

Бердянський державний педагогічний університет

На правах рукопису

ТОЛКАЧОВА АНЖЕЛІКА СЕРГІЇВНА

УДК 373. 3 / 5.018.3.011.3. – 052 : 37.064

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

13.00.07 – теорія і методика виховання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Канішевська Любов Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор

Бердянськ – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	12
1.1. Стан розробленості проблеми	12
1.2. Сутнісна характеристика поняття «комунікативна компетентність».....	35
1.3 Специфіка формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.....	55
Висновки до першого розділу.....	78
РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....	81
2.1. Методика констатувального етапу експерименту	81
2.2. Аналіз стану сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів	96
Висновки до другого розділу.....	119
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....	122
3.1. Характеристика педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.....	122
3.2. Зміст і процедура формувального етапу експерименту	146
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту	175
Висновки до третього розділу.....	189
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	193

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ.....	225

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах сьогодення активізується увага до набуття людиною ключових компетентностей, покликаних забезпечити її орієнтацію в сучасному суспільстві, вироблення на засадах взаємоприйняття і взаєморозуміння єдиної стратегії конструктивної взаємодії з іншими людьми, програмування процесу спілкування з ними, долаючи сталі стереотипи поведінки. У цьому контексті актуалізується необхідність запровадження змісту виховання, який сприяв би оволодінню молодим поколінням однією із ключових компетентностей – комунікативною, – завдяки якій забезпечується здатність і готовність особистості встановлювати і підтримувати конструктивні міжособистісні контакти, передавати й отримувати у відповідь необхідну інформацію.

Важливим періодом формування комунікативної компетентності є молодший шкільний вік, коли в дитини проявляється прагнення виокремити своє «Я», протиставити себе іншим, висловити власну позицію стосовно інших людей, дістати від них визнання, посівши активне місце в різноманітних соціальних відносинах, де «Я» учня виступає нарівні з «Я» інших. У цей віковий період відбувається розгортання певної позиції дитини стосовно людей, що зумовлює появу можливості та необхідності реалізації накопиченого соціального досвіду в діяльності, адекватній загальному рівню особистісного розвитку. Тобто відбувається активне входження дитини в суспільство, оволодіння його нормами і правилами міжособистісної комунікативної взаємодії.

Особливого значення ці питання набувають для учнів молодшого шкільного віку – вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів, у яких більшість – це діти-сироти і діти з проблемних та матеріально незабезпечених сімей. Характерними рисами цих дітей є: деприваційний синдром, ригідність, зниження емпатії, явище «групової залежності», невпевненість у собі, комплекс неповноцінності, почуття самотності, схильність до нервових зривів, підвищена вразливість, недовіра до дорослих, агресивність, ускладнене (дефіцитне, дефектне, деструктивне)

спілкування, відсутність навичок позаситуативної комунікації. На розв'язання проблем забезпечення прав дитини, соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, спрямовані Конвенція ООН про права дитини (1997), Конституція України (1997), закони України «Про освіту» (1996), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про охорону дитинства» (2001), «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005), «Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року» (2009), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996); Укази Президента України «Про затвердження комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві» (1998), постанова Кабінету Міністрів України «Про поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (1994), Державна цільова програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (2008).

Питання, пов'язані із психолого-педагогічними умовами виховання і засобами розвитку комунікативного потенціалу особистості, формування компетентності у спілкуванні стали предметом наукових розвідок А. Вербицького, Ю. Ємельянова, М. Зажирко, О. Касьянової, М. Коця, Л. Петровської, В. Тернопільської та інших.

Вивченням методологічних проблем комунікативної компетентності займалися К. Абульханова-Славська, Г. Андреева, О. Бодальов, Ф. Бацевич, Л. Буєва, М. Васирик, М. Каган, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Е. Яценко та інші.

Специфічні риси вихованців шкіл-інтернатів досліджували Л. Галігузова, І. Дубровіна, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Й. Лангмейєр, З. Матейчик, Л. Оліфіренко, А. Полянничко, А. Прихожан, З. Сафіна, Н. Толстих, Г. Улунова, І. Фурманов та інші.

Особливості спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів стали предметом наукових пошуків І. Дубровіної, Л. Долинської, М. Лісіної, В. Мухіної, А. Прихожан, М. Симонової, Н. Толстих, Г. Улунової, Л. Шипіціної та інших.

Основні напрями та принципи організації навчально-виховного процесу у школах-інтернатах набули висвітлення у працях А. Бондаря, В. Вугрича, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, В. Покася, Г. Покиданова, С. Свириденко, В. Слюсаренка, В. Яковлевої та інших; позаурочної діяльності – у доробку В. Вугрича, Ю. Гербеєва, О. Голуб, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, В. Слюсаренка, В. Яковлевої та інших.

Однак поза увагою науковців залишився такий аспект як формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

У процесі дослідження виявлені суперечності між:

- об'єктивною потребою сучасного суспільства в комунікативно компетентній особистості та нерозробленістю теоретичних і методичних основ її формування в умовах загальноосвітньої школи-інтернату;
- значним потенціалом позаурочної діяльності шкіл-інтернатів щодо формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку та його недостатнім використанням у практиці зазначених установ;
- необхідністю професійної підготовки вихователів шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку та недостатньою розробленістю змісту, форм і методів такої діяльності.

Отже, актуальність проблеми і виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертації: **«Формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами, планами. Дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету «Інноваційні технології в підготовці сучасного вчителя» (протокол № 4 від 15.11.2007 р.).

Тема дисертаційної роботи затверджена на засіданні Вченої ради Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 7 від 29.01.2008 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 26.02.2008 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів та експериментально перевірити їх ефективність.

Відповідно до теми і мети визначено такі **завдання дослідження**:

- проаналізувати стан розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці;
- уточнити сутність поняття «комунікативна компетентність» і визначити його структуру;
- визначити специфіку формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;
- розробити критерії і показники та виявити рівні сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів;
- обґрунтувати й апробувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Об’єкт дослідження – процес формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Для досягнення мети та вирішення поставлених задач використано комплекс **методів дослідження**:

теоретичні: аналіз і систематизація наукової літератури із проблеми дослідження для визначення об’єкта, предмета, мети дослідження, формулювання

його завдань, уточнення сутності поняття «комунікативна компетентність» і визначення його структури; визначення специфіки формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів; синтез, порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;

емпіричні: діагностичні (опитування, бесіди, тестування, анкетування, розв'язання проблемних ситуацій), опосередковане спостереження, експертна оцінка, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів, доведення доцільності обґрунтованих педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;

статистичні: методи математичної статистики для опрацювання результатів експериментальної роботи, визначення динаміки кількісних змін у рівнях сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше:

- обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;
- охарактеризовано зміст компонентів комунікативної компетентності, критерії, показники та рівні її сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів;

уточнено сутність поняття «комунікативна компетентність» як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них;

подальшого розвитку набули форми і методи роботи з формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в запровадженні в позаурочну діяльність шкіл-інтернатів комплексної методики діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів; змісту, форм і методів формування комунікативної компетентності дітей означеного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів (програма виховних годин «Крокуємо до комунікативної компетентності» та програма семінару для педагогів шкіл-інтернатів «Формуємо комунікативну компетентність»).

Матеріали і результати дисертаційної роботи можуть бути використані викладачами вищих педагогічних навчальних закладів для розширення змісту курсу лекцій, практичних і семінарських занять з навчальних дисциплін «Теорія виховання», «Методика виховної роботи», для розроблення навчальних посібників з теорії і методики виховання, у практичній роботі педагогів шкіл-інтернатів, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** у виховний процес Комунального закладу «Бердянська загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів» Запорізької обласної ради (довідка № 1277 від 11.07.2013 р.), Комунального закладу «Матвіївська загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів» Запорізької області (довідка № 1488 від 17.12.2012 р.), Мелітопольської загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів № 1 Запорізької обласної ради (довідка № 471 від 06.12.2012 р.), Новомиkolaївської загальноосвітньої школи-інтернату Запорізької області (довідка № 512 від 12.12.2012 р.), спеціальної школи-інтернату I–III ступенів № 15 м. Києва (довідка № 393 від 21.05.2013 р.), спеціалізованої школи-інтернату I–II ступенів № 14 м. Києва з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу (довідка № 129 від 22.05.2013 р.), Комунального закладу «Школа-інтернат II–III ступенів «Рівненський обласний ліцей» Рівненської обласної ради (довідка № 343 від 15.05. 2013 р.).

