи;
- названі поняття вивчалися Вами у вищому навчальному закладі;
- названі поняття розглядалися під час методичної роботи в навчальному закладі;
- названі поняття розглядалися під час післядипломної підготовки.

Опитування анонімне, результати будуть використані в узагальненому вигляді. Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА**З ВИЯВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ПОТРЕБ
У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА****(Вхідне анкетування)***Шановний колего!*

Наступні запитання стосуються виявлення Ваших потреб в удосконаленні різних сторін педагогічної комунікації. Анкета анонімна, своє прізвище зазначати не потрібно. Результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді.

На кожне запитання просимо дати відповідь, зафіксувавши її знаком (+) у відповідній графі:

Чи відчуваєте Ви потребу в:	«Так»	«Ні»	«Володію на оптимальному рівні»
1	2	3	4
1) поглибленні знань про норми сучасної української літературної мови, комунікативні аспекти української лексики, фразеології, словотворення, синтаксису;			
2) збагаченні власного активного словника, уведенні в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур;			
3) покращенні власної техніки мовлення (сили голосу, дикції, дихання);			
4) поглибленні знань щодо логіки мовлення (логічні наголоси, паузи, логічність у викладі матеріалу та аргументації);			
5) формуванні та коригуванні емоційно-образної та інтонаційної виразності мовлення;			
6) розвитку майстерності невербальної комунікації та гармонійного поєднання вербальних і невербальних засобів впливу на аудиторію;			
7) формуванні риторичних навичок (тобто навичок переконливого публічного виступу);			
8) розвитку творчих здібностей та використанні мовного потенціалу в різних сферах мовленнєвої діяльності;			
9) розширенні знань і розвитку прийомів переконуючого впливу на суб'єктів комунікації (співрозмовників);			
10) реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, створенні умов для позитивної діалогічної взаємодії зі співрозмовниками;			

Чи відчуваєте Ви потребу в:	«Так»	«Ні»	«Володію на оптимальному рівні»
11) підвищенні власної ініціативності та доречній передачі ініціативи співрозмовникові;			
12) умінні підтримувати увагу та активність співрозмовників;			
13) розвитку власного імпровізованого, спонтанного мовлення; формуванні навичок правильного й швидкого реагування в непередбаченій ситуації мовлення;			
14) розширенні знань про психолінгвістичні особливості людини;			
15) удосконаленні навичок моделювання аудиторії та використанні оптимальних засобів мовленнєвого впливу;			
16) оволодінні методами подолання бар'єрів, що перешкоджають ефективній комунікації;			
17) розвитку прийомів ефективної підготовки й проведення різних форм комунікації (ділової бесіди, наради, лекції, виступу, дискусії, ділових телефонних розмов, ведення письмової ділової кореспонденції);			
18) поповненні знань про технологію комунікаційних мереж, розвитку вмінь їхнього ефективного конструювання;			
19) удосконаленні прийомів слухання;			
20) усвідомленні змісту власних комунікативних дій, розширенні й систематизації знань про методи самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю.			

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА**З ВИЯВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ПОТРЕБ
У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА****(Вихідне анкетування)***Шановний колего!*

Наступні запитання стосуються виявлення Ваших потреб в удосконаленні різних сторін педагогічної комунікації. Анкета анонімна. Результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді.

На кожне запитання просимо дати відповідь, зафіксувавши її знаком (+) у відповідній графі:

Чи відчуваєте Ви потребу в:	«Так»	«Ні»	«Володію на оптимальному рівні»
1	2	3	4
1) поглибленні знань про норми сучасної української літературної мови, комунікативні аспекти української лексики, фразеології, словотворення, синтаксису;			
2) збагаченні власного активного словника, уведенні в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур;			
3) покращенні власної техніки мовлення (сили голосу, дикції, дихання);			
4) поглибленні знань щодо логіки мовлення (логічні наголоси, паузи, логічність у викладі матеріалу та аргументації);			
5) формуванні та коригуванні емоційно-образної та інтонаційної виразності мовлення;			
6) розвитку майстерності невербальної комунікації та гармонійного поєднання вербальних і невербальних засобів впливу на аудиторію;			
7) формуванні риторичних навичок (тобто навичок переконливого публічного виступу);			
8) розвитку творчих здібностей та використанні мовного потенціалу в різних сферах мовленнєвої діяльності;			
9) розширенні знань і розвитку прийомів переконуючого впливу на суб'єктів комунікації (співрозмовників);			
10) реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, створенні умов для позитивної діалогічної взаємодії зі співрозмовниками;			

Чи відчуваєте Ви потребу в:	«Так»	«Ні»	«Володію на оптимальному рівні»
11) підвищенні власної ініціативності та доречній передачі ініціативи співрозмовникові;			
12) умінні підтримувати увагу та активність співрозмовників;			
13) розвитку власного імпровізованого, спонтанного мовлення; формуванні навичок правильного й швидкого реагування в непередбаченій ситуації мовлення;			
14) розширенні знань про психолінгвістичні особливості людини;			
15) удосконаленні навичок моделювання аудиторії та використанні оптимальних засобів мовленнєвого впливу;			
16) оволодінні методами подолання бар'єрів, що перешкоджають ефективній комунікації;			
17) розвитку прийомів ефективної підготовки й проведення різних форм комунікації (ділової бесіди, наради, лекції, виступу, дискусії, ділових телефонних розмов, ведення письмової ділової кореспонденції);			
18) поповненні знань про технологію комунікаційних мереж, розвитку вмінь їхнього ефективного конструювання;			
19) удосконаленні прийомів слухання;			
20) усвідомленні змісту власних комунікативних дій, розширенні й систематизації знань про методи самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю;			
21. Чи є, на вашу думку, необхідність у проведенні роботи з розвитку мовленнєво-комунікативної та риторичної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти?			
22. Чи зацікавили Вас запропоновані форми роботи?			
23. Ваші побажання, пропозиції, зауваження _____ _____ _____ _____			

Дякуємо за співпрацю!

**Виявлення професійно-особистісних потреб
учителів філологічних спеціальностей
у розвитку комунікативної компетентності**

(порівняльний аналіз результатів вхідного й вихідного анкетування)

Чи відчуваєте Ви потребу в:	Вхідне діагностування			Вихідне діагностування		
	«Так» %	«Ні» %	«Володію на опти- мальному рівні», %	«Так» %	«Ні» %	«Володію на опти- мальному рівні», %
1	2	3	4	5	6	7
1) поглибленні знань про норми сучасної української літературної мови, комунікативні аспекти української лексики, фразеології, словотворення, синтаксису;	33	17	50	35	12	53
2) розширенні власного активного словника, уведенні в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур;	75	-	25	71	6	23
3) покращенні власної техніки мовлення (сили голосу, дикції, дихання);	17	17	66	59	6	41
4) поглибленні знань щодо логіки мовлення (логічні наголоси, паузи, логічність у викладі матеріалу та аргументації);	50	-	50	53	-	47
5) формуванні та коригуванні емоційно-образної та інтонаційної виразності мовлення;	25	17	58	35	12	53
6) розвитку майстерності невербальної комунікації та гармонійного поєднання вербальних і невербальних засобів впливу на аудиторію;	50	8	42	76	-	24
7) формуванні риторичних навичок (тобто навичок переконливого публічного виступу);	50	25	25	88	6	6
8) розвитку творчих здібностей та використанні мовного потенціалу в різних сферах мовленнєвої діяльності;	42	8	50	53	6	41
9) розширенні знань і розвитку прийомів переконуючого впливу на суб'єктів комунікації (співрозмовників);	59	33	8	76	6	18

Продовження додатку Д.

1	2	3	4	5	6	7
10) реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, створенні умов для позитивної діалогічної взаємодії зі співрозмовниками;	17	33	50	53	6	41
11) підвищенні власної ініціативності та доречній передачі ініціативи співрозмовникові;	41,5	17	41,5	65	-	35
12) умінні підтримувати увагу та активність співрозмовників;	33	17	50	29	18	53
13) розвитку власного імпровізованого, спонтанного мовлення; формуванні навичок правильного й швидкого реагування в реальній непередбаченій ситуації мовлення;	50	8	42	59	6	35
14) розширенні знань про психолінгвістичні особливості людини;	75	17	8	76	6	18
15) удосконаленні навичок моделювання аудиторії та використанні оптимальних засобів мовленнєвого впливу;	50	8	32	71	6	24
16) оволодінні методами подолання бар'єрів, що перешкоджають ефективній комунікації;	59	8	33	59	12	29
17) розвитку прийомів ефективної підготовки й проведення різних форм комунікації (ділової бесіди, наради, лекції, виступу, дискусії, ділових телефонних розмов, ведення письмової ділової кореспонденції);	67	8	58	47	6	47
18) поповненні знань про технологію комунікаційних мереж, розвитку вмінь їхнього ефективного конструювання;	100	-	-	82	-	18
19) удосконаленні прийомів слухання;	8	25	67	41	12	47
20) усвідомленні змісту власних комунікативних дій, розширенні й систематизації знань про методи самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю.	41,5	17	41,5	53	6	41

МОВЛЕННЄВА ТА РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ*АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ*

Орієнтовні відповіді на запитання 1-7, 9, 12-14: «завжди», «часто», «інколи», «ніколи», «лише деякі вчителі».

Орієнтовні відповіді на запитання 8, 15, 16 запропоновано в тексті анкети.

Відповідаючи на запитання 9-11, наведіть приклади.

1. Учитель логічно й доступно пояснює складний матеріал.
2. Учитель уміє викликати й підтримати інтерес учнів до навчального предмета.
3. Учитель цікаво пояснює матеріал, зрозумілою й чіткою мовою.
4. Учитель захоплює манерою викладення матеріалу, добре організованим мовленням.
5. Учитель виявляє повагу, доброзичливість і такт у ставленні до учнів та батьків.
6. Учителю властиве вміння вислухати учнів як на уроці, так і в позаурочний час.
7. Чи звертаєтесь ви до вчителів, щоб отримати пораду (як у навчанні, так і загального характеру)?
8. Стил ь ведення вчителем діалогу з учнями є: **демократичним, ліберальним, авторитарним.**
9. Чи використовують вчителі мовні засоби заохочення та покарання? Наведіть приклади.
10. Які мовні засоби поведінки вчителів мають позитивний вплив на навчання та виховання учнів?
11. Які висловлювання вчителів ви вважаєте неприпустимими? Чи зустрічаються вони в дійсності?
12. Чи існує взаємозв'язок між мовною компетентністю та емоційністю вчителя в певних педагогічних ситуаціях?
13. Чи виникають ситуації, коли вчитель демонструє комунікативну некомпетентність?
14. Чи може стати мовна некомпетентність вчителя причиною конфлікту?
15. Чи впливає рівень мовної компетентності вчителя на ваше ставлення до нього? («має суттєве значення», «не має значення», «залежно від ситуації»).
16. Рівень риторичної компетентності вчителів є переважно «високим», «достатнім», «середнім», «недостатнім»? Оберіть свій варіант відповіді.

ВІННИЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Кафедра методології управління

СПЕЦКУРС

**«Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності
педагога в ІШО»**

ДО ПРОГРАМИ «ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ»

викладач

Дрозд Тетяна Михайлівна

Вінниця – 2010

Пояснювальна записка

Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма «Вчитель» наголошують на необхідності постійного вдосконалення професійного рівня й фахової майстерності педагогічних працівників.

У зв'язку з докорінними перетвореннями, що відбуваються в сучасному суспільстві, зростає роль освіти й змінюються її функції. Перенесення акцентів із системи знань на особистість вихованця, розвиток його духовних і моральних якостей зумовлюють потребу в педагогічних кадрах, здатних до створення умов для саморозвитку, самореалізації особистості. Особливого значення набуває комунікація, або спілкування педагога зі своїми вихованцями. Тому серед пріоритетних завдань розвитку освіти визначається формування комунікативної компетентності. Однією з важливих її складових є педагогічне мовлення, яке охоплює всі аспекти мовного спілкування. Таким чином, розвиток комунікативної компетентності вчителів у процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти є актуальною потребою сьогодення.

Мета спецкурсу: засобами систематичної, цілеспрямованої роботи над покращенням мовної, мовленнєвої, риторичної комунікативної компетентності створити підґрунтя для розвитку й збереження мовленнєвого позитиву, для підвищення рівня загальної культури педагога, позитивних змін мотивації, ціннісних орієнтацій, ключових характеристик особистості.

Основою розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності є активні методи навчання: комунікативні вправи та завдання, мовленнєво-комунікативний тренінг, що сприяє формуванню мовленнєвого позитиву, а відтак є засобом здійснення ефективної комунікації в навчально-виховному процесі.

Основні завдання спецкурсу:

1. розвиток умінь та навичок мовленнєвої комунікації особистості;
2. сприяння збагаченню активного словника;
3. розвиток риторичних умінь;
4. спрямування на розвиток усного професійного спілкування й складання навчально-наукового діалогу;

5. розвиток техніки мовлення (правильне дихання, тембр, темп, інтонаційне оформлення, виразність усного мовлення) та забезпечення високої культури мовлення, нормативності продукуваних текстів;

6. сприяння формуванню стійкого мовленнєвого позитиву.

У результаті підвищення кваліфікації **слухачі повинні знати:**

- висвітлення теоретичних питань формування комунікативної компетентності педагога в українській та зарубіжній науковій літературі;

- категоріально-понятійний апарат з питань мовної, мовленнєвої та риторичної комунікативної компетентності;

- структуру комунікативної компетентності та характеристику її базових компонентів;

- передовий педагогічний досвід з цієї тематики.

Слухачі повинні вміти:

- доречно використовувати й гармонійно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування;

- володіти нормами сучасної літературної української мови;

- вдосконалювати власну техніку мовлення;

- розширювати свій активний словник, уводити в постійну мовленнєву практику використання тропів та риторичних фігур, надавати висловлюванням емоційно-образної виразності;

- моделювати і враховувати в спілкуванні характер аудиторії;

- композиційно будувати та реалізувати план спілкування, керувати перебігом мовленнєвої взаємодії залежно від наявних умов, бути мобільними в будь-якій ситуації мовлення;

- установлювати й підтримувати зворотній зв'язок;

- регулювати власну мовленнєву діяльність змістом зворотної інформації, аналізом стану, поведінки, реакції суб'єктів педагогічної взаємодії;

- вести діалог та формулювати переконуючі аргументи;

- розвивати імпровізоване мовлення, що формує навички правильного й швидкого реагування в непередбаченій ситуації мовлення;

- прогнозувати ефективність та досягати гуманістично спрямованої мети спілкування, пов'язаної з вихованням учнів;

- аналізувати власне педагогічне мовлення, працювати над його постійним удосконаленням.

Усі названі завдання підпорядковані першочерговому – особистісно зорієнтоване навчання, де поза увагою навчальної діяльності не залишається жоден учасник навчального процесу, де формування знань, умінь і навичок відбувається на основі актуалізації механізмів саморозвитку.

Розподіл годин за модулем

№	Назва модуля	Кількість годин
1.	Соціогуманітарний	2
2.	Професійно-орієнтований	4
3.	Організаційно-контрольні заходи	2

Тема 1.

Лекція «Розвиток мовної, мовленнєвої та риторичної комунікативної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти»

Мета: проаналізувати категоріально-понятійний апарат і теоретичні питання формування комунікативної компетентності педагогів в українській та зарубіжній науковій літературі; познайомити слухачів курсів із передовим педагогічним досвідом; проаналізувати стан роботи та визначити завдання подальшої діяльності.

План

1. Мова й мовлення. Особливості мовленнєвої діяльності вчителя.

Рекомендована література [1; 2; 5; 6; 7; 10; 12; 13; 15; 16; 21].

2. Комунікативна компетентність, її зміст та складові.

Рекомендована література [2; 5; 8; 9; 11; 13; 14; 17; 18; 19; 20].

3. Досвід роботи з формування мовленнєво-комунікативної та риторичної компетентності в НВК гуманітарного напрямку на уроках риторики.

4. Аналіз анкетування педагогів та учнів з питань мовленнєвого розвитку особистості.
5. Робота щодо розвитку мовленнєво-комунікативної та риторичної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти.

Рекомендована література [3; 4; 13; 17; 18].

6. Вхідне діагностування «Виявлення професійно-особистісних потреб у розвитку комунікативної компетентності».

Зміст

Диференціація та діалектичний зв'язок мови й мовлення. Мовлення вчителя: особливості мовленнєвої діяльності в педагогічному спілкуванні. Зміст понять «мовленнєвий розвиток» і «культура мовлення». «Компетентність», «комунікативна компетентність» – аналіз категорій в українській та зарубіжній науковій літературі. Структура комунікативної компетентності. Зміст мовної компетентності. Техніка мовлення, логіка мовлення, емоційно-образна виразність як складові мовленнєвої діяльності. Риторика як наука та проблеми формування риторичної компетентності особистості в сучасному суспільстві. Аналіз літератури з питання формування комунікативної компетентності в українських фахових педагогічних виданнях. Характеристика підтримуючих та послаблюючих факторів, що визначають ресурси компетентності. Мовленнєвий позитив як домінанта мовленнєвої поведінки вчителя.

Досвід роботи з розвитку мовлення та формування риторичних навичок учнів школи-колежу на уроках риторики.

Аналіз анкетування педагогів та учнів з питань мовленнєвого розвитку особистості.

Розвиток мовленнєво-комунікативної та риторичної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти як актуальна проблема сьогодення.

Вхідне діагностування «Виявлення професійно-особистісних потреб у розвитку комунікативної компетентності».

Запитання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст понять «мовленнєвий розвиток», «комунікативна компетентність», «риторика», «риторична особистість», «позитивне мовлення».
2. Визначте структуру комунікативної компетентності, охарактеризуйте її складові, безпосередньо пов'язані з мовленнєвою діяльністю особистості.
3. Назвіть підтримуючі та послаблюючі фактори, що визначають ресурси компетентності.
4. Аргументуйте необхідність формування мовленнєвого позитиву як основи ефективного педагогічного спілкування.
5. Визначте умови, що сприятимуть формуванню вашої мовленнєво-комунікативної та риторичної компетентності.

Література

1. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника. / О. М. Біляєв // Дивослово. – 1995. – № 1. – С. 37 – 44.
2. Буга О. І. Комунікативна культура вчителя в контексті загальної культури особистості / О. І. Буга // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – №1. – С. 100 – 107.
3. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості. / Л. Варзацька, О. Янчук // Укр. мова і літ. в шк. – 2007. – № 2/3. – С. 13 – 18.
4. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність вчителя: екопсихологічний вимір / М. М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С. 1 – 4.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ : Ленвіт, 2003. – 261 с.
6. Закономірності розвитку усного літературного мовлення / [за ред. І. Білодіда]. – Київ : Наук. думка, 1965. – 312 с.

7. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ, 2000. – 312 с.
8. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М. О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 52 – 55.
9. Лебедик І. Соціально-професійна комунікація як фактор розвитку професійної самореалізації студента / І. Лебедик // Рідна шк. – 2007. – № 4. – С. 17 – 20.
10. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва, 2007. – 216 с.
11. Лис Н. Риторична культура особистості – умова професійного розвитку майбутніх вчителів початкової школи / Н. Лис // Рідна шк. – 2004. – № 7/8. – С. 14 – 15.
12. Мурашов А. А. Профессиональное общение / А. А. Мурашов. – Москва, 2000. – 96 с.
13. Мусатов С. О. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями / [С. О. Мусатов, В. М. Зливков, Н. Н. Хомутинікова, Н. В. Кузьменко] // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4 – 16.
14. Нестеров В. В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога / В. В. Нестеров // Акмеология. – 2009. – №1. – С. 19 – 26.
15. Омельчук С. І мова, і мовлення, і мислення! Лінгвістичні засади формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи / С. Омельчук // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 6. – С. 72 – 81.
16. Скуратівський Л. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття / Л. Скуратівський // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 3. – С. 2 – 4.
17. Сущенко А. Примноження гуманістичного потенціалу вчителя та його самореалізація у педагогічній діяльності / А. Сущенко // Рідна шк. – 2005. – № 4. – С. 49 – 53.

18. Федорчук В. Комуникативна компетентність педагога / В. Федорчук. – Київ : Шк. світ, 2007. – 128 с.
19. Харченко В. К. Спонтанная коммуникация: в поисках языкового позитива / В. К. Харченко // Рус. словесность. – 2007. – № 3. – С. 53 – 57.
20. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л. Л. Хоружа. – Київ, 2003. – 318 с.
21. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 428 с.

Тема 2.

Практична робота «Використання творчих завдань у процесі розвитку позитивного мовлення»

Мета: працювати над розвитком техніки мовлення, логіки мовлення, емоційно-образної виразності; сприяти збагаченню активного словника та розвитку творчих здібностей слухачів; розглянути особливості педагогічного мовлення; працювати над удосконаленням діалогічного мовлення, збереженням та примноженням мовленнєвого позитиву.

План

1. Робота над покращенням техніки мовлення.

Рекомендована література [2; 3; 6].

2. Складові логіки мовлення.

Рекомендована література [4; 5; 9].

3. Збагачення активного словника.

Рекомендована література [1; 4; 5; 9].

4. Діалогічне мовлення, мовленнєва діяльність у ситуаціях спонтанного, непередбаченого мовлення.

Рекомендована література [2; 6; 8].

5. Збереження та примноження мовленнєвого позитиву.

Рекомендована література [7].

Зміст

Техніка мовлення (дихання, дикція, орфоепічна вимова, голос, темп мовлення). Логіка мовлення (логічний наголос, мовленнєві такти, паузи: мовні, логічні, психологічні). Лінгвістичні ігри та творчі завдання, спрямовані на збагачення активного словника. Розвиток навичок діалогічного мовлення. Мовленнєва діяльність у нестандартних педагогічних ситуаціях. Класифікація мовленнєвих помилок, технологія етичного захисту, збереження та примноження мовленнєвого позитиву.