Особистий внесок здобувача. У колективній монографії «Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів: теорія і практика» (у співавторстві з О. Голуб, Л. Бернадською, А. Грітчиною, Ю. Підборським, Ю. Поліщук, І. Сизоненко) автором уточнено сутність поняття «комунікативна компетентність» стосовно учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів; визначено специфіку формування комунікативної компетентності; розроблено критерії і показники та виявлено рівні сформованості комунікативної компетентності, обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету (2009–2013 рр.), на наукових, науково-практичних конференціях, форумах різних рівнів:

міжнародних: «Дитячі оздоровчі центри в умовах інноваційних проектів сучасності» (Таганрог, 2008); «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Луцьк, 2011), Першому Міжнародному педагогічному конгресі «Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи» (Одеса, 2011); «Соціум. Наука. Культура» (Київ, 2012), «Сучасна наука в мережі INTERNET» (Київ, 2012), «Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд» (Одеса, 2012), «Наука. Теорія і практика» (Познань, 2012), «Сучасні проблеми та шляхи їх вирішення в науці, транспорті, виробництві та освіті 2012 » (Одеса, 2012), «Теоретичні і практичні наукові інновації» (Краків, 2013), «Перспективи розвитку наукових досліджень в 21 столітті» (Щецин, 2013), «Наука – від теорії до практики» (Сопот, 2013);

всеукраїнських: психолого-педагогічних Демиденківських читаннях: «Навчання, виховання та розвиток» (Бердянськ, 2009, 2010, 2011); II, IV, V Всеукраїнських Корфівських читаннях (Бердянськ, 2008, 2010, 2011),

звітній науково-практичній конференції Інституту проблем виховання НАПН України (Київ, 11 квітня 2013 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено у 32 публікаціях (із них 31 одноосібна), з яких: 1 колективна монографія, 9 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття в науковому виданні РФ, 3 статті в інших наукових виданнях, 18 публікацій у збірниках матеріалів конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (280 найменувань, із них 6 – англійською мовою), 13 додатків на 53 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 277 сторінок, із них 195 сторінок основного тексту. Робота містить 17 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ЯК

ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Стан розробленості проблеми

Спілкування спрямоване на реалізацію відносин між людьми, метою яких є формування взаєморозуміння, вплив на знання, погляди, ставлення, почуття та інші прояви кожного з партнерів. Людина стає особистістю в результаті взаємодії та спілкування з іншими людьми, що відбувається впродовж усього життя.

Спілкування – це складний, багатоплановий процес «встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою в спільній діяльності й уміщує обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера по спілкуванню. У найбільш загальному вигляді спілкування є формою життєдіяльності. Його соціальний сенс полягає в тому, що воно постає засобом передачі форм культури й суспільного досвіду» [69, с. 234].

Згідно з культурно-історичною концепцією Л. Виготського [57; 58; 59] саме в процесі спілкування – комунікації, інтеракції, перцепції стосовно «іншого» – відбувається формування самоставлення й настановлення на самоперетворення, яке компенсує дискомфорт від ставлення «іншого», що не задовольняє особистість. Спілкування охоплює всю усвідомлювану людьми гаму стосунків, які виражають їхню взаємну причетність, сприяють взаємозбагаченню [58, с. 57].

Аналізуючи складові спілкування як психологічного процесу, Б. Ананьєв [5], крім мовленнєвих і невербальних засобів спілкування, виокремлює в ньому внутрішній аспект – пізнання учасниками спілкування один одного,

міжособистісні відносини, саморегуляцію вчинків людини з урахуванням отриманого знання, перетворення внутрішнього світу тих, хто бере участь у спілкуванні, й наголошує на постійному зв'язку між цими частковими щодо спілкування процесами. Дослідник зазначає, що в спілкуванні завжди є момент пізнання людиною інших і водночас ще більшого пізнання кожною з них себе, а також момент переживань, що викликаються однією людиною в іншій; спілкування завжди є вагомим засобом формування ставлення до інших і до себе.

У науковій літературі (О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Мусатов, Є. Руденський, С. Якобсон, Я. Яноушек та інші) поряд з поняттям «спілкування» часто використовуються поняття «комунікація» та «комунікативна діяльність». Універсальні системи комунікації розробляли (А. Добрович, Г. Кучинський, Г. Лассвел, Ю. Лотман, К. Шеннон, С. Якобсон).

Так, Я. Яноушек [273] дослідив процес передачі та сприйняття смислового повідомлення в системі «комунікатор-повідомлення-реципієнт», у якій відбувається кодування, декодування інформації та постійна зміна позицій партнерів (комунікативний механізм комунікації переходить в інтерактивний).

Ю. Лотман розвиває ідею про визначальність схем взаємовпливів у процесі комунікації типу: «Я-Він» та «Я-Я» в системах різних культур [153, с. 227–243].

З позицій поведінкового аспекту А. Добрович [82] описує чотири фази комунікативного діяння: взаємоспрямованість, взаємовідображення, взаємоінформування та взаємовідключення. Якісні та інші характеристики цих фаз залежать також від певного стилю спілкування.

Так, Г. Кучинський [145] у мовній структурі взаємовпливового діалогу визначає елементарний цикл (запитання-відповідь), а їхні змістовно взаємопов'язані сукупності, в яких розвивається одна основна тема, називає елементарним циклом або мікродіалогом. Останні, зі свого боку, можуть утворювати прості та складні (розгалужені, розгорнуті) діалоги.

Як засвідчує проведений нами аналіз наукових джерел, на сьогодні можна вирізнити три основні підходи до розгляду проблеми співвідношення понять «спілкування» і «комунікація».

Перший підхід базується на ототожненні цих понять. Його представником є, наприклад, М. Обозов, який наголошує на тісному взаємозв'язку спілкування та комунікації, стверджуючи, що в спілкуванні можна виокремити три основні аспекти: комунікативний, інтерактивний та перцептивний. Комунікативний аспект спілкування полягає в обміні інформацією між тими, хто спілкується. Інтерактивний аспект реалізується через організацію взаємодії між людьми, тобто через обмін не лише знаннями, ідеями, а й діями. Перцептивний аспект позначає процес сприйняття пізнання партнерами зі спілкування один одного і встановлення завдяки цьому взаєморозуміння. Кожний з названих аспектів не існує ізольовано від інших, усі вони проявляються лише в умовах безпосереднього контакту між людьми [174, с. 24].

Вивчаючи історико-лінгвістичні значення термінів «спілкування» і «комунікація», В. Семенов стверджує, що як етимологічно, так і семантично вони є тотожними і позначають «інформаційний обмін у суспільстві», тому, вони – однозначні [222, с. 23].

Другий підхід акцентує на розмежуванні понять «комунікація» і «спілкування». Такої позиції дотримується М. Каган. Він вважає, що поняття «комунікація» і «спілкування» різняться за двома головними ознаками. По-перше, «спілкування має практичний, матеріальний і духовний характер, тоді як комунікація... є суто інформаційним процесом – передаванням тих чи інших повідомлень». По-друге, вони різняться за характером самого зв'язку, що встановлюється як взаємозв'язок систем. Комунікація – це суб'єкт-об'єктний зв'язок, де суб'єкт передає деяку інформацію, а об'єкт виступає як пасивний отримувач інформації, яку він має прийняти, зрозуміти (правильно декодувати), добре засвоїти і відповідно до цього вчиняти. Отже, на думку М. Кагана,

комунікація є односпрямованим процесом: інформація передається лише в один бік. Спілкування ж, навпаки, є суб'єкт-суб'єктним зв'язком, під час якого «немає відправника й отримувача повідомлень – є співрозмовники, співучасники спільної справи». У спілкуванні інформація циркулює між партнерами, оскільки вони однаково активні. Тобто процес спілкування на відміну від комунікації має двоспрямований характер [108, с. 6–22, с. 143–144].

Основних положень другого підходу дотримується Г. Андреева [7]. Однак, на відміну від позиції М. Кагана [108], вона розглядає спілкування як більш вузьку, порівняно з комунікацією, категорію.

Представники третього підходу дотримуються поглядів, згідно з якими спілкування не може охопити всі інформаційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Вони «охоплюють усі соціальні підсистеми, наявні в будь-якому, навіть незначному фрагменті суспільного життя, причому не завжди втілюються у форму слова, мови або тексту. Навпаки, повідомлення у вербальному вигляді становлять лише невелику частку інформаційного обміну в суспільстві, в інших випадках обмін інформацією здійснюється в невербальних формах, а її носіями слугують не лише невербальні системи (жести, міміка, інтонація тощо), а й речі, предмети, матеріальні носії культури. Останні дають змогу передавати інформацію в просторі і в часі». Саме тому «спілкування» означає лише «ті процеси обміну інформацією, які становлять специфічну людську діяльність, спрямовану на встановлення і підтримку взаємозв'язку та взаємодії між людьми і здійснюються передусім вербально» [47, с. 109].

У дослідженнях Г. Ковальова [122], М. Лісіної [151], В. Кан-Каліка [111; 112] спілкування виступає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування взаємовідносин, яка передбачає цілеспрямовану активність його учасників і забезпечує взаємодію, взаємовплив і взаєморозуміння. Погляд на спілкування як на комунікативну діяльність має певні переваги, оскільки дає

змогу чітко визначити якісні перетворення в процесі онтогенетичного розвитку, співвіднести спілкування з іншими видами діяльності особистості.

Згідно з наведеною позицією, комунікативна діяльність не можлива без встановлення міжособистісної взаємодії і взаєморозуміння між людьми. У процесі такої взаємодії встановлюються суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, оскільки кожний її учасник виступає суб'єктом, виявляє активність, що адресована іншій людині.

Аналогічної думки дотримується й А. Соколов, наголошуючи, що спілкування є однією з форм комунікативної діяльності, в основу якої покладаються цільові настановлення партнерів по спілкуванню. Звідси пропонується розрізняти три варіанти взаємин між учасниками комунікації:

1) суб'єкт-суб'єктні – взаємини у вигляді діалогу рівноправних партнерів (ця форма і є спілкуванням);

2) суб'єкт-об'єктні – взаємини, властиві комунікативній діяльності у формі управління, коли комунікатор розглядає реципієнта як об'єкт комунікативного впливу;

3) об'єкт-суб'єктні – взаємини, властиві комунікативній діяльності у формі наслідування, коли реципієнт цілеспрямовано обирає комунікатора як зразок для наслідування, а останній при цьому навіть не усвідомлює своєї участі в комунікативному акті [231, с. 24–28].

Типовим способом реалізації комунікативного спілкування А. Соколов називає діалог співрозмовників; управління і наслідування – монолог в усному, писемному або пантомімічному вигляді [Там само, с. 24–28]. Отже, в цьому випадку комунікація розглядається як більш широке, ніж спілкування поняття.

У науці дискусійними є також питання щодо співвідношення спілкування і діяльності. Г. Ковальов, вивчаючи стратегії психологічного впливу, зауважує, що особистість – це продукт і результат її спілкування з іншими людьми, інтерсуб'єктне утворення загалом [122, с. 41–49].

Згідно з поглядами Б. Ломова [152], доцільно аналізувати не паралельність існування діяльності й спілкування, а інтеграцію, де сам суб'єкт спілкування є унікальним.

Відомий психолог О. Леонтьєв [148] вважає діяльність лише умовою для спілкування та різновидом діяльності. Крім того, він пропонує розмежовувати поняття спілкування і взаємодія, оскільки структура останньої забезпечується розподілом трудових функцій, індивідуальним внеском кожного в результат спільної діяльності, а в процесі спілкування кожен демонструє свою автономність, самотність. Спілкування, як стверджує О. Леонтьєв, є елементом взаємодії (на рівні виконавчої фази), її передумовою (відтвореною в орієнтовній фазі діяльності), спілкуванням соціального чи особистісного спрямування.

Сучасні дослідники В. Слободчиков та Є. Ісаєв стверджують, що «будь-які форми спілкування є специфічними формами спільної діяльності людей: люди не просто «спілкуються» в процесі виконання різних суспільних функцій, а завжди спілкуються в певній діяльності, навіть у процесі «бездіяльності» [228, с. 112]. При цьому наголошується на необхідності розуміння зв'язку діяльності і спілкування в двох планах: розгляд спілкування як аспекту спільної діяльності та як її продукту.

Аналогічної позиції дотримується й Г. Андрєєва. На її погляд, правомірним є широке розуміння зв'язку діяльності та спілкування, коли останнє розглядається і як аспект спільної діяльності (оскільки сама діяльність – це не тільки праця, а й спілкування в процесі її виконання), і як її своєрідний дериват (від лат. *derivatus* – відведений, *derivato* – відводжу – похідне від чогось первинного). Таке широке розуміння зв'язку спілкування і діяльності, як вважає Г. Андрєєва, відповідає розумінню самого спілкування як важливої умови присвоєння індивідом «досягнень історичного розвитку людства, незважаючи на те, чи розглядається цей розвиток на мікрорівні, у безпосередньому оточенні, чи на макрорівні, у всій системі соціальних зв'язків» [7, с. 211].

Ґрунтуючись на таких ідеях, дослідниця доводить, що формування певної сукупності індивідів, які виконують спільну діяльність, відбувається саме за допомогою спілкування.

У наведеному підході спостерігається підпорядкування спілкування діяльності, тобто розгляд його як ознаки і продукту спільної діяльності людей.

У наукових джерелах зустрічаються різні підходи до визначення сутності комунікативної діяльності.

Згідно з енциклопедичним визначенням комунікативна діяльність (від лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення) – це діяльність, предметом якої є спілкування з іншою людиною – партнером по спілкуванню, спрямоване на пізнання інших, а через них і за їхньою допомогою – на самопізнання й самооцінювання [209].

Розглядаючи комунікативну діяльність як складну багатоканальну систему взаємодії людей, Г. Андрєєва [7] основними її складовими вважає: комунікативний процес (забезпечує обмін інформацією), інтерактивний процес (регулює взаємодію партнерів по спілкуванню) і перцептивний (організовує взаємосприйняття, взаємооцінювання і рефлексію в спілкуванні).

Два типи комунікативної діяльності виокремлює О. Леонтьєв [148]: особистісно орієнтований і соціально орієнтований, які різняться комунікативними, функціональними, соціально-психологічними і мовленнєвими структурами. За його словами, висловлювання в соціально орієнтованій комунікації адресуються багатьом людям і мають бути зрозумілі кожному. Тому до них висуваються вимоги повноти, точності й високої культури.

Спираючись на концепцію О. Леонтьєва, можна виокремити основні структурні елементи комунікативної діяльності:

- предмет – інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт;
- потреба в спілкуванні – прагнення до пізнання та оцінювання інших людей, а через них і за їхньою допомогою – до самопізнання, самооцінювання;

- комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування;
- комунікативні дії – одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині (два основні види дій – ініціативні й ті, що реалізуються у відповідь);
- завдання комунікативної діяльності – це та мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані різні дії, що здійснюються в процесі спілкування;
- засоби комунікативної діяльності – операції, за допомогою яких реалізуються комунікативні дії;
- продукт комунікативної діяльності – утворення матеріального і духовного характеру, які створюються внаслідок комунікативної діяльності [150, с. 195 – 210].

Процес комунікативної діяльності, згідно з поглядами Б. Ломова [152], вибудовується як «система поєднаних актів». Кожний такий акт – це взаємодія двох суб'єктів, здатних до ініціативного спілкування. Діяльнісний підхід до комунікації передбачає тлумачення цього феномену як організації й управління формуванням системи соціальних позицій, поглядів, оцінок тощо.

Отже, комунікативна діяльність – це особлива форма міжособистісної взаємодії.

Згідно з поглядами О. Злобіної, розвиток потреби в спілкуванні відбувається протягом життя людини. На всіх вікових етапах комунікативна потреба є необхідним компонентом системи потреб особистості. Участь людини в різних видах діяльності, входження її в різні спільноти зумовлюють диференціацію потреби в спілкуванні, формування цілого класу комунікативних потреб особистості. Задовольняючи комунікативну потребу, людина залучається до різноманітних систем взаємовідносин, оволодіваючи при цьому соціальним досвідом [104, с. 48].

У традиційній методиці розвитку мовлення А. Гончаренко виняткового значення надає показникам оволодіння мовними засобами, таким формальним

характеристикам, як звуковимова, лексичний запас, граматична правильність. Ці засоби, на думку дослідниці, слід розглядати як попередній етап для успішної мовної взаємодії з партнерами в спілкуванні [73, с. 12–15]. Водночас наголошується на тому, що становлення мовленнєвої особистості відбувається не в лінійній послідовності (оволодіння звуком, граматично правильним мовленням, зв'язним висловлюванням, розширення словника), а в комплексному розвитку всіх компонентів мовлення. Його вінцем є комунікативна компетентність – здатність користуватися рідною мовою як засобом мовленнєвої взаємодії в товаристві людей, знаходити своє місце серед них, розуміти їх і бути зрозумілим, узгоджувати власні бажання з намірами інших учасників спілкування [Там само, с. 12– 15].

Отже, А. Гончаренко робить висновок про те, що розвиток комунікативної компетентності починається з набуття дитиною вміння встановлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуючись усталених правил етикету, шляхом спостереження та наслідування прикладів спілкування оточуючих, а також на основі безпосередньої участі в актах комунікативної взаємодії з іншими людьми [73, с. 12–15].

Цю думку підтримує С. Іванова, яка вважає, що саме засвоєння та закріплення звуків, лексичних та граматичних мовних навичок не замінить уміння чути й розуміти іншого, висловлювати свою думку, домовлятися – тобто спілкуватися [105, с. 14–15].

За словами М. Ночевника, у людей, які тільки збираються вступити в спілкування між собою, складаються конкретні передумови для «випереджувальної комунікації». Це стосується не мовної спільності, а нормативно-ціннісної системи того суспільства, в якому відбувається їхня життєдіяльність. «Передбачаючи норми, яких дотримується у своїй поведінці мій майбутній співрозмовник, цінності, яким він підпорядковує свої життєві цілі і завдання, які мисленнєво прогнозує напрям, якого може набути наш з ним діалог» [172, с. 12]. Тобто, ще до знайомства з людиною, до зустрічі з нею

індивід, знаючи її соціальні ролі, очікує від неї певних дій. Ці очікування (експектації) можуть виправдовуватися, збігатися з реальністю, а можуть значно відрізнятись від неї і навіть призводити до конфліктів. У будь-якому випадку соціальні очікування випереджають реальний контакт між людьми, постаючи у вигляді своєрідної системи передумов спілкування. Формуючись спочатку на основі певного набору норм і цінностей, які складають зміст тієї чи іншої соціальної ролі, вони конкретизуються поглибленням знайомства з реальною людиною [Там само, с. 12–13].

Отже, розуміти один одного – означає не лише правильно сприймати слова і жести, а й правильно тлумачити соціальні експектації – вимоги, очікування, з якими партнери по спілкуванню зустрічається.