Хід заняття

1. Формули вітання та знайомства.

2. Правила спілкування.

3. Робота над технікою мовлення

Вправи на постанову правильного дихання, покращення дикції, зміни сили голосу, інтонаційної та емоційної забарвленості, темпу мовлення.

4. Робота над логікою мовлення.

Виділити логічно наголошені слова зміною сили голосу, темпу мовлення, паузами.

5. Робота над збагаченням активного словника.

Лінгвістичні ігри «У світі порівнянь», «Велика родина», «Упізнай прислів'я», «Біг асоціацій», «Снігова куля», «Розповідь на одну літеру», від «А до Я».

6. Формули самонавіювання як засіб збереження мовленнєвого позитиву.

7. Парафраз як засіб діалогічного мовлення, який дозволяє уникнути непорозумінь, зрозуміти точку зору співрозмовника, контролювати розмову та підвищувати її конструктивність.

8. Мовленнєве вирішення нестандартних педагогічних ситуацій.

9. Робота з таблицями «Види мовленнєвих помилок», «Технологія етичного захисту», «Словесний прояв почуттів», «Мовленнєвий позитив».

Питання для контролю

1. Що таке «техніка мовлення»? Назвіть й охарактеризуйте її складові.

2. Розкрийте зміст поняття «правильне дихання». Наведіть приклади вправ на постановку правильного дихання.
3. Дайте визначення дикції. Які засоби покращення дикції ви можете назвати?
4. Яким чином і з якою метою слід змінювати силу голосу?
5. Охарактеризуйте темп мовлення як складову інтонаційної виразності мовлення.
6. Назвіть вимоги до емоційної забарвленості мовлення вчителя.
7. Назвіть складові логіки мовлення. Що таке мовленнєвий такт?
8. Логічний наголос у висловлюванні. У який спосіб можна виділити логічно наголошені слова? Наведіть приклади.
9. Які види пауз вам відомі? Охарактеризуйте їх.
10. Розкрийте зміст терміну «активний словник». Які завдання мають на меті збагачення активного словника?
11. Охарактеризуйте мовленнєве та психологічне значення формул самонавіювання. Наведіть приклади.
12. Що таке парафраз? Чи є, на вашу думку, цей засіб дієвим в організації діалогічного мовлення?
13. Наведіть приклади мовленнєвих помилок. Розкрийте зміст понять «мовленнєвий позитив», «етичний захист у спілкуванні».

Література

1. Аліфанова І. Діяльність «Розминка» як метод формування комунікативної компетентності молодших школярів / І. Аліфанова // Відкритий урок. Початкова школа. – Київ : Плеяди, 2005. – Вип. 1/2. – 112 с.
2. Заброцький М. М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя /М. М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 28 – 32.
3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ, 2000. – 312 с.

4. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів / Т. Симоненко // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 5. – С. 40 – 45.
5. Симоненко Т. Система основних методів та прийомів у процесі формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. Симоненко // Рідна шк. – 2005. – № 7. – С. 29 – 32.
6. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога / В. Федорчук. – Київ : Шк. світ, 2007. – 128 с.
7. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л. Л. Хоружа. – Київ, 2003. – 318 с.
8. Щербань П. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. Щербань. – Київ : Знання, 1988. – 48 с.
9. Янчук Н. Реалізація функціонально-комунікативного підходу до вивчення лексики сучасної української літературної мови / Н. Янчук // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 6. – С. 31 – 36.

Тема 3.

Практична риторика. Композиція промови.

Мета: сформулювати загальні вимоги до промови, розглянути композиційні особливості, форми виголошення, формули активізації уваги та прийоми зацікавлення слухачів; надати рекомендації щодо техніки виступу; працювати над вдосконаленням монологічного мовлення.

План

1. Визначити етапи підготовки до промови та дати їм характеристику.

Рекомендована література [2; 3; 4; 5; 7; 8].

2. Розглянути композицію промови.

Рекомендована література [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

3. Надати практичні рекомендації щодо техніки виступу.

Рекомендована література [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

4. Проаналізувати зразок промови відповідно до визначених критеріїв.

Рекомендована література [2; 3; 4; 5; 7; 8].

5. Підготувати й виголосити промову-мініатюру «Бар'єри в спілкуванні».

6. Узагальнити та систематизувати зібраний матеріал на тему «Шляхи подолання комунікативних бар'єрів».

7. Вихідне діагностування.

Зміст роботи

1. Теоретичний матеріал.

Етапи підготовки до промови. Основні джерела інформації. Композиція промови. Вступ: зміст, завдання, прийоми зацікавлення слухачів. Основна частина промови: способи викладення матеріалу. Засоби досягнення ефективності комунікації. Формули активізації уваги слухачів. Зміст і побудова заключної частини промови. Рекомендації щодо техніки виступу. Форми виголошення промови. Критерії аналізу промови.

2. Практична робота.

2.1. Проаналізувати зразок промови відповідно до критеріїв аналізу.

2.2. Підготувати й виголосити промову-мініатюру на тему «Бар'єри в спілкуванні. Причини виникнення та шляхи подолання».

2.3. Робота в групах. Узагальнити зібраний матеріал на тему «Шляхи подолання комунікативних бар'єрів». Дійти висновків, як налагодити партнерські взаємини в спілкуванні.

Питання для самоконтролю.

Проаналізуйте власну промову за планом:

- 1) актуальність теми;
- 2) рівень розкриття теми;
- 3) логічність розвитку теми, науковий рівень, аргументація основних положень;
- 4) досягнення поставленої мети;
- 5) контакт з аудиторією;
- 6) засоби активізації уваги слухачів;

- 7) мовна культура (правильність, багатство, стислість, ясність і точність, використання риторичних фігур, емоційність);
- 8) техніка мовлення (дикція, інтонаційна та емоційна виразність, темпоритм);
- 9) найбільш вдале у виступі;
- 10) що потребує вдосконалення.

Вихідне діагностування «Виявлення професійно-особистісних потреб у розвитку комунікативної компетентності».

Література

1. Головин Б. И. Основы культуры речи / Б. И. Головин. – Москва : Высш. шк., 1988. – 319 с.
2. Коваленко С. М. Сучасна риторика : навч.-практ. посіб. / С. М. Коваленко. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 184 с.
3. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько – Київ : Вища шк., 2003. – 311 с.
4. Основи ораторського мистецтва : практикум / уклад. О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 296 с.
5. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. для студ. серед. і вищ. навч. закл. / Г. М. Сагач. – Київ : ВД «Ін Юре», 2000. – 568 с.
6. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів / Т. Симоненко // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 5. – С. 40 – 45.
7. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога / В. Федорчук. – Київ : Шк. світ, 2007. – 128 с.
8. Шкільна риторика / упоряд. Г. Федяй. – Київ : Шк. світ, 2007. – 126 с.

**ВІННИЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ ВІННИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

МІСЬКИЙ МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ

**Консультативно-тренінговий центр
«КРОК»**

ПОЛОЖЕННЯ

Керівник – методист ММК

Т.М. Дрозд

*Схвалено на засіданні кафедри методології та управління освітою ВОІПОПП
(протокол № 1 від 03.05.2012 р.)*

*та науково-методичної ради Вінницького обласного інституту післядипломної
підготовки педагогічних працівників (протокол №6 від 07.11.2012 р.).*

Рецензенти: Юрчук Л.М. – к.п.н., доцент;
Василенко Н.В.– к.п.н., доцент.

Дрозд Т. М. Консультативно-тренінговий центр «КРОК»: положення /
Т. М. Дрозд. – Вінниця: ВОІПОПП, 2012.– 9 с.

Положення регламентує основні аспекти діяльності консультативно-тренінгового центру «Крок».

У Положенні визначено мету, принципи, наукові засади, основні завдання КТЦ, охарактеризовано напрями, організаційні підходи, зміст та етапи роботи.

Може бути використано викладачами вищих навчальних закладів та інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників, які читають курси комунікативного спрямування, методистами методичних кабінетів, учителями-філологами.

© Дрозд Т.М., 2012

© МІСЬКИЙ МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ
ДЕПАРТАМЕНТУ ОСВІТИ
ВІННИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ, 2012

1. Загальні положення.

1.1. **Консультативно-тренінговий центр «Крок»** (далі КТЦ «Крок») є науково-методичною структурою, сутність діяльності якої полягає в спрямованості науково-методичної роботи на особистісну складову професіоналізму педагогічних працівників, у науковому та навчально-методичному супроводі розвитку професійної педагогічної компетентності.

1.2. У своїй діяльності КТЦ керується законом України «Про освіту», «Національною доктриною розвитку освіти», «Національною стратегією освіти в Україні на 2012-2021 роки», Державною програмою «Вчитель», Концепцією розвитку післядипломної освіти в Україні та Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, чинним законодавством України та цим Положенням.

1.3. КТЦ «Крок» функціонує як структурний підрозділ міського методичного кабінету департаменту освіти Вінницької міської ради.

Робота КТЦ «Крок» здійснюється на засадах співпраці Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (ВОІПОПП) – наукове дослідження та міського методичного кабінету (ММК) – експериментальна діяльність.

1.4. КТЦ «Крок» співпрацює з іншими структурними підрозділами методичного кабінету, долучається до роботи міських предметних методичних об'єднань, Школи молодого вчителя, Школи резерву керівних педагогічних кадрів, динамічних творчих груп тощо.

1.5. Контроль за діяльністю КТЦ «Крок» здійснюють Вінницький обласний інститут післядипломної освіти (наукове дослідження) та департамент освіти Вінницької міської ради (експериментальна діяльність).

2. Мета, принципи, основні завдання та напрями роботи КТЦ «Крок»

2.1. Метою діяльності КТЦ «Крок» є створення соціально-освітнього простору, який забезпечує можливість неперервної освіти та вдосконалення

педагогічного професіоналізму вчителя та підвищення результатів навчально-виховної роботи.

2.2. Основними завданнями КТЦ «Крок» є:

- системне впровадження освітніх інновацій у роботу методичного кабінету;
- створення ефективних технологій навчання дорослих;
- розвиток ключових та фахових компетенцій педагогів;
- розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин у процесі навчально-методичної взаємодії, створення психолого-педагогічних умов для підвищення рівня загальної культури педагогів, позитивних змін мотивації, ціннісних орієнтацій, особистісних характеристик;
- розвиток навичок педагогічної рефлексії, опанування технології прийняття педагогічного рішення та подолання бар'єрів у спілкуванні, профілактика проявів деструктивної поведінки педпрацівників;
- організація очно-дистанційної форми навчання, запровадження дистанційних технологій та подолання пов'язаних із цим процесом суперечностей;
- надання індивідуальних консультацій з питань підвищення професійної майстерності педагогів.