Звертаючись до вивчення мовленнєвого спілкування дітей, А. Арушанова констатує, що формування комунікативної здібності охоплює два напрями – оволодіння мовою та вміння використовувати її для цілей спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях. Уміння використовувати мову для цілей спілкування, на думку вченої, полягає в умінні будувати розгорнутий текст та встановлювати інтерактивну взаємодію. Вона включає: вміння почати розмову, привернути увагу співрозмовника, підтримати розмову, змінити тему за потреби, проявити розуміння та взаєморозуміння, поставити запитання, відповісти, висловити побажання, згоду або незгоду, закінчити розмову [14, с. 114].

До розгляду сутності спілкування в контексті концепції універсальних навчальних дій звертається Є. Набіулліна, вирізняючи в його складі такі базові компоненти:

- потреба дитини в спілкуванні з дорослими та однолітками;
- володіння певними вербальними і невербальними засобами спілкування;
- позитивне ставлення до процесу співробітництва;
- орієнтація на партнера по спілкуванню;

– вміння слухати співрозмовника [170].

Комунікативні дії в цьому випадку пропонується поділяти на три групи:

- комунікація як взаємодія (комунікативні дії, спрямовані на врахування позиції співрозмовника або партнера по спільній діяльності);
- комунікація як кооперація (змістове ядро – узгодження зусиль, орієнтованих на досягнення спільної мети);
- комунікативно-мовленнєві дії, які слугують засобом передачі інформації іншим людям і становлення рефлексії.

Дослідженню комунікативної успішності молодших школярів присвячено працю І. Гришанової. Основними параметрами комунікативної успішності для дітей цієї вікової категорії визначено:

– когнітивний – здатність визначати власні комунікативні проблеми (виявляти інтерес до спілкування; допомагати і підтримувати однокласників, прислуховуватися до їхніх порад; критично ставитися до результатів спілкування, правильно оцінювати зауваження однокласників; орієнтуватися в ситуації спілкування; самовиявлення, самоактуалізації);

– поведінковий – здатність керувати поведінкою (здатність приваблювати однокласників, уміння жартувати, посміхатися під час спілкування; самостійно ухвалювати рішення, прагнути до успіху; здатність за допомогою мовлення, міміки або жестів виявляти своє ставлення до того, що відбувається, усвідомлювати власну поведінку в колективі, дотримуватися адекватних форм поведінки);

– емотивний – здатність володіти емоціями (триматися спонтанно і впевнено, керувати своїм емоційним станом, регулювати силу голосу і темп мовлення адекватно до ситуації спілкування, стримуватися в ситуації конфлікту) [76, с. 45].

Отже, комунікативна успішність як передумова ефективного спілкування постає тут як сукупність здатностей, що ними має володіти молодший школяр. Такий підхід дає змогу не лише діагностувати наявність/відсутність у дитини

необхідного рівня комунікативних здатностей, а й проводити послідовну роботу щодо їх формування.

На думку Ж. Максименко, комунікативна успішність – це інтегративне особистісне утворення, яке поєднує в систему знання людини про себе та суспільство, вміння, навички поведінки, ставлення, що проявляються в особистісних якостях, мотивації, ціннісних орієнтаціях [157, с. 9].

Сучасний рівень розвитку психолого-педагогічної науки свідчить про те, що в поведінці людини багато чого виникає на основі спостереження за поведінкою іншого, програвання в уяві можливих комунікативних ситуацій, у процесі яких відбувається регуляція комунікативних дій. Тому, чим більше дитина має можливостей для спілкування з дорослими та однолітками, особистісні якості і поведінка яких можуть бути охарактеризовані як гуманістичні, тим більша вірогідність того, що вона буде поводитися таким же чином [26, с. 33].

Аналогічної думки дотримуються й інші дослідники. Наприклад, Л. Петровська відзначає, що навчитися спілкуванню можна, лише спілкуючись [190, с. 37]. Спостереження за комунікативною взаємодією дає не лише можливість «тренування» набутих пізнавальних засобів, а й сприяє оволодінню засобами регуляції особистої комунікативної поведінки. Зокрема, процес спостереження дозволяє виявити систему правил, керуючись якими люди організують свою взаємодію. Спостерігач може, орієнтуючись на результат взаємодії, зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішному перебігу комунікативних процесів. Це може послужити основою формування особистої системи «правил ефективної комунікації» [92, с. 10].

Проектування власного життя, яке охоплює поступову реалізацію життєвого сценарію, оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками, на переконання О. Тюпті, означає опанування мистецтвом жити, у процесі якого людина залучається до певного виду діяльності, вступає у відносини з іншими членами суспільства. Починаючи з найпростіших соціально-

психологічних взаємин, безпосереднє міжособистісне спілкування між людьми становить специфічну систему стосунків, яка відрізняється від ставлення людей до природи, культури [137, с. 200]. Звідси робиться висновок, що особистість характеризується не тільки практично-творчою і пізнавальною, а й комунікативною активністю, яка визначається формами і мірою її участі в спілкуванні з іншими людьми. Необхідність у спілкуванні розглядається як одна з найважливіших соціальних потреб, яка з розвитком особистості розширюється і поглиблюється за формою та змістом. Це зумовлено тим, що міжособистісні відносини як вияв соціальної активності особистості містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних конкретним суспільним відносинам і тим умовам, за яких вони реалізуються. Беручи до уваги такі ідеї, О. Тюптя акцентує увагу на комунікативній культурі особистості, під якою розуміє усвідомлення нею характеру власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки вербального та невербального спілкування, своїх перцептивних умінь, здатність сприймати навколишніх без «систематизованих сліпих плям», своїх можливостей у розумінні норм та цінностей інших соціальних груп і культур, власних почуттів та станів у зв'язку з впливом факторів навколишнього середовища [137, с. 202–203].

Використовуючи термін «компетентність у спілкуванні», М. Зажирко [95] розкриває його як вміння долати труднощі у спілкуванні, насамперед соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви у процесі спілкуванні та використовувати одержану інформацію для самопізнання.

У психології вагома увага надається розкриттю сутності та вивченню особливостей прояву комунікативного потенціалу особистості. Найчастіше під поняттям «комунікативний потенціал» розуміють:

- 1) набір психологічних властивостей та особливостей особистості, який не є генетично заданим, а набувається у процесі спільної діяльності з іншими людьми та реальному спілкуванні з ними, система форм, способів, шляхів,

інтеграції власної життєактивності та індивідуальності у соціальній взаємодії. Тобто система, яка закріплюється у вигляді особистісних рис і потенцій та виявляється як динамічна метасистема, що розвивається і збагачується;

2) комунікативні властивості, що відображають реальні можливості особистості у взаємодії з іншими людьми і визначають глибину і повноту входження у співпрацю;

3) властивості, що виявляються як внутрішні резерви особистості і забезпечують ефективність її діяльності у ситуації підвищеної вимогливості оточення [264, с. 94].

На думку Л. Орбан-Лембрик, складовими комунікативний потенціалу є: а) комунікативні можливості, наявні комунікативні сили, які можуть бути використані в діяльності; б) психологічні властивості, що набуваються за реальних обставин спілкування і взаємодії з іншими; в) комунікативного – можливості подальшого особистісного розвитку; г) комунікативні риси особистості, які є її потенціями, а тому визначають ефективність спілкування; д) динамічність особи, яка сприяє розвитку або гальмуванню комунікативних властивостей та здібностей [180, с. 466].

Розгляду сутності комунікативного потенціалу присвячено працю І. Зарецької [103]. У загальному вигляді під цим поняттям розуміється комплексна характеристика особистості, яка визначає готовність людини до спілкування, потребу в комунікативній діяльності, активність і комфортність у ній. Найбільш важливими проявами комунікативного потенціалу названо: рівень потреби у спілкуванні; інтенсивність і широту кола спілкування; вміння говорити і слухати, переконувати і з повагою ставитися до позиції партнерів по спілкуванню; особливості емоційного відгуку на одержану інформацію й особистість партнера; власне самопочуття в процесі комунікативної діяльності, вміння контролювати не лише партнерів по спілкуванню, а й себе [Там само, с.52].

Отже, комунікативний потенціал – це інтегративна характеристика, яка охоплює як генетично визначені особливості людини, так і якості та властивості, що формуються під впливом виховання.

До окреслення основних ознак комунікативної культури звертається В. Мерлін, характеризуючи її як надсистему у сфері комунікації, інтегративну якість особистості, в основі якої – знання, норми, цінності особи, які проявляються в спілкуванні та світоставленнях у процесі співробітництва з іншими людьми і складають ядро її актуалізованих рис. До структури комунікативної культури особистості він відносить комунікативно-особистісний потенціал особистості, а також такі інтегральні комунікативні властивості, як комунікабельність, контактність, комунікативна сумісність, перцептивні здібності, переважання кооперативного стилю взаємодії в соціальному контактуванні, мотивація саморозвитку комунікативної культури, комунікативні знання і вміння, комунікативні здібності, діалогічна (на ґрунті досягнення розумного консенсусу) спільна відповідальність, моральність, взаєморозуміння [164, с. 26].

У праці М. Бастун комунікативна культура інтерпретується як комплексне психологічне утворення, якість особистості, що передбачає «усвідомлення особистістю цінностей спілкування, рефлексію та прагнення до їх якнайповнішої реалізації». Дотримуючись позиції, згідно з якою культура за своєю сутністю складається з двох компонентів – нормативного (цивілізаційного) та креативного (власне культурного), дослідниця пропонує вирізняти в комунікативній культурі особистості комунікативну компетентність як «нормативну складову і власне комунікативну культуру у вузькому сенсі як креативну складову» [19, с. 48].