2.3. Науково-методичні засади діяльності КТЦ «Крок»:

В основу дослідження покладено загальні наукові підходи та методологічні принципи. До загальних підходів віднесені андрагогічний, компетентнісний, акмеологічний, індивідуально-особистісний, особистісно-діяльнісний. Серед провідних загальнопедагогічних принципів зазначимо такі: професійної спрямованості та актуальності, проблемно-комплексний, активної позиції особистості, гуманізації та демократизації процесу освіти, цілісності, варіативності та оновлення форм навчання, професійної міжпредметності.

Методологічні принципи забезпечують:

- поєднання науковості та практичної доцільності, забезпечення наступності університетської та післядипломної професійної підготовки на етапі соціально-педагогічної адаптації молодих учителів та використання сучасних наукових досягнень учителями-практиками;

- інтеграцію педагогічної діяльності й неперервного навчання;
- оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм роботи;
- проблемність та ситуативність змісту навчання, цільову спрямованість, системність, випереджальний характер та прогностичність відповідно до суспільних вимог;
- взаємозв'язок та взаємозумовленість мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Розвиток мовлення особистості як лінгвістичний, соціокультурний та психологічний феномен;
- здатність до саморозвитку й самовдосконалення як критерій ефективної навчальної взаємодії.

2.4. Основні напрями експериментально-дослідної роботи КТЦ «Крок» реалізуються шляхом апробації результатів дослідження:

- організаційний (організація роботи тренінгових груп, презентація роботи КТЦ «Крок» на науково-практичних конференціях, семінарах міжнародного, усеукраїнського, обласного та міського рівня рівнів; у загальноосвітніх навчальних закладах, у фахових педагогічних виданнях, на сайті ММК);
- науково-інформаційний (розробка науково-методичних, діагностичних та практичних матеріалів для тренінгових занять та дистанційного етапу тренінгу, висвітлення діяльності КТЦ «Крок» на сайті міського методичного кабінету);
- інноваційний (проведення тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації», малих тренінгових форм, семінарів-тренінгів тощо);
- науково-практичний (створення навчально-методичних посібників, розробка методичних рекомендацій, бюлетенів, написання статей, висвітлення питань роботи КТЦ «Крок» на конференціях, семінарах, методичних об'єднаннях тощо);
- аналітичний (аналіз результатів діяльності тренінгових груп, створення бази перспективного педагогічного досвіду).

3. Структура й управління КТЦ «Крок»

3.1. КТЦ «Крок» очолює керівник, який несе персональну відповідальність за виконання покладених на КТЦ завдань.

3.2. Керівник КТЦ «Крок» призначається й звільняється з посади завідуючою міським методичним кабінетом за погодженням з начальником департаменту освіти ВМР та ректоратом ВОПОПП.

3.3. Керівник КТЦ «Крок»:

- несе повну відповідальність за діяльність КТЦ «Крок»,
- планує роботу, розподіляє завдання за напрямками діяльності, організовує співпрацю КТЦ «Крок» з іншими структурами,
- представляє КТЦ «Крок» в установах і організаціях.

3.4. Науково-методичне керівництво КТЦ «Крок» здійснює ВОПОПП (кафедра методології та управління освітою).

3.4. На базі КТЦ «Крок», залежно від освітнього замовлення й соціально-педагогічних потреб, створюються:

- тренінгові групи,
- групи підготовки тренерів,
- ініціативні та динамічні творчі групи,
- координаційні групи,
- консультаційні пункти.

4. Організація, зміст та етапи діяльності КТЦ «Крок»

4.1. Провідним напрямом роботи КТЦ є організація проведення комунікативного соціально-педагогічного тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації».

4.1.1. В організації тренінгу передбачаються варіативні підходи до організації тренінгових груп, форми проведення визначають три етапи.

Варіативні підходи щодо організації тренінгових груп:

- збірна група (у якій беруть участь учителі різних навчальних закладів). Групи комплектуються за визначеними критеріями (фах, категорія, стаж роботи) або довільно. Кількість учасників тренінгової групи – 15-20 осіб. Заняття

відбуваються на базі методичного кабінету департаменту освіти ВМР або базової школи (найбільша кількість учасників групи);

- група вчителів одного навчального закладу. До складу такої групи можуть входити представники однієї або декількох спеціальностей. Кількість учасників тренінгової групи – 15-20 осіб. Заняття відбуваються безпосередньо на базі загальноосвітнього навчального закладу.

4.1.2. Тренінг відбувається в три етапи:

- 1 етап – очна форма;
- 2 етап – дистанційний;
- 3 етап – підсумково-аналітичний – очна форма.

4.1.3. Очний етап тренінгу передбачає наступні **організаційні варіанти**:

- один раз на тиждень по 5 годин упродовж 6 тижнів;
- щоденні заняття по 5 годин упродовж 6 днів (інтенсивний варіант);
- щоденні заняття по 2-3 години впродовж 10-12 днів;
- 1 раз на тиждень по 2-3 години впродовж 10-12 днів.

4.1.4. Дистанційний етап тренінгу складається з 5 модулів. Матеріали цього етапу розміщуються на сайті міського методичного кабінету департаменту освіти Вінницької міської ради. Загальна тривалість дистанційного етапу – 5 тижнів.

4.1.5. Організаційні варіанти залікового (підсумково-аналітичного) етапу тренінгу передбачають очну форму проведення. Тривалість його є варіативною, залежно від потреб конкретної тренінгової групи. Орієнтовно: 2-3 дні по 4 години.

4.2. Зміст діяльності КТЦ «Крок» забезпечується вищеназваними етапами.

4.2.1. Змістом 1 етапу (очного) є:

- діагностування;
- активні методи навчання, що містять моніторинг якостей мовлення, розвиток навичок техніки та логіки мовлення, збагачення активного словника, розвиток монологічного, діалогічного, ситуативного мовлення, використання елементів психогімнастики та невербальних засобів впливу, завдання риторичного практикуму та розгляд психолого-педагогічних ситуацій;

- рефлексія власного педагогічного досвіду та процесу групової діяльності.

4.2.2. **Змістом дистанційного етапу** є модулі, що складаються з теоретичної частини для самостійного опрацювання та практичних завдань творчого, проблемного, дослідницького характеру (на власний вибір).

4.2.3. **Змістом підсумково-аналітичного етапу** є аналіз виконання завдань дистанційного тренінгу та діагностичних матеріалів шляхом опрацювання комп'ютерних тестів із завданнями вхідного та вихідного тестування, підведення загальних підсумків та проведення творчого звіту (усна форма), видання друкованого освітнього продукту з метою надання методичних рекомендацій, узагальнення, систематизації та поширення перспективного педагогічного досвіду.

4.3. КТЦ «Крок» пропонує консультаційні освітні послуги для педагогів шляхом проведення одноденних тренінгів та малих тренінгових форм у форматі співпраці зі Школою молодого вчителя, Школою резерву керівних кадрів, міськими методичними об'єднаннями, загальноосвітніми навчальними закладами, Вінницьким обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних працівників, районними методичними кабінетами тощо.

4.4. В організації діяльності КТЦ «Крок» належна увага приділяється також проведенню індивідуальних консультацій з питань науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу та підвищення професійної майстерності педагогів.

4.5 Після завершення роботи тренінгових груп учасники отримують **Сертифікати про проходження тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації»**. Сертифікат засвідчує належний рівень самоосвітньої роботи вчителя та відповідно може враховуватися під час його наступної атестації.

5. Очікувані результати роботи КТЦ «Крок»:

5.1. **Активізація механізмів саморозвитку особистості. Концептуальний розвиток педагогів**, а саме: розвиток професійно необхідних особистісних якостей, корекція ціннісних установок та мотивації професійної діяльності, удосконалення інтелектуально-пізнавальної та практично-діяльнісної сфер особистості.

5.2. Розвиток мовної, мовленнєвої, риторичної комунікативної компетентності як складових професійної компетентності педагогів, удосконалення навичок публічного мовлення та самопрезентації.

5.3. Розвиток творчих та імпровізаторських здібностей педагогів, уміння швидко реагувати в непередбаченій ситуації спілкування, оволодіння технікою подолання комунікативних бар'єрів.

5.4. Оптимізація процесу соціально-педагогічної адаптації та ідентифікації молодих вчителів.

5.6. Підвищення рівня рефлексійності та корекція індивідуального стилю педагогічного спілкування вчителів із багаторічним досвідом роботи.

5.7. Суттєве підвищення зацікавленості педагогів дистанційною формою роботи та набуття практичних навичок її реалізації.

5.8. Видання науково-методичних та практичних матеріалів з метою узагальнення й поширення перспективного педагогічного досвіду.

5.9. Зростання рівня ефективності педагогічної комунікації та результативності навчально-виховного процесу, адже розвиток професійної компетентності вчителя сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень учнів та результатів освітньої діяльності навчального закладу.

Очний етап тренінгу «Мистецтво педагогічної комунікації»

Перший тренінговий день

Таблиця 1

№	Вид роботи	Форма роботи
1.	Про консультативно-тренінговий центр «Крок» і тренінг «Мистецтво педагогічної комунікації». Розгляд основних теоретичних питань.	Повідомлення тренера
2.	Знайомство. Термінологічна казка. Очікування від тренінгу.	Мовленнєва розминка
3.	Основні правила спілкування в групі.	Мозковий штурм
4.	Діагностика рівня сформованості комунікативності як професійно значущої якості педагога (тест В. Ряховського).	Вхідне діагностування (індивідуальна робота)
5.	Техніка мовлення: загальна характеристика. Вправи на відпрацювання навичок правильного дихання. Оптимальний темп мовлення.	Індивідуальна робота
6.	Моніторинг якостей мовлення: правильність і чистота мовлення.	Групова робота
7.	Робота над збагаченням активного словника (лінгвістична гра «Від А до Я»).	Групова робота
8.	Розвиток монологічної форми мовлення: текст-мініатюра «Біг асоціацій».	Індивідуальна або групова робота
9.	Психогімнастика: мімічний таночок.	Фронтальна робота
10.	Діалогічне мовлення. «Відкрий малюнок».	Групова або фронтальна робота
11.	Мовленнєвий аспект психолого-педагогічних ситуацій: - Що таке мовленнєвий позитив? - Аналіз власної комунікативної поведінки в складній педагогічній ситуації.	Групова робота
12.	Риторична абетка. Тренінги з риторики: у якого тренера Ви хотіли б займатися?	Відеофрагменти, бесіда
13.	«Правило трьох десятків». Поза оратора «Живий пам'ятник».	Бесіда. Групова робота
14.	Причини ораторського страху. Подолання страху перед аудиторією.	Відеофрагмент. Бесіда
15.	Налагодження візуального контакту з аудиторією. Промова-мініатюра «Мої найголовніші успіхи в житті».	Індивідуальна робота
16.	Підведення підсумків роботи. Самооцінювання. Враження від тренінгу.	Анкетування, бесіда.

Виходячи з плану тренінгового дня, висвітлимо **хід організації занять** (надалі нумерація форм роботи відповідає зазначеній у плані).

1. Інформація тренера. **Основні напрями роботи КТЦ «Крок». Про тренінг «Мистецтво педагогічної комунікації».**

Розгляд основних теоретичних питань: компетентність, комунікативна компетентність, змістові складові комунікативної компетентності (мовна, мовленнєва, риторична).

2. **Знайомство** з учасниками тренінгової групи. Термінологічна казка: кожен учасник розповідає уривок із будь-якої казки (5 – 7 речень), максимально використовуючи термінологічну лексику свого предмету викладання, але не називаючи його безпосередньо; завдання інших – відгадати спеціальність колеги. Крім того, кожен представляється й записує своє ім'я на бейджі саме так, як хотів би, щоб його називали в групі. Педагоги також висловлюють свої очікування від тренінгу.

3. Основні **правила спілкування в групі** формулюються в процесі мозкового штурму, записуються кольоровими маркерами на екрані або на великих аркушах паперу. Учасниками можуть бути запропоновані такі правила взаємодії: бути «тут і зараз»; бути «в темі»; говорити коротко, по черзі; не боятися висловлюватися (адже немає помилкових думок, є різні точки зору); слухати й чути; бути активними; бути позитивними.

Правила роботи кожна група визначає самостійно.

4. **Діагностика рівня сформованості комунікативності** як професійно значущої якості педагога (тест В. Ряховського). Анкета запропонована в додатку Б. Учасники тренінгу дають відповіді на запитання, обравши один із можливих варіантів; відповідно до інструкції тренера підраховують суму набраних балів; за класифікатором визначають, до якої категорії людей належать.

5. **Техніка мовлення:** загальна характеристика. Вправи на відпрацювання навичок правильного дихання.

Техніка мовлення – базовий компонент педагогічної майстерності, який пов'язаний із постановкою голосу, мовленнєвого дихання, чіткої дикції, та є

потужним засобом впливу. Виділяють такі елементи техніки мовлення: дихання, голос, дикція та артикуляція, темп мовлення.

Дихання. Усі звуки української мови утворюються тільки під час видиху. При звичайному фізіологічному диханні співвідношення тривалості вдиху й видиху становить приблизно 1:1. У момент мовлення людина переходить на так зване «фонаційне», тобто звукотворче, мовленнєве дихання: повітря виходить у надгортанні порожнини поштовхами. Співвідношення вдиху й видиху при фонаційному диханні – 1:10, 1:15 або навіть 1:30, тобто вдих має бути активним і коротким, а видих – тривалим і рівним.

Однією з причин швидкої перевтоми голосотворчого апарату є невміння керувати своїм диханням. Правильне фонаційне дихання є комбінованим (грудно-черевним), коли активно працюють усі м'язи грудної клітки й діафрагми. Воно найповніше насичує легені повітрям, забезпечує еластичну роботу м'язів діафрагми, дозволяє виголошувати тривалі промови, не перевтомлюючи голосові зв'язки, вимовляти слова голосно й виразно.

Правильне дихання має такі ознаки: глибоке, часте, непомітне, підпорядковане волі виконавця. Оскільки звуки мовлення утворюються під час видиху, саме його організація є найважливішою при відпрацюванні правильного фонаційного дихання й голосу, для їх розвитку та вдосконалення. Оволодіння технікою фонаційного дихання можливе за допомогою спеціальних вправ, що мають на меті не вироблення вміння вдихати максимальну кількість повітря, а відпрацювання довготривалого видиху, уміння раціонально витратити запас повітря під час мовлення. Для цього необхідно привчити м'язи, що беруть участь у процесі дихання й утримують грудну клітину в розширеному стані, не розслаблятися пасивно одразу після вдиху. Розслаблення повинно відбуватися поступово, підкорюючись волі оратора.

Узагалі дихати потрібно через ніс. Звичка дихати ротом згубно впливає на організм, викликаючи захворювання щитовидної залози, лор-органів та органів дихальної системи. Носове дихання захищає горло й легені від холодного повітря й пилу, добре вентилює легені й покращує кровопостачання кори головного мозку. Потрібно обов'язково дихати через ніс у повсякденному житті та під час виконання

дихальних вправ. Дихальна гімнастика успішно використовується як дієвий засіб профілактики й лікування захворювань верхніх дихальних шляхів, бронхіальної астми, неврозів. Під час публічного виступу носовим диханням можна користуватися лише перед початком промови або ж у великих паузах. На малих паузах повітря добираємо ротом, тому що через довгий і вузький носовий прохід неможливо вдихнути швидко, повно й безшумно.

Учасникам тренінгу пропонується виконати низку вправ на відпрацювання навичок правильного дихання. Під час виконання цих вправ дуже важливо слідкувати за правильністю постави: якщо людина сутулиться, відбувається стискання ребер та легенів, скорочується об'єм повітря, що використовується для дихання.

- «На березі моря»: відпрацьовуємо правильний носовий вдих і довгий рівномірний видих, акцентуємо увагу на роботі діафрагми та міжреберних м'язів під час дихання.

- «Не загаси свічку»: відпрацьовуємо рівномірний видих, спрямовуючи струмінь повітря на уявне полум'я свічки так, щоб воно відхилилось й утримувалось у такому положенні якомога довше, але не згасало. Можемо використовувати невеличкий аркуш паперу.

- «Іменинний торт»: задуваємо уявні свічки на іменинному торті – або всі одразу одним потужним видихом, або ж розподіляємо запас повітря на 3, 4, 5...10 свічок.

- «Гудіння дротів»: імітуємо відповідний звук на видиху.

- «Зміїна мова»: зображаємо шипіння змії на видиху.

- «Усний рахунок»: робимо правильний глибокий вдих через ніс, відчуваючи роботу діафрагми; на видиху лічимо від 1 до 10, правильно розподіляючи запас повітря.

- «Упіймай комара»: руки донизу, напружені; вдихаємо повітря, затамовуємо подих на 10 секунд, під час різкого видиху сплескуємо в долоні, наче ловимо комара.

- «Фізкультхвилинка»: виконуємо стоячи; вдихаємо повітря, затамовуємо подих на 10 секунд, під час видиху виконуємо елементарні фізичні вправи (повернути тулуб вправо (вліво) й розвести руки в сторони, руки догори й праву (ліву) ногу назад, присісти тощо).

Подібних вправ на відпрацювання навичок правильного дихання є багато. Головне – виконувати їх систематично.

Темп мовлення. Швидкість у цілому, тривалість звучання окремих слів, використання пауз у поєднанні з ритмічною організованістю мовлення складають його темпоритм. Це надзвичайно важлива складова мовлення, тому що інтонація й паузи самі по собі, окрім слів, мають значну силу емоційного впливу на слухача. Для досягнення виразності звучання потрібно вміти користуватися логічними та психологічними паузами, правильно акцентувати логічні наголоси. Паузи, темп і мелодика мовлення в сукупності складають інтонацію. Удале інтонування викликає інтерес, посилює увагу слухачів. Детальніше про це ми поговоримо на подальших заняттях, зараз зосередимось на тому, яким є оптимальний темп мовлення.

У навчально-виховній роботі швидкість мовлення залежить від індивідуальних особливостей учителя, змісту мовлення та ситуації спілкування. Складну для розуміння частину матеріалу вчитель викладає в уповільненому темпі, далі можна говорити швидше. Обов'язково вповільнюється мовлення, коли потрібно сформулювати визначення, правило, принцип, закон. Педагог враховує вікові та психолого-педагогічні особливості дітей, їхній емоційний стан: наприклад, зі збудженим, знервованим учнем розмовлятиме повільніше й тихіше.

Щодо публічного мовлення, оптимальний темп для української мови – 120-150 слів за хвилину. Варто враховувати, що доречні прискорення й уповільнення мовлення поліпшують процес сприйняття. Але занадто високий темп мовлення призводить до того, що кількість інформації, переданої в одиницю часу, перевищує «пропускну спроможність» психіки людини, сприйняття погіршується й зусилля оратора витрачаються марно. Надто повільне мовлення «присипляє» аудиторію, слухачі втрачають здатність слідкувати за думкою, не можуть охопити зміст усієї фрази.

Зауважимо також, що надто швидке мовлення неминуче призводить до підвищення гучності, а ці два фактори разом створюють ураження метушливості, невпевненості оратора. Упевнене, «солідне» мовлення досить повільне, з осмисленими логічними та психологічними паузами. Якщо промовцеві вдається дотримуватись помірному темпу мовлення в проблемній ситуації, то він не лише сам зберігає свій стабільний стан, але й передає свій спокій і впевненість слухачам.

Учасникам тренінгу пропонується визначити власний темп мовлення під час виголошення незнайомого художнього тексту: читаємо впродовж 20 секунд, потім рахуємо кількість прочитаних слів та множимо на 3.

Орієнтовний текст для читання: *«З того часу, як людина стала людиною, з тієї миті, як вона задивилася на красу вечірньої зорі, вона почала вдивлятися в саму себе. Краса – це глибоко людське. Це радість нашого життя. Людина стала людиною тому, що побачила глибину блакитного неба, мигтіння зірок, розжевий розлив вечірньої заграви, багряний захід сонця перед вітряним днем, мерехтіння марева над небокраєм, безкраю далечінь степів, сині тіні в березневих снігових заметах, журавлиний ключ у голубому небі, відбиття сонячних променів у міриадах крапель ранкової роси, сірі нитки дощу в похмурий осінній день, фіолетову хмаринку на куці бузку, ніжну стеблинку й голубий дзвіночок проліска – побачила і, вражена, пішла по землі, створюючи нову красу. Зупинись і ти в захопленні перед красою – і у твоєму серці розквітне благородство».*

З'ясувавши власний темп мовлення, учасники тренінгу роблять висновки щодо доцільності його корекції.

6. Моніторинг якостей мовлення. Основними комунікативними якостями мовлення називають такі: правильність і чистота, змістовність, послідовність, багатство, точність, доречність мовлення.

Найголовнішою ознакою мовленнєвої культури є **правильність або нормативність мовлення**, тобто дотримання правил (норм) усного й писемного мовлення. Мовна норма – це сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови та сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування, як головна категорія культури мови. Мовні норми класифікуються на орфоепічні, лексичні,

фразеологічні, граматичні (словотвірні, морфологічні, синтаксичні), орфографічні, пунктуаційні, стилістичні. Нормативність становить спеціальну й визначальну ознаку літературної мови; мовні норми єдині й обов'язкові для всіх носіїв літературної мови.

Лексичні норми – це загальноприйняті правила слововживання. Залежно від змісту й мети висловлювання в процесі спілкування відбувається добір і комбінування найбільш точних, влучних слів. Чуття мови в освіченої людини допомагає знаходити слова, що в контексті найточніше передаватимуть відтінки думки.