У дослідженні Е. Ященко виокремлено компоненти комунікативної культури особистості, до яких вона відносить: гносеологічний, процесуально-діяльнісний та суб'єктивно-особистісний [274, с. 68–71].

Гносеологічний компонент розкриває комунікативну грамотність особистості як результат пізнання світу, себе та інших і виявляється у:

- знаннях, що подаються в поняттях, визначеннях, теоріях, закономірностях, законах, моделях, класифікаціях, категоріях, фактах, уявленнях, психологічних законах та ефектах різних рівнів, видів, функцій та сторін спілкування, в інтерпретації невербального спілкування, проксемічних засобів, параекстралінгвістичної системи, візуального контакту, знаків жестикуляції, певних символів, техніки слухання і говоріння (психологічні знання можуть бути і науковими, і життєвими, як практичними, так і теоретичними);

- нормах, які пов'язані з міжособистісною взаємодією, нормативністю поведінки під час спілкування і відображаються в правилах соціальних ролей, методиках, алгоритмах, вказівках, техніках; позиціями спілкування (домінування, рівності чи пристосування), рольовими функціями, ритуалами як формами підтримки або взаємного прийняття, соціальними очікуваннями; розвитком навичок сумісності в колективі, нормативною взаємодією в рольовій і діловій грі, саморегуляцією в ситуації конфлікту; захистом від маніпуляцій у спілкуванні; тактикою впливу в роботі з людьми;

- цінностях, що проявляються у сфері відносин, а саме: орієнтуванні на зразки публічного виступу, ідеали, мотиви, прагнення, вірування, міжособистісні атракції, інтимно-особистісне спілкування, емпатію, механізми взаєморозуміння в процесі спілкування, культуру висловлювань, подолання бар'єрів комунікації, у викоріненні стереотипів поведінки, стереотипних настановлень, помилок першого враження, каузальної атрибуції, забобонів, здатності до самовдосконалення.

Процесуально-діяльнісний компонент охоплює комунікативну компетентність особи і визначається низкою завдань та їхнім змістом, які вона вчиться вирішувати на основі занурення в світ культури і духовності.

Суб'єктивно-особистісний компонент дослідження комунікативної культури вміщує ціннісно-змістові аспекти культуротворчості особистості, які представлені в культурі загалом і характеризуються як здобутки, особистісні новоутворення, засвоєні знання, норми і цінності. Найбільш важливими з-поміж, на думку Е. Яценко, є: афективно-потребнісна сфера психіки, мотивація до самовдосконалення власної діяльності, культура спілкування, рефлексія, емпатія, толерантність, прагнення до саморозвитку психічних процесів, властивостей, станів та утворень культурного зростання [274, с. 68–71].

На думку С. Сарновської, саме спілкування є визначальною ознакою соціальності як на рівні соціуму, так і на рівні окремого індивіда. Взаємодія є головним компонентом не лише структури суспільних відносин, а й соціального світу людини, який також будується на відносинах спілкування. Цей процес органічно включає в себе як комунікативну функцію, тобто можливість обміну інформацією, так і інтерактивну, тобто здатність взаємовпливу суб'єктів протягом їхніх контактів. Дослідниця розкрила зміст поняття «комунікативна культура», під яким розуміє специфічний прояв суспільної культури, з якою вона пов'язана генетично, змістовно, ієрархічно [217, с. 14].

Вивчаючи психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації, С. Коваль зазначає, що ключовим психологічним змістом ситуації є диспозиційно-мотиваційне відображення її суб'єктом як своїх об'єктивних умов, котрі суб'єкт змінює вчинковими актами відповідно до своєї мотивації з урахуванням своїх можливостей. Специфіка комунікативної ситуації, на переконання дослідниці, полягає в тому, що вона не суб'єкт-об'єктна, а суб'єкт-суб'єктна. Комунікативна ситуація для її суб'єкта – інші суб'єкти, які надають їй свого значення, постають у ній зі своєю мотивацією та вчинками. Тому, стверджує С. Коваль, в комунікативній ситуації істотним моментом є «взаємна модифікація мотивації та вчинків як результат взаємодії комунікантів». Звідси розвивальна комунікативна ситуація трактується як «мотивація і вчинки її

суб'єктів, які є сприятливими для розвитку їх духовності та інтелекту». До цього додається, що «мотивація і вчинки такого характеру є гуманістичними, діалогічними за своєю сутністю» [124, с. 3–4].

Досліджуючи комунікативні вміння дітей-сиріт 5–7 років, які виховуються в закладах інтернатного типу, М. Симонова визначає такі вміння, як «володіння способами вирішення адекватних віку комунікативних задач вербальними і невербальними засобами, внаслідок чого відбувається адаптація та соціалізація до світу, швидке орієнтування в різних комунікативних ситуаціях з дорослими та однолітками» [224, с. 12]. Комунікативні вміння досліджуваного контингенту дітей охоплюють:

- готовність вступати в контакт із соціальним оточенням;
- знання елементарних норм і правил під час встановлення контакту з оточуючими;
- володіння процесуальними компонентами комунікації, вміння слухати співрозмовника, емоційно співпереживати, проявляти активність і самостійність у процесі комунікації [Там само, с. 13].

Найбільш ефективним засобом формування в дітей-сиріт 5–7 років комунікативних умінь в інтернатному закладі М. Симонова вважає залучення їх до навчально-ігрових ситуацій – спеціально змодельованих і запроваджених умов для встановлення контакту, прояву емпатії, адекватного сприйняття партнера, співробітництва з ним. Розроблена дослідницею структура таких ситуацій охоплює проєктивний (визначає час, місце організації навчально-ігрової ситуації, склад учасників тощо), когнітивний (забезпечує активне пізнання дитиною навколишнього світу, оволодіння практичними навичками взаємодії з оточуючими) і рефлексивний (допомагає оцінювати свою позицію, свою поведінку і поведінку партнера по спілкуванню) компоненти.

Для підвищення ефективності роботи з дітьми-сиротами М. Симонова розробила супроводжувальну діагностику, мета якої полягає у виявленні інваріантних умов (суб'єкт-суб'єктна взаємодія дорослих і дітей, індивідуальні

програми психолого-педагогічного супроводу, комунікативна орієнтація всіх видів дитячої діяльності й розвивального предметно-просторового середовища), які сприяють успішному формуванню в них комунікативних умінь.

Заслуговує на увагу підхід М.Симонової до реалізації процесу формування в дітей-сиріт комунікативних умінь, який вона пропонує вибудовувати за поетапною моделлю:

- перший етап – формування потреби в комунікативній діяльності з однолітками і дорослими на основі пробудження інтересу до партнера, своїх можливостей і почуттів, що переживаються;

- другий етап – оволодіння вихованцями навичками спільної діяльності на основі вербальних і невербальних засобів спілкування;

- третій етап – реалізація навчання усвідомленню дітьми інформації, яка отримується (самостійне виокремлення і розв’язання комунікативних проблем, адаптація до норм і правил спілкування в конкретних ситуаціях, оволодіння прийомами оцінювання та самооцінювання);

- четвертий етап – формування автономності в діях і судженнях, здатності розрізняти і приймати різні точки зору, виявляти своє ставлення до партнера [224, с. 14–15].

Інваріантною умовою формування комунікативних умінь у вихованців інтернатних закладів визнано постійне спілкування дитини з дорослими і дітьми, яке «дає їй можливість для соціальної адаптації, встановлення міжособистісної взаємодії, пізнання самої себе та оточуючих людей». Отже, констатує М.Симонова: «формування комунікативних умінь дітей пов’язане з оцінками «значущих інших» і є продуктом соціальної взаємодії» [224, с. 27].

До вивчення проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів звертається Т. Пікуліна, акцентуючи на важливій ролі в цьому процесі мовної освіти, яка має забезпечити розвиток в учнів культури мовленнєвого спілкування, засвоєння мовленнєвого етикету та етичних норм

спілкування [194, с. 37–42]. Ґрунтуючись на результатах емпіричного дослідження, Т. Пікуліна виділяє три рівні сформованості комунікативної компетентності в учнів початкової школи, характерологічними ознаками яких названо: для високого рівня – наявність стійких мотивів спілкування з дорослими й однолітками, частота контактів, ініціативність, активність взаємодії з людьми, що набуває прояву у формах емоційно-особистісного, ситуативно-ділового та позаситуативного спілкування, розвиненість і різноманітність побудови мовлення в діалозі й монологі, наявність творчих розповідей; для середнього рівня – ситуативність проявів особистісних, ділових і пізнавальних мотивів спілкування з дорослими й однолітками, які не стали стійким, стабільним механізмом, що спонукає до особистої ініціативи під час залучення до мовленнєвої взаємодії, одноманітність побудов і форм мовленнєвих висловлювань, несформованість елементів творчої уяви, фантазії, прогнозування; для низького рівня – відсутність мотивів спілкування з дорослими й однолітками, труднощі під час вступу в контакт, комунікативно-мовленнєві дії без аналізу ситуації спілкування, низькі мовні характеристики, однотипність побудови фраз, відсутність творчої розповіді [Там само, с. 42].