До групи лексичних помилок належать недоліки, пов'язані з використанням лексичних засобів, які не відповідають основній думці висловлювання та обраному стилю. Їх можна умовно поділити на дві групи:

I. Цю групу складають помилки, пов'язані з порушенням лексичної та фразеологічної норми:

1. уживання слова в невластивому йому значенні: «обдати гарячим кропом» (замість окропом), «спуститися по екскаватору» (ескалатором), «добра страва» (смачна страва);

2. порушення лексичної сполучуваності слів: «малий шелест листя» (тихий шелест), «зробити героїчний вчинок» (здійснити);

3. неточне вживання фразеологізмів: «жити іншим розумом» (жити чужим розумом), «стати за спиною» («жити за спиною»).

II. Помилки як наслідок бідного словникового запасу, недосконалості стилю мовлення:

1. уживання зайвого слова: «стара людина похилого віку», «розумний інтелектуал»;

2. уживання в одному словосполученні або реченні спільнокореневих слів: «святкове свято», «в образі відображено»;

3. дослівний переклад російських слів або словосполучень, так звані «кальки» та вживання русизмів: «приймати участь» (замість брати участь), «ти мені мішаєш» (заважаєш).

Мова втрачає природну свіжість через засилля в ній загальних фраз, штапованих висловів. Збіднюють і спотворюють наше мовлення неграмотні переклади, калькування з російської мови. Ознакою неосвіченості називають таке поширене нині явище, як суржик. Це слово у своєму первісному значенні означало суміш різних видів зерна, борошно з такої суміші. У питаннях нормативності мовлення суржик розглядають як побутове мовлення, у якому об'єднано лексичні й граматичні елементи різних мов без дотримання норм мови літературної. У процесі розгляду комунікативних якостей мовлення учасники тренінгу виконують завдання на редагування, приклад наведено в табл. 2.

Таблиця 2.

**Виправте помилки, дотримуючись норм
сучасної української літературної мови**

Передовий авангард	Овочеве блюдо	Вид із вікна	Вирішення стосунків
Моя автобіографія	Диву даєшся	Чужа біль	Написати жалобу
Будування незалежної держави триває	Стало серйозною вадою для виробництва	Взаємовідношення між людьми поліпшилися	Засоби масових інформацій
Адреса місця проживання	Сходження на гірську верхівку	Ситуація змінюється в нас на виду	Вияснення всіх питань
На літру води	Ні під яким видом	Сказано на мій адрес	Святкова відкритка
Звернувся з просьбою	Жодних видів хвороби нема	Без будь-яких виключень	Розповсюдження інформації
Значні набутки	Легке недомогання	Об'єм продукції	Під час канікулів

7. Робота над збагаченням активного словника.

Значну увагу під час проведення тренінгу приділяємо збагаченню активного словника учасників груп. У пригоді стають лінгвістичні ігри, наприклад, «Від А до Я» (за обмежений час на кожну літеру алфавіту дібрати означення до запропонованого слова). У табл. 3 пропонуємо варіант виконаного завдання.

Лінгвістична гра «Від «А» до «Я»

До слова погляд доберіть означення на кожен літеру алфавіту	
А	аристократичний, актуальний, аналогічний, активний, авторський, астрологічний;
Б	блискавичний, безнадійний, банальний, боязкий, березневий;
В	величний, вразливий, всесильний, відчайдушний, веселий, відвертий;
Г	гордовитий, грайливий, грізний, гнівний;
Ґ	гречний, газдовитий;
Д	доброзичливий, демократичний, дивний, драматичний, дратівливий, дитячий, дружній, добрий, довірливий;
Е	енергійний, емоційний, егоїстичний, екзотичний;
Є	єдиний, єднальний;
Ж	жагучий, жалісний, жартівливий, жорстокий, живий, життєрадісний, жіночий, жадібний, жалюгідний;
З	замріяний, здивований, загадковий, зігріваючий, злий, зляканий, залізний, зухвалий;
І	іронічний, іскристий, інтригуючий, істинний, індивідуальний;
Й	йолопський;
Ї	їдючий;
К	кривий, крижаний, комічний, караючий, красивий, колючий, кмітливий;
Л	ласкавий, лагідний, люблячий, ліричний, людський;
М	меланхолійний, мудрий, мінливий, могутній, милий, миттєвий, модний, материнський, молодіжний;
Н	неповторний, небезпечний, ніжний, незвичайний, нахабний, науковий, незабутній, несподіваний, норавливий, неймовірний, незрозумілий;
О	оптимістичний, осінній, офіційний, образливий, оригінальний, обожнюючий, ображений;
П	підступний, прекрасний, проникливий, похмурий, палаючий, прицільний, пестливий, поміркований, простий;
Р	рішучий, різкий, розумний, радісний, романтичний, розлючений, риб'ячий, рідний;
С	сором'язливий, сонний, сміливий, спопеляючий, сумний, сучасний, сьогоднішній, симпатичний, свійський, світлий, сердитий, спокусливий;
Т	туманний, таємничий, теплий, трагічний, тимчасовий, тваринний;
У	улесливий, уразливий, уважний, унікальний, учительський, упевнений;
Ф	фанатичний, філософський, фатальний, фантастичний;
Х	хитрий, холодний, хороший;
Ц	цілеспрямований, цікавий, цнотливий, цинічний, царський;
Ч	чесний, чоловічий, чудний, чудовий, чаруючий, чарівний;
Ш	шокуючий, шалений, шанобливий, шкільний;
Щ	щирий, щасливий;
Ю	юний;
Я	яскравий.

Варто наголосити, що за зовнішньою розважальністю таких завдань простежується плідна робота, по-перше, над розвитком навичок непідготовленого, ситуативного мовлення, по-друге, збагачення виразності, образності мовлення в цілому.

Наші спостереження доводять: якщо на 1 тренінговому занятті такі завдання можуть викликати ускладнення, то в подальші тренінгові дні вони виконуються все більш легко, швидко, різноманітно.

8. Розвиток монологічної форми мовлення.

Написанню та виголошенню промови передують продукування невеликих за обсягом монологічних висловлювань, наприклад, «Біг асоціацій». Учасникам тренінгу пропонуємо різноманітні, тематично не пов'язані малюнки (орієнтовно 7 малюнків). До кожного потрібно дібрати назву: у прямому значенні побаченого чи слово-асоціацію, після чого скласти текст-мініатюру, використавши ці слова. Завдання можна виконувати у малих групах та індивідуально. Прочитавши створені мініатюри, учасники тренінгу роблять висновок: незважаючи на однаковий фактичний матеріал (одні ілюстрації), написані тексти суттєво різняться за темою, сюжетом, емоційно-ідейним навантаженням. Це наочно ілюструє, що наше сприйняття будь-яких фактів та подій може бути абсолютно різним, а мовлення – особистісним і неповторним.

9. Психогімнастика

Завдання з використанням елементів психогімнастики сприймаються як відпочинок, проте мають значний психологічний підтекст – дозволяють долати ораторський страх. Прикладом тому є мімічний таночок.

Танцюємо (сидячи) під ритмічну музику. Активно рухаються всі частини тіла. Поступово «вимикаємо» ноги, тулуб, плечі, руки, шию – вони перестають рухатись, танцює лише обличчя – це і є «мімічний таночок». Наскільки виразною зможе бути при цьому наша міміка? По черзі «вимикаємо» частини тіла у зворотному порядку: починають рухатись шия, руки та ін.

Робимо висновок щодо важливості невербальних повідомлень, які вбачає аудиторія в поведінці промовця, та необхідності узгодження словесних і позамовних засобів впливу на слухачів.

10. **Вправи на розвиток діалогічного мовлення.** Гра «Відкрий малюнок».

Учасникам пропонується малюнок, половина якого прихована. Гра може проводитись як у груповій формі, так і фронтальній. Відповідно від кожної групи чи окремих учасників задаються питання стосовно того, що може знаходитися за прихованою частиною малюнка. Ведучий має право відповідати лише «Так» або «Ні». Кількість запитань обмежена.

Гра формує навички спілкування в режимі діалогу та активного слухання, уміння класифікувати та логічно впорядковувати запитання.

11. **Мовленнєвий аспект психолого-педагогічних ситуацій.** Розкриваємо зміст поняття «мовленнєвий позитив» та здійснюємо аналіз власної комунікативної поведінки в складній педагогічній ситуації.

Мовленнєвий позитив – це загальна характеристика поведінки мовця в конструктивній ситуації спілкування; це емоційно зважена, змістовно довершена, психологічно доцільна мовленнєва діяльність учителя, що має на меті досягнення ефективної суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії. Використовуючи приклади негативних висловлювань (табл. 4), пропонуємо учасникам проаналізувати, чому приклади віднесено до категорії «мовленнєвий негатив», та запропонувати мовленнєво-позитивні рішення в комунікативних ситуаціях.

Таблиця 4

Мовленнєвий позитив

Замінити традиційні неконструктивні фрази позитивно спрямованими висловлюваннями:	
Мовленнєвий негатив	Мовленнєвий позитив
Не перебивайте!	
Подивимось, що ви там умієте!	
Ви зобов'язані так зробити, тому що я так сказав!	
Я не розумію, що ви кажете!	
Ви самі не знаєте, що говорите!	
Ви нічого не вмієте!	
Ви помиляєтесь!	

На подальших заняттях учасники тренінгу знайомляться з технікою етичного захисту та основними видами мовленнєвих помилок.

12. Риторична абетка. У якого тренера з риторики ви хотіли б займатися?

Перегляд відеофрагментів (презентації тренінгів з риторики). Аналізуємо, чому той чи інший тренер з риторики привернув нашу увагу, яким чином йому вдається зацікавити слухачів. Говоримо про важливість першого враження під час знайомства та в спілкуванні.

13. «Правило трьох десятків». Поза оратора «Живий пам'ятник».

Ефект публічного виступу відчутно залежить від першого враження, що справить оратор на аудиторію. Воно формується, як правило, у перші 30 секунд, тому пам'ятаймо «правило трьох десятків»:

- перші 10 секунд, коли оратор підіймається зі свого місця й прямує до трибуни, кафедри, сцени, оцінюються зовнішність та хода, зчитується психологічний стан оратора через його невербальну поведінку;

- 10 секунд, коли промовець уже за трибуною (зайняв місце виступу), оцінюються одяг і постава;

- перші 10 слів, які прозвучать, мають особливе значення, адже вони розкривають налаштування промовця на спілкування, його ставлення до аудиторії, рівень сформованості риторичних навичок.

Розглядаючи «правило трьох десятків», слід звернути увагу на формули вітання, етичні формули початку промови, способи зацікавлення слухачів, психологічні основи створення «ми – єдності» в спілкуванні.

Продовжуючи роботу в групах, учасники демонструють «живий пам'ятник оратору», коментуючи, як, на їхню думку, повинен виглядати оратор під час виступу.

Як виглядає впевнена в собі людина? Невимушена усмішка, голова припіднята, плечі ненапружені, спина пряма, корпус трохи нахилений у бік аудиторії, ноги на ширині плечей, одна нога дещо подається вперед. Саме так має виглядати наш «пам'ятник оратору». Щоб додати собі впевненості, можна свідомо змоделювати позу впевненого оратора, і тоді до головного мозку від тіла піде

сигнал: усе гаразд, усе спокійно, і ви дійсно будете почуватися спокійніше й виглядатимете більш переконливо.