На комунікативних здібностях молодших школярів як підґрунті їх соціальної адаптації зосереджує увагу К. Зайцева. На її думку, основною проблемою в теорії комунікації в умовах сьогодення є формування такої особистості, яка бере участь у всіх видах комунікації, здатна сприймати і створювати мовленнєві тексти. Формування такої особистості, як вважає К. Зайцева, відбувається «завдяки розвиненим комунікативним здібностям, що є найбільш соціально значущими для реалізації і розвитку людини» [97, с. 17]. До структури таких здібностей вона відносить: комплекс індивідуальних особливостей людини; знання норм і правил спілкування; сукупність умінь і навичок; орієнтування в умовах спілкування; правильне планування власного мовлення; добір адекватних засобів спілкування для передачі інформації; вміння забезпечувати зворотний зв'язок; культуру діалогу, монологу, а також моральне та естетичне спілкування з людьми [Там само, с. 22].

Конкретизуючи комунікативні здібності молодших школярів, К. Зайцева розуміє під ними «комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості соціальної спрямованості (контактність, емпатійність, доброзичливість); знання, вміння та навички соціально-комунікативної діяльності (знання законів безконфліктного спілкування з оточуючими, навички культури поведінки, вміння швидко орієнтуватися в знайомій і незнайомій ситуації тощо); бажання-потреба вступати в соціально-комунікативну діяльність; уміння аналізувати й адекватно оцінювати соціально-комунікативні ситуації та відслідковувати свій стан у ділових та особистісних контактах з оточуючими» [97, с. 9].

Визначаючи сутнісні характеристики поняття «комунікативні вміння» як інтегративної якості, структура якої містить комунікативно-мовленнєві здібності (до внутрішнього, зовнішнього діалогічного й монологічного, писемного монологічного мовлення); володіння мовними знаннями про форми мовлення, стилістику, текст; мовленнєвий розвиток (використання мови, норм мови, зв'язного мовлення); володіння технологією створення й аналізу тексту як акту комунікації, А. Козирова стверджує, що їх формування відбуватиметься більш ефективно, якщо:

- вирішення комунікативних задач буде здійснюватися шляхом доцільно організованого педагогічного спілкування, на основі принципів індивідуалізації та диференціації;

- буде забезпечено діагностичний супровід процесу формування комунікативних умінь;

- методика реалізації цього процесу інтегруватиме організаційно-цільовий, змістовий, технологічний компоненти й вибудовуватиметься на принципах ускладнення завдань, опертя на діяльнісний компонент [125, с. 6].

Вивченню психологічних детермінант розвитку комунікативних здібностей присвячено працю Ю. Аникеевої. Розглядаючи комунікативні здібності як складну ієрархічну систему, яка забезпечує ефективність спілкування з іншими людьми і психологічну узгодженість спільної діяльності, дослідниця стверджує, що ці здібності виступають складовою індивідуально-психологічних особливостей особистості; вони розвиваються в процесі

комунікативної діяльності, яка має систематичний, такий, що поступово ускладнюється, однак посильний характер. Разом з тим існує зворотний зв'язок, за якого комунікативні здібності впливають на характер та ефективність відповідної діяльності суб'єкта. Ця взаємна детермінація «значною мірою зумовлює зміст функціональної структури комунікативних здібностей, яка охоплює особистісний, когнітивний, мотиваційний і поведінковий компоненти» [9, с. 5].

Грунтуючись на результатах теоретико-прикладного дослідження, Ю. Аникеева [9] відзначає, що рівень комунікативних здібностей, які містять комунікативні вміння і володіння техніками спілкування, детермінований загальною спрямованістю особистості, індивідуально-типологічними властивостями (екстраверсія, нейротизм), а також особистісними характеристиками й особливостями психічних станів (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність).

Вагомий внесок у розкриття сутності комунікації та комунікативної діяльності зробили дослідники дального зарубіжжя. В основу більшості робіт, присвячених розгляду цих питань, покладено вчення про комунікаційний канал, яке досліджує процеси передачі інформації, розкриває найбільш загальні причини інформаційних перекручень, що веде до виникнення непорозуміння, розмежованості людей, їхнього відчуження, конфліктності взаємин.

До появи цього вчення обмін інформацією, зокрема процес комунікації, розумівся дещо спрощено. Вважалось цілком очевидним, що люди звертаються один до одного, обмінюються думками тільки тоді, коли прагнуть цього; при цьому вони передають те, що бажають передати, і не повідомляють того, чого не хочуть. Панувала також думка, що ті, кому щось повідомляється, адекватно це розуміють. Учення про комунікаційний канал довело, що процес комунікації значно складніший. У ньому наявна низка проміжних явищ, механізмів, які забезпечують процес обміну інформацією. Наприклад, що стосується міжособистісної комунікації, то вона відбувається за такою схемою: виникнення наміру вступати в контакт (потреба, мотив), формулювання самого

повідомлення, процеси вираження повідомлення в певному коді (мові), передача інформації в певній комунікативній ситуації, її сприймання та інтерпретація. Ці етапи процесу інформаційного спілкування забезпечуються складною сукупністю психічних механізмів, кожний з яких має свою ефективність і може «зіпсуватися». Це призводить до перекручення інформації, обмеження сфери її передачі і тим самим зумовлює неефективність роботи всіх наступних етапів [48].

Вчені П. Вацлавік, Дж. Бівін, Д. Джексон [48] досліджували прагматичний аспект теорії людської комунікації в контексті її поведінкових елементів, до яких вони відносять: повідомлення (виключно комунікація), серію повідомлень (взаємодія), патерни комунікації. Ґрунтуючись на такому підході, науковці висунули формулювання мети аксіоми прагматики комунікації, яка полягає в тому, що «не вступити в комунікацію неможливо загалом». Комунікація розглядається як система, яка не зводиться до простої моделі дій і реакцій, а є такою, що піддається осмисленню лише на транзактному рівні.

На думку визнаного зарубіжного авторитету у сфері філософських та гуманітарних наук Р. Рюнт [215], комунікація ґрунтується на принципах діалогічних рівноправних взаємин, толерантності, взаємовідповідальності.

У теорії трансакційного аналізу (Е. Берн) [24], що базується на комунікативному підході до психіки людини, комунікація розглядається як осердя психічних процесів (не як вторинний конативний феномен, а як основа структури особистості). Елементи структури особистості (три типи станів Я: Его-стани Батько, Дорослий, Дитина) у контексті цієї теорії постають як наслідки інтеріоризації елементів зовнішніх, реальних трансакцій як своєрідних проявів взаємодії его-станів двох партнерів у спілкуванні.

Згідно з позицією Е. Берна, вихідним моментом вивчення психіки є аналіз її перетворень у процесі взаємодії особистості із суб'єктами спілкування. Психіка за такого підходу вивчається насамперед у її функціональному

розвитку. Функціональні ж системи, що входять до структури комунікації, виступають підґрунтям для психологічної характеристики структурних компонентів особистості.

У працях М. Ейзей та Дж. Дарлей, використовується термін «компетентність взаємодії», яка тлумачиться як здатність до створення нових зразків виконання ролі шляхом реконструювання знайомих, набутих на практиці прикладів, що дає індивіду змогу діяти в специфічних змінних ситуаціях [11, с. 27–43].

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що в науковій літературі не існує однозначного погляду на сутність понять «спілкування» і «комунікація»: в одних випадках вони ототожнюються, в інших робляться намагання провести між ними межу, відокремити спілкування і комунікацію за сукупністю відмінних ознак.

Аналіз наукових джерел дав змогу виокремити три основні підходи до співвідношення спілкування і комунікації: ототожнення цих понять (М. Обозов, В. Семенов); розрізнення цих понять (Г. Андреева, М. Каган); розгляду спілкування як однієї з форм комунікативної діяльності (М. Василик, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, М. Лісіна, А. Соколов).

1.2. Сутнісна характеристика поняття «комунікативна компетентність»

У перекладі з латини – *competentia* – означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє відповідними знаннями і здібностями, що дає їй змогу усвідомлено сприймати певну галузь й ефективно діяти в ній. У науковій літературі нерідко зустрічається синонімізація понять «компетентність», «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість», «авторитетність» [159, с. 6–9].

На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачає спроможність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні виклики, формувати комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [176, с. 19]. Таке визначення певним чином збігається з положеннями українських педагогів, однак представники європейської педагогічної громадськості виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності [201, с. 19].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [280, с. 216–222], [201, с. 20]. Для полегшення процесу оцінювання компетентностей департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Експерти започаткованої 1997 р. у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади програми «DeSeCo» («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади») тлумачать поняття компетентності (competence) як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [130, с. 60]. Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не обмежується, охоплюючи особистісне ставлення людини до них, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати. Тому кожна компетентність побудована на поєднанні пізнавальних ставлень і практичних навичок, знань і

вмінь, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії: імітація, емпатія, рефлексія, образ «Я», совість [91, с. 127].

На думку Дж. Равена [210], компетентність означає специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в певній предметній галузі, яка містить вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також передбачає відповідальність за свої дії.

Згідно з поглядами О. Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, яка позначає набір знань, умінь і навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [201, с. 18].

Як досвідченість суб'єкта в певній життєвій сфері тлумачить компетентність І. Бех [32]. Отже, змістовий наголос тут робиться на досвідченості, а не на обізнаності чи поінформованості суб'єкта в певній галузі. Розкриваючи структуру цієї досвідченості, психолог виокремлює два рівні сформованості компетентності особистості: вищий і нижчий.