14. Причини ораторського страху. Подолання страху перед аудиторією.

Більшість людей відчувають певний страх, пов'язаний з публічними виступами. Причинами ораторського страху можуть бути:

- недосвідченість оратора;
- недостатня підготовка до конкретного виступу;
- індивідуальні риси (невпевненість у собі, певні комплекси);
- передчуття невдачі;
- нереалістичні очікування;
- байдужість або негативна оцінка з боку аудиторії.

Потрібно розрізняти помірне хвилювання перед виступом – корисні, тонізуючі емоції, які мобілізують організм; і власне страх, що паралізує думки й дії, з яким дійсно потрібно боротися.

Методи боротьби з ораторським страхом:

1. Технічні:
 - розмірена хода;
 - дихальні, артикуляційні вправи.
2. Психологічні:
 - самоспостереження;
 - аутотренінг;
 - формування правильної самооцінки.
3. Емоційно-психологічні:
 - щире бажання поділитися своїми думками;
 - власне переконання, що виступ – це радість;
 - створення ситуації успіху.
4. Стратегічні:
 - добір матеріалу та його організація;
 - композиційне та стилістичне оформлення вступної, основної та заключної частин виступу;

- мисленнєве засвоєння матеріалу, за потребою – редагування;
- риторичне засвоєння (спроба виголошення промови).

Переглядаємо фрагмент відеотренінгу Радислава Гандапаса «Вчимося виступати публічно». Практично демонструємо використання різних способів подолання ораторського страху.

Підкреслюємо, що підготовка до промови, яка обмежується лише написанням тексту виступу, не відповідає вимогам сучасної комунікації. Доведено, що вербальний канал передачі інформації забезпечує лише 7% сприйняття, натомість вокальний – 38% та візуальний – 55%. Саме тому докомунікативний етап повинен включати в себе й тренувальне виголошення промови. Варто звернути особливу увагу на інтонаційну різноманітність та емоційне забарвлення мовлення, візуалізацію виступу (від зовнішнього вигляду промовця до наочності й використання ІКТ).

15. налагодження візуального контакту з аудиторією.

Надзвичайно важливо одразу встановити візуальний контакт з аудиторією. Це потужний інструмент, що дозволяє підтримувати зв'язок зі слухачами, більш повно доносити зміст повідомлення, передавати потрібні емоції. Особливістю публічної комунікації є одночасна взаємодія з багатьма людьми. Чи вистачить в оратора часу, щоб подивитися на кожного? Вистачить. На одну людину можна витратити долю секунди, але в кожного в аудиторії виникне відчуття, що ви спілкуєтеся саме з ним. Досвідчені оратори стверджують, що безпосередній зоровий контакт можна підтримувати в аудиторії до 30 осіб. Якщо ж людей більше, просто оглядайте частини приміщення, не обминаючи жодної (як правило, поза увагою залишаються передні бічні місця й найбільш віддалені). Можна описувати поглядом «вісімку» або «галочку», що наче лежить горизонтально на рівні очей слухачів. Помилковою є думка, що можна тривалий час дивитися на одну людину в аудиторії. Погляд «очі в очі» в ситуації публічного мовлення неприємний, він спричиняє напругу й недовіру. Краще просто фіксувати його й переводити далі. Важливо, щоб погляд випромінював привітність і доброзичливість, щоб повертався весь корпус, а не лише голова чи очі.

Учасникам тренінгу пропонується виступити з імпровізованою промовою-мініатюрою «Мої найважливіші успіхи в житті». Додаткове завдання – під час виступу спробувати встановити візуальний контакт із кожним слухачем.

2-6 дні очного етапу тренінгу доповнюються завданнями з практичної риторики, а саме: композиція промови, способи активізації уваги слухачів, аргументація, відповіді на запитання аудиторії.

16. Підведення підсумків роботи. Враження від тренінгу. Самооцінювання та взаємооцінювання. Учасники відповідають на запитання:

- За що я дякую собі? За що я вдячний групі?
- Чого я особисто навчився? Де я зможу це використати?
- Які труднощі я зумів подолати?
- Що мені сподобалося найбільше? Що мені сподобалося найменше?
- Які я маю пропозиції щодо вдосконалення тренінгових занять?

Усному обговоренню передуює письмове заповнення листа опитування (табл. 5).

Таблиця 5

Враження від тренінгу

Ваш коментар	Позначте відповідну оцінку
1. Тривалість тренінгу.	1 2 3 4 5
2. Зміст тренінгу.	1 2 3 4 5
3. Теоретичний матеріал.	1 2 3 4 5
4. Організація тренінгу.	1 2 3 4 5
5. Робота в малих групах.	1 2 3 4 5
6. Вправи, ігри.	1 2 3 4 5
7. Як, на Вашу думку, інші учасники реагують на курс?	1 2 3 4 5
8. Загальна оцінка тренінгу.	1 2 3 4 5
9. Яка інформація Вас найбільше зацікавила? _____	
10. Що вважаєте зайвим? _____	
11. Ваші зауваження, пропозиції та побажання. _____	
12. Чи рекомендували б Ви цей курс ще комусь? Якщо «так», то кому?	

З аналізу листа опитування розпочинається наступне тренінгове заняття.

Критеріально-орієнтовані тести

Тестування № 1

«Оцінка рівня комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за інформаційно-пізнавальним критерієм»

Шановний колего!

З метою оцінки рівня Вашої кваліфікації за інформаційно-пізнавальним критерієм просимо відповісти на запитання: наскільки наведені нижче показники комунікативної компетентності притаманні Вам? Результати відповідей просимо занести до «Матриці результатів» (табл. 1.1).

№	Показники інформаційно-пізнавального критерію	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали
1.	знання основ теорії педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії;	теоретичні знання основ педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії; несистемні;	теоретичні знання основ педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії потребують подальшого поглиблення;	теоретичні знання основ педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії ґрунтовні;	теоретичні знання основ педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії глибокі, усвідомлені;
2.	знання про психолінгвістичні особливості людини, види комунікативних бар'єрів та методи їх подолання;	теоретичні знання про психолінгвістичні особливості людини та види комунікативних бар'єрів несистемні;	теоретичні знання про психолінгвістичні особливості людини та види комунікативних бар'єрів поверхневі, потребують подальшого поглиблення;	теоретичні знання про психолінгвістичні особливості людини та види комунікативних бар'єрів на належному рівні;	теоретичні знання про психолінгвістичні особливості людини та види комунікативних бар'єрів глибокі, систематизовані;
3.	знання теоретичних основ та сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної	знання теоретичних основ предметів викладання, сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної	знання теоретичних основ предметів викладання, сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної	знання теоретичних основ предметів викладання, сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної	знання теоретичних основ предметів викладання, сучасних досягнень мовознавства та теорії літератури, норм і правил сучасної

	української літературної мови, комунікативних якостей мовлення;	української літературної мови, комунікативних якостей мовлення потребують суттєвого поглиблення;	української літературної мови, комунікативних якостей мовлення потребують подальшого опрацювання;	української літературної мови, комунікативних якостей мовлення системні;	української літературної мови, комунікативних якостей мовлення глибокі, усвідомлені;
4.	знання теоретичних основ ораторського мистецтва;	знання теоретичних основ ораторського мистецтва відсутні або потребують суттєвого поглиблення;	знання теоретичних основ ораторського мистецтва потребують подальшого опрацювання;	знання теоретичних основ ораторського мистецтва системні;	знання теоретичних основ ораторського мистецтва системні, глибокі;
5.	знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення;	знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення потребують суттєвого поглиблення;	знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення поверхневі, потребують подальшого поглиблення;	знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення системні;	знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення системні, глибокі;
6.	знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки;	знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки потребують суттєвого поглиблення;	знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки потребують поглиблення;	знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки на належному рівні;	знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки на високому рівні;
7.	знання методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю;	теоретичні знання щодо методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю відсутні або недостатні;	теоретичні знання щодо методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю потребують подальшого поглиблення;	теоретичні знання щодо методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю достатні;	теоретичні знання щодо методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю системні, глибокі;
8	знання візуальних способів передачі інформації;	теоретичні знання щодо використання візуальних способів передачі інформації відсутні або потребують суттєвого поглиблення;	теоретичні знання щодо використання візуальних способів передачі інформації несистемні, потребують подальшого опрацювання;	теоретичні знання щодо використання візуальних способів передачі інформації на належному рівні;	теоретичні знання щодо використання візуальних способів передачі інформації глибокі, системні.

Оцінка відповідей: кожна відповідь оцінюється відповідно до міри наявності показників за бальною системою: 1 бал – низький рівень показника; 2 бали – середній рівень показника; 3 бали – достатній рівень показника; 4 бали – високий рівень показника. Залежно від загальної суми балів визначаємо відповідний рівень розвитку особистісної компетентності:

низький – від 0 до 8 балів;

середній – від 9 до 16 балів;

достатній – від 17 до 24 балів;

високий – від 25 до 32 балів.

Дякуємо за співпрацю!

Критеріально-орієнтовані тести
Тестування № 2
«Оцінка рівня комунікативної компетентності вчителів
філологічних спеціальностей за особистісним критерієм»

Шановний колего!

З метою оцінки рівня Вашої кваліфікації за особистісним критерієм просимо відповісти на запитання: наскільки наведені нижче показники комунікативної компетентності притаманні Вам?

Результати відповідей просимо занести до «Матриці результатів» (табл. 1.1).

№	Показники особистісного критерію	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали
1.	схильність до діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні;	схильність до діяльності за типом «людина-людина» не прослідковується;	переважно прослідковується схильність до діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні слабо виражена;	прослідковуються необхідні здібності щодо діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні достатньо виражена;	високо розвинені здібності щодо діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні сильно виражена;
2.	готовність до вербальної комунікації, гуманістично спрямованої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу;	відсутнє позитивне спрямування щодо взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу;	спрямування щодо взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу є переважно позитивним;	спрямування щодо взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу є позитивним;	спрямування щодо взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу є стійким позитивним;
3.	здатність до рефлексії, адекватної оцінки власної мовленнєвої діяльності та конкретної комунікативної ситуації;	навички рефлексії не сформовані, оцінка власної мовленнєвої діяльності та конкретних комунікативних ситуацій не є адекватною;	навички рефлексії сформовані на середньому рівні, оцінка власної мовленнєвої діяльності та конкретних комунікативних ситуацій не завжди є адекватною;	сформовані навички рефлексії, оцінка власної мовленнєвої діяльності та конкретних комунікативних ситуацій є адекватною;	навички рефлексії сформовані на високому рівні, оцінка власної мовленнєвої діяльності та конкретних комунікативних ситуацій є адекватною;
4.	відповідність поведінки принципам педагогічної етики, моралі;	поведінка не завжди відповідає принципам педагогічної етики, моралі;	в окремих ситуаціях поведінка не відповідає принципам педагогічної етики, моралі;	поведінка відповідає принципам педагогічної етики, моралі;	поведінка завжди відповідає принципам педагогічної етики, моралі, є прикладом для учасників навчально-виховного процесу.