За стихійного способу формування досвідченості дитина на певному етапі вікового розвитку шляхом проб і помилок або ж за допомогою механізму наслідування оволодіває низкою різноманітних практичних способів дій (комунікативних, соціальних, предметно-перетворювальних тощо), які забезпечують її функціонування насамперед у найближчому соціальному оточенні, а надалі й у більш широкому просторі. Унаслідок цього в особистості формується як практична вмільість реалізації цих способів у певних ситуаціях (уміння й навички), так і відповідні знання про ці способи. При цьому в суб'єкта зазвичай відсутня теоретична основа таких способів дій. Постійне вправляння в практичних способах дій веде до розвитку досвідченості суб'єкта. За такого способу набуття досвідченості, на думку І. Бека, йдеться про нижчий рівень компетентності особистості. Визначальними характеристиками цього

рівня названо недостатню узагальненість та обмеження перенесення засвоєних практичних способів дій на інші об'єкти, ураховуючи специфіку нових обставин. Центральним мотивом цього рівня компетентності виступає необхідність суб'єкта пристосовуватись до вимог, які ставить життя.

На переконання І. Беґа, компетентнісний підхід у сучасній освіті повинен забезпечити вищий рівень компетентності учнів, який репрезентується сформованістю в суб'єкта поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтовна основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем. Компетентність вищого рівня як відповідне вміння спонукається мотиваційною основою, провідним мотивом якої є прагнення до самоствердження та широкі соціальні мотиви. Принциповим моментом компетентності вищого рівня є те, що він безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися в систему компетентностей суб'єкта. Лише власні теоретичні надбання, за словами І. Беґа, мають достатній потенціал для такої компетентності. Отже, тільки педагогіка розвитку може забезпечити формування в учня компетентності вищого рівня [32, с. 27–33].

У 2002 р. Міжнародна комісія Ради Європи запровадила поняття компетентності як здатності задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання; визначила ключові компетентності – поєднання взаємовідповідних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь, усього того, що може мобілізувати до дії [237, с. 19]; [276].

Ключові компетентності для успішного життя та успішного функціонування в суспільстві охоплюють: автономну дію (здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатність складати та здійснювати особисті проекти; здатність діяти в значному (широкому) контексті); інтерактивне використання засобів (здатність

інтерактивно застосовувати мову, символіку, тексти; здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології); вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (успішно взаємодіяти з іншими; співпрацювати; вирішувати конфлікти).

Ґрунтуючись на внутрішньому змісті ключових компетентностей, визнаному в європейських країнах, українські дослідники розробили узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетентностей, які розподілилися за трьома основними блоками (ключовими групами компетентностей): соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності [237, с. 26].

У контексті нашого дослідження на увагу заслуговує перший з виокремлених блоків – соціальні компетентності, пов’язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості, її цінностями. До цього блоку належать такі компетентності:

- здатність до співпраці;
- вміння розв’язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях;
- навички взаєморозуміння;
- активна участь;
- соціальні й громадянські цінності та вміння;
- комунікативні навички;
- мобільність (у різних соціальних умовах);
- вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо.

Завдяки соціальній компетентності людина набуває незалежності, прагнення до успіху, що є актуальним у сучасних соціокультурних умовах. Надбання знань, умінь і досвіду, бажання діяти в галузі міжособистісних відносин передбачає майбутній успіх або поразку в життєвих ситуаціях. Водночас реалії практики засвідчують, що сучасному молодому поколінню притаманне невміння спілкуватися, слухати іншого, підтримувати розмову,

висловлювати власні почуття, адекватно реагувати на вислови та дії інших людей, регулювати конфлікти.

На здатностях, які є визначальними для соціальної компетентності, акцентують сучасні українські дослідники Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук [130]. На їхнє переконання, соціальна компетентність передбачає такі здатності:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідів відповідно до соціальних норм і правил, визнаних в українському суспільстві, та інших чинників;

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;

- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв’язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за ухвалені рішення та їх виконання;

- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти та стратегії індивідуальних і колективних дій;

- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими [130, с. 85].

Отже, з-поміж соціальних компетентностей пріоритетне значення мають ті, які пов’язані зі спілкуванням та комунікацією.

Аналогічний підхід знаходимо і в А. Хуторського, який запропонував модель індивідуальної компетентності особистості, основними складовими якої визначив: цілі, цінності, комунікацію, компетентнісний досвід, компетентнісні знання, вміння і навички, а також готовність до вирішення ситуативних задач.

При цьому наголошується, що індивідуальна компетентність – це не тільки знання фактичної інформації, володіння навичками та вміннями в якійсь конкретній сфері діяльності, вона містить досвід, який людина здобула не лише в тій сфері, яку вона вивчає, а й в інших сферах діяльності [259, с. 117–125].

Отже, згідно з позицією, якої дотримується А. Хуторський [259] щодо сутності індивідуальної компетентності, важливою її складовою названо здатність до комунікацій, яка охоплює як міжособистісне спілкування, так і всі види інформаційних зв'язків та відносин..

Аналіз наукових джерел засвідчує, що поняття «комунікація» не має однозначного тлумачення в наукових джерелах. Під ним розуміють «фундаментальну ознаку людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємоспілкуванні людей на основі обміну різного роду інформацією» [273, с. 79]; феномен, що розкриває смисловий аспект соціальної взаємодії і спілкування, орієнтовані на духовне приєднання до інших або приєднання їх до себе чи один до одного. Воно здійснюється завдяки трансляції особистісно значущих ідей, цінностей, духовних надбань, саморозкриття власної неповторності [167, с. 47–52]. Цим самим підкреслюється той факт, що комунікація має системотворчу мету.

Різні погляди на сутність комунікації пропонують і різні галузі наукового знання. Так, в антропології комунікація розглядається як феномен, що покладається в основу олюднення людини; в семіотиці – як обмін мовних і немовних знаків для прояву групових норм, засіб суспільного контролю, а також середовище реалізації і розподілу ролей; у психології – це стрижневий компонент формування індивідуальності й особистості, спосіб адаптації до світу, а також середовище для зворотного зв'язку; у соціальній психології – спосіб і середовище соціалізації, реалізації соціальних цілей особистості як члена суспільства; в аксіології – середовище для формування та реалізації ціннісної системи людини; в дидактиці – середовище навчально-виховного процесу, спосіб реалізації мети навчання [135, с. 23].

Сьогодні поняття «комунікація» розкривається через такі значення:

- універсальне, за якого під комунікацією мається на увазі спосіб зв'язку одного місця з іншим, засоби передачі інформації й інших матеріальних та ідеальних об'єктів з одного місця в інше;

- біологічне – дослідження сигнальних способів зв'язку у тварин, птахів, комах та ін.;

- соціальне – для позначення і характеристики багатоманітних зв'язків і відносин, що виникають у людському суспільстві. У цьому випадку йдеться про соціальну комунікацію – комунікаційні процеси в суспільстві [47, с. 86].

Згідно із словниковим визначенням «комунікація (від лат. – повідомлення, передача) – це передача інформації від однієї системи до іншої за допомогою спеціальних матеріальних носіїв, сигналів. У людському суспільстві комунікація здійснюється між індивідами, групами, організаціями, державами, культурами, за допомогою знакових систем (мов). Комунікація між людьми відбувається у формі спілкування як обмін цілісними знаковими утвореннями (повідомленнями), у яких відображаються знання, думки, ідеї, ціннісні стосунки, емоційні стани, програми діяльності тих, хто спілкується. Зміст і форми комунікації відбивають суспільні відносини й історичний досвід людей, у комунікації – необхідна передумова функціонування і розвитку усіх соціальних систем, тому що забезпечує зв'язок між людьми, уможливорює нагромадження й передачу соціального досвіду, розподіл праці та організацію спільної діяльності, управління, трансляцію культури» [233, с. 115].

Згідно з поглядами С. Вишнякової, комунікація – це багатогранний і багатоякісний процес духовно-психологічного зв'язку, що виникає під час спілкування людей унаслідок обміну інформацією (повідомлення, ідеї, знання, стратегії тощо). Комунікація може бути вербальною і невербальною; розглядатися як міжособистісне спілкування, яке дає змогу досягати найвищого рівня співчуття, співучасті, співпереживання і взаєморозуміння між партнерами [53, с. 130].

На думку О. Леонтьєва [148], специфіка комунікації полягає в тому, що в її процесі люди не просто обмінюються знаннями, а й уточнюють і збагачують їх, намагаючись при цьому виробити спільний зміст. Іншою специфічною ознакою комунікації психолог вважає те, що обмін інформацією передбачає вплив (взаємовплив) на поведінку і стан учасників комунікативного процесу, зміну відносин між ними. Такий вплив може бути когнітивним (здобуття інформації) та афективним (набуття моторних або перцептивно-моторних умінь).

Ключовою проблемою комунікації, на думку В. Конецької, є механізм, який переводить індивідуальний процес передачі й сприйняття інформації в соціально значущий процес персонального і масового впливу. Такий механізм, як вважає дослідниця, закладений у комунікативній діяльності людей й реалізується через соціально зумовлені норми і правила спілкування [131, с. 4–5].

Як стверджує В. Бебик змісти, які пересуваються в соціальному часі та просторі від комуніканта до реципієнта, охоплюють насамперед знання, вміння, стимули й емоції. При цьому елементарна схема комунікації охоплює не менш трьох складових: суб'єкта, що передає повідомлення (комунікант), об'єкта – те, про що повідомляється і суб'єкта, який приймає повідомлення (реципієнт) [22, с. 43]. Тому, як зазначає В. Бебик, комунікація можлива лише тоді, коли людина, яка продукує інформацію (комунікатор), і той, хто її приймає (реципієнт), володіють схожою системою кодифікації та декодицізації інформації. Отже, комунікація – це опосередкована й доцільна взаємодія двох суб'єктів, що опосередковується деяким об'єктом.

Завдяки комунікації, ситуативним комунікативним актам утворюється змістовий контекст міжособистісних взаємин, забезпечується взаєморозуміння і взаємодія між людьми в процесі досягнення спільних цілей у різних видах спільної діяльності.

За Є. Руденським, кожний комунікативний акт детермінується:

- суб'єктом – ініціатором комунікації;
- суб'єктом, якому адресована ініціатива;
- нормами, за якими організовується спілкування;
- цілями, які висувають учасники комунікації;
- ситуацією, у якій відбувається взаємодія [214, с.46–47].

Кожний акт комунікативної діяльності – це своєрідний ланцюг взаємопов'язаних комунікативних дій:

- 1) входження суб'єкта спілкування в комунікативну ситуацію;
- 2) оцінювання суб'єктом спілкування характеру комунікативної ситуації (сприятлива, несприятлива тощо);
- 3) орієнтація в комунікативній ситуації;
- 4) вибір іншого суб'єкта для можливої взаємодії;
- 5) висунення комунікативного завдання з урахуванням особливостей комунікативної ситуації;
- 6) вироблення підходу до суб'єкта взаємодії;
- 7) пристосування до суб'єкта-партнера по взаємодії;
- 8) привернення суб'єктом-ініціатором уваги суб'єкта-партнера;
- 9) оцінювання емоційно-психологічного стану суб'єкта-партнера і виявлення міри його готовності до вступу у взаємодію;
- 10) самоналаштування суб'єкта-ініціатора на емоційно-психологічний стан суб'єкта-партнера;
- 11) вирівнювання емоційно-психологічних станів суб'єктів комунікативної діяльності, формування загального емоційного тла;
- 12) комунікативний вплив суб'єкта-ініціатора на суб'єкта-партнера;
- 13) оцінювання суб'єктом-ініціатором реакції суб'єкта-партнера на вплив;
- 14) стимулювання «ходу у відповідь» суб'єкта-партнера;
- 15) «хід у відповідь» суб'єкта-партнера по комунікації [214, с. 46].

Характер обміну інформацією – це активний процес, при якому за допомогою системи знаків суб'єкти навчального процесу впливають один на

одного задля зміни поведінки, поглядів, стану тощо. Важливою умовою ефективної комунікації є: майстерна організація способів організації тексту і риторичних прийомів, володіння основами говоріння і слухання, оперування єдиною або схожою системою кодифікації та декодифікації інформації, однакове розуміння ситуації. Причинами неадекватної ефективності комунікативного впливу можуть бути: перенесення уваги адресата педагогічного діяння (студента), навмисне заниження в своїй уяві авторитету ініціатора впливу (викладача або студента), стан низької фізичної, психічної активності як адресата, так і ініціатора цього процесу, нерозуміння повідомлення, бар'єри [274, с. 63]. Важливу роль у здійсненні такого виду впливу, на думку Е. Яценко, відіграє невербальна комунікація, котра містить оптико-кінетичну та пара-екстралінгвістичну системи, візуальний контакт, організацію простору й часу. Загальна моторика різних частин тіла відображає емоційні реакції людини і слугує необхідним засобом комунікації. Міміка, жести, пантоміміка, система вокалізації голосу, його якість та діапазон, тональність, включення в мову пауз, сміху, темп мовлення – ці прийоми збільшують семантичну значущість інформації і підкріплюють ефективність комунікації. Відтак, комунікативний механізм полягає у взаємовпливах суб'єктного досвіду людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість бачити, слухати, торкатись один одного, легко реалізовувати зворотний зв'язок.

В основу реалізації Державного стандарту початкової освіти України покладаються особистісно орієнтований і компетентнісний підходи, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння її змісту. Провідне місце в ньому належить сукупності компетентностей, у тому числі й комунікативній компетентності, під якою розуміється «здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями» [78].

Увага до вивчення поняття «комунікативна компетентність» як наукової категорії припадає на 60 – 70-ті рр. ХХ ст. Однак і до сьогодні в психолого-педагогічній думці не існує однозначного підходу до його тлумачення. Це зумовлено тим, що «представники різних галузей знань описують це поняття з позицій власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки» [64, с. 17–24].

Як досконале володіння навичками спілкування в будь-якому середовищі за різних обставин розуміє комунікативну компетентність М. Пентилюк. В ідеалі «це має бути особистість, яка не тільки знає мову, а й вільно і легко користується нею в діалогічному і монологічному мовленні, любить свою рідну мову і з повагою ставиться до інших мов та їх носіїв» [189, с. 70].

Дослідники, які звертаються до вивчення комунікативної компетентності, стверджують, що метою її розвитку як передумови ефективного спілкування має бути не стільки заміна «природного» досвіду іншим, більш ефективним, скільки організація або допомога в самоорганізації більш ефективних способів опанування багатством комунікативної культури. Адже людина оволодіває внутрішніми засобами регуляції комунікативних дій, засвоюючи культурний спадок, спостерігаючи за поведінкою інших людей [92, с.9–11].

Займаючись питаннями діагностики та розвитку компетентності в спілкуванні, Ю. Жуков, Л. Петровська та П. Растянніков констатують: щоб добре спілкуватися, людина має бути комунікативно компетентною. Комунікативна компетентність, у свою чергу, розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [92, с. 4]. До складу комунікативної компетентності вищезазначені автори зараховують певну сукупність знань і вмінь, які забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. Іншими словами, комунікативна компетентність є здатністю встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [Там само, с. 3]. Процес удосконалення комунікативної компетентності неможливо

відірвати від загального розвитку особистості. Тому оволодіння засобами регуляції комунікативних актів є невід'ємною складовою людської культури, а їх засвоєння і збагачення відбувається за тими самими законами, що й освоєння та примноження культурного спадку в цілому [Там само, с. 9].

На думку Л. Петровської [190], комунікативна компетентність припускає наявність уміння розширювати (або звужувати) коло спілкування та вміння варіювати його глибину (вміння спілкуватися на різних рівнях довіри); розуміти й бути зрозумілим партнерами по спілкуванню. Синонімізуючи поняття «комунікативна компетентність» та «компетентність у спілкуванні», дослідниця вирізняє в цій компетентності, за аналогією із загальноприйнятою структурою спілкування, такі взаємозалежні складові: комунікативну, інтерактивну й перцептивну. Звідси, як вважає дослідниця, компетентність у спілкуванні можна розглядати як компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації та міжособистісній взаємодії.

Як стверджує В. Москаленко, комунікативна компетентність може бути визначена як «відповідне прагматичне використання соціальних знань і навичок у спілкуванні» [166, с. 417]. До основних характеристик комунікативної компетентності дослідниця відносить: по-перше, відповідність поведінки контексту відносин, у яких вона виявляється. Первинний контекст здебільшого пов'язаний зі спілкуванням з оточуючими і виявляється в ефекті «парної розмови, парної ідентичності, що виникає на основі вибору під час розмови «ми-теми», згадування «наших» занять і маніфестації спільних настановлень. По-друге, комунікативна компетентність означає, що знання правил спілкування й адаптаційні навички та гнучкість у втіленні цього знання є необхідними для досягнення ефективних відносин. По-третє, комунікативна компетентність визначається тим, що вона пов'язана саме з відносинами, а не з індивідами. Тобто, йдеться про компетентні відносини і соціально вправних індивідів. Отже, як констатує В. Москаленко, комунікативна компетентність – це здатність зберігати стосунки з бажаною визначеністю, або, іншими словами,

здатність уникати в стосунках ям і капканів, виправляти порушення, коли тактика уникнення не спрацьовує.

Згідно з поглядами М. Обозова [174] , комунікативну компетентність можна інтерпретувати у двох аспектах: як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді, та як здатність ефективно взаємодіяти з людьми завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних відносин і соціальної ситуації. При цьому наголошується, що комунікативну компетентність не можна вважати константною особистісною характеристикою й уявляти як замкнений індивідуальний досвід. Комунікативна компетентність змінюється залежно від рівня засвоєння особистістю культури суспільства, а також від його особливостей розвитку і зміни самого суспільства.

У дослідженні Т. Кобзар комунікативна компетентність розглядається як сукупність якостей особистості, які забезпечують комунікативний зміст спілкування як діяльності [120, с.46–49]. Зазначається, що під час психодіагностики таких якостей слід виходити з двох критеріїв – показників ефективності: прояву суттєвих властивостей творчого мислення особистості та рівня сформованості необхідних для цього процесу вмінь та навичок.

На жаль, Т. Кобзар не конкретизує якості, завдяки яким відбувається комунікативна діяльність, і які становлять внутрішній зміст комунікативної компетентності.

Проведений нами аналіз наукових джерел засвідчує, що під поняттям комунікативної