Оцінка відповідей: кожна відповідь оцінюється відповідно до міри наявності показників за бальною системою: 1 бал – низький рівень показника; 2 бали – середній рівень показника; 3 бали – достатній рівень показника; 4 бали – високий рівень показника. Залежно від загальної суми балів визначаємо відповідний рівень розвитку особистісної компетентності:

низький – від 0 до 4 балів;

середній – від 5 до 8 балів;

достатній – від 9 до 12 балів;

високий – від 13 до 16 балів.

Дякуємо за співпрацю!

Критеріально-орієнтовані тести

Тестування № 3

«Оцінка рівня комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм»

Шановний колего!

З метою оцінки рівня Вашої кваліфікації за мотиваційно-ціннісним критерієм просимо відповісти на запитання: наскільки наведені нижче показники комунікативної компетентності притаманні Вам? Результати відповідей просимо занести до «Матриці результатів» (табл. 1.1).

№	Показники мотиваційно-ціннісного критерію	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали
1.	позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності та готовність до подолання комунікативних бар'єрів;	відсутня позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності, некомпетентність стає причиною виникнення комунікативних бар'єрів;	потребує розвитку позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності, учитель не завжди може подолати комунікативні бар'єри;	сформована позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності, вчитель вміє конструктивно долати комунікативні бар'єри;	сформована стійка позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності, учитель завжди конструктивно долає комунікативні бар'єри;
2.	прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю;	відсутнє прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю;	прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю є ситуативним;	відзначається прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю;	прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю є стійким, усвідомленим;
3.	усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних із розвитком у вчителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштованість на таку діяльність;	не усвідомлюються вимоги суспільства щодо розвитку в учителів-філологів професійної комунікативної компетентності, відсутнє налаштування на таку діяльність;	у цілому усвідомлюються вимоги суспільства щодо розвитку в учителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштування на таку діяльність;	чітко усвідомлюються вимоги суспільства щодо розвитку в учителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштування на таку діяльність;	усвідомлюються та є пріоритетними вимоги суспільства щодо розвитку в учителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштування на таку діяльність;

4.	уміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання;	відсутнє вміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання;	уміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання є ситуативним;	відзначається вміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання;	вміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання є позитивно вмотивованим.
----	---	--	---	---	--

Оцінка відповідей: кожна відповідь оцінюється відповідно до міри наявності показників за бальною системою: 1 бал – низький рівень показника; 2 бали – середній рівень показника; 3 бали – достатній рівень показника; 4 бали – високий рівень показника. Залежно від загальної суми балів визначаємо відповідний рівень розвитку особистісної компетентності:

низький – від 0 до 4 балів;

середній – від 5 до 8 балів;

достатній – від 9 до 12 балів;

високий – від 13 до 16 балів.

Дякуємо за співпрацю!

Критеріально-орієнтовані тести

Тестування № 4

«Оцінка рівня комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей за функціонально-операційним (діяльнісним) критерієм»

Шановний колего!

З метою оцінки рівня Вашої кваліфікації за функціонально-операційним (діяльнісним) критерієм просимо відповісти на запитання: наскільки наведені нижче показники комунікативної компетентності притаманні Вам? Результати відповідей просимо занести до «Матриці результатів» (табл. 1.1).

№	Показники функціонально-операційного критерію	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали
1.	здатність створювати власні висловлювання відповідно до норм і правил сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативних якостей мовлення;	здатність створювати власні висловлювання відповідно до норм і правил сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативних якостей мовлення потребує суттєвого поглиблення;	здатність створювати власні висловлювання відповідно до норм і правил сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативних якостей мовлення потребує поглиблення;	мовлення відповідає нормам і правилам сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативним якостям мовлення;	мовлення взірцеве, відповідає нормам і правилам сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативним якостям мовлення;
2.	уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи;	уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи потребує суттєвого поглиблення;	уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи потребує вдосконалення;	комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи здійснюється на належному рівні;	комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи здійснюється на високому рівні;

3.	уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого впливу, долати комунікативні бар'єри;	уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого впливу, долати комунікативні бар'єри не сформовано;	уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого впливу, долати комунікативні бар'єри потребує додаткової уваги;	уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, долати комунікативні бар'єри, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого впливу є основою організації конструктивної взаємодії;	уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, долати комунікативні бар'єри, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого впливу є основою продуктивної співпраці з учнями, батьками, колегами;
4.	розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу;	розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу потребує суттєвого поглиблення;	розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу потребує вдосконалення;	риторичні навички, техніка публічного виступу сформовані на належному рівні;	риторичні навички, техніка публічного виступу сформовані на високому рівні;
5.	уміння моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування;	уміння моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування відсутнє;	уміння моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування потребує подальшого поглиблення;	навички моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування є сталими;	навички моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування сформовані на високому рівні;
6.	володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, вдосконалення техніки мовлення та емоційної культури комунікації;	володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, вдосконалення техніки мовлення та емоційної культури комунікації потребує суттєвого поглиблення;	володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, вдосконалення техніки мовлення та емоційної культури комунікації потребує поглиблення;	засоби вербальної та невербальної комунікації використовуються доречно, техніка мовлення та емоційна культура комунікації на належному рівні;	засоби вербальної та невербальної комунікації використовуються постійно, продумано й виважено, техніка мовлення та емоційна культура комунікації є взірцевими;
7.	розвиток творчих здібностей,	розвиток творчих	розвиток творчих здібностей,	творчі здібності, імпровізаційні	творчі здібності, імпровізаційні

	імпровізаційних навичок ситуативного мовлення, власного активного словника, уведення в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур;	здібностей, імпровізаційних навичок ситуативного мовлення, власного активного словника, уведення в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур потребує суттєвого поглиблення;	імпровізаційних навичок ситуативного мовлення, власного активного словника, уведення в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур прослідковується, але потребує подальшого вдосконалення;	навички ситуативного мовлення розвинені на достатньому рівні, активний словник великий за обсягом, художні засоби та риторичні фігури використовуються в мовленнєвій практиці;	навички ситуативного мовлення розвинені на високому рівні, активний словник великий за обсягом, художні засоби та риторичні фігури постійно й доречно використовуються в мовленнєвій практиці;
8.	використання додаткових візуальних способів передачі інформації;	додаткові візуальні способи передачі інформації не використовуються або використовуються методично недосконало;	додаткові візуальні способи передачі інформації використовуються несистемно;	додаткові візуальні способи передачі інформації використовуються доцільно, методично правильно;	додаткові візуальні способи передачі інформації використовуються систематично й методично правильно.

Оцінка відповідей: кожна відповідь оцінюється відповідно до міри наявності показників за бальною системою: 1 бал – низький рівень показника; 2 бали – середній рівень показника; 3 бали – достатній рівень показника; 4 бали – високий рівень показника. Залежно від загальної суми балів визначаємо відповідний рівень розвитку особистісної компетентності:

низький – від 0 до 8 балів;

середній – від 9 до 16 балів;

достатній – від 17 до 24 балів;

високий – від 25 до 32 балів.

Дякуємо за співпрацю!

Матриця результатів тестування
«Оцінки рівня розвитку комунікативної компетентності»
(для вчителів філологічних спеціальностей)

Шановний колего!

З метою оцінки розвитку Вашої комунікативної компетентності просимо результати тестування № 1, 2, 3, 4 занести до «Матриці результатів» і визначити рівень розвитку Вашої комунікативної компетентності

Таблиця 1.1.

	Показники комунікативної компетентності	Оцінка в балах			
		1	2	3	4
1. Інформаційно-пізнавальний критерій	знання основ теорії педагогічної комунікації, вікових психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини в контексті організації комунікативної взаємодії;				
	знання про психолінгвістичні особливості людини, види комунікативних бар'єрів та методи подолання;				
	знання теоретичних основ та сучасних досягнень мовознавства й теорії літератури, норм і правил сучасної української літературної мови, комунікативних якостей мовлення;				
	знання теоретичних основ ораторського мистецтва;				
	знання особливостей монологічного та діалогічного мовлення, функціонально-стильових видів мовлення;				
	знання особливостей техніки мовлення, норм вербальної та невербальної поведінки;				
	знання методів самодіагностики, самоаналізу, підвищення рівня комунікативного самоконтролю;				
	знання візуальних способів передачі інформації.				
	Усього балів				
2. Особистісний критерій	схильність до діяльності за типом «людина-людина», потреба в спілкуванні;				
	готовність до вербальної комунікації, гуманістично спрямованої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу;				
	здатність до рефлексії, адекватної оцінки власної мовленнєвої діяльності та конкретної комунікативної ситуації;				
	відповідність поведінки принципам педагогічної етики, моралі.				
	Усього балів				

3 Мотиваційно-ціннісний критерій	позитивна мотивація щодо педагогічної діяльності та готовність до подолання комунікативних бар'єрів				
	прагнення до збагачення знань, самоосвіти, підвищення рівня комунікативного самоконтролю				
	усвідомлення вимог суспільства, пов'язаних із розвитком у вчителів-філологів професійної комунікативної компетентності та налаштованість на таку діяльність				
	уміння аналізувати результативність педагогічної комунікації та динаміку особистісного зростання				
	Усього балів				
4. Функціонально-операційний критерій	здатність створювати власні висловлювання відповідно до норм і правил сучасної української літературної мови, українського мовленнєвого етикету, комунікативних якостей мовлення;				
	уміння здійснювати комунікативний супровід різних форм, прийомів, методів навчання, інтерактивних форм роботи;				
	уміння враховувати психолінгвістичні особливості партнерів по спілкуванню, ініціювати діалогічне мовлення, використовувати оптимальні засоби переконуючого мовленнєвого впливу, долати комунікативні бар'єри;				
	розвиток риторичних навичок та володіння технікою публічного виступу;				
	уміння моделювати аудиторію, прогнозувати та коригувати ситуації публічного спілкування;				
	володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, удосконалення техніки мовлення та емоційної культури комунікації;				
	розвиток творчих здібностей, імпровізаційних навичок ситуативного мовлення, власного активного словника, уведення в мовленнєву практику тропів та риторичних фігур;				
	використання додаткових візуальних способів передачі інформації.				
	Усього балів				

«Матриця результатів» містить зміст усіх показників комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей та дозволяє за загальною кількістю балів визначити відповідний рівень розвитку комунікативної компетентності вчителів:

низький – від 0 до 24 балів;

середній – від 25 до 48 балів;

достатній – від 49 до 72 балів;

високий – від 73 до 96 балів.

Дякуємо за співпрацю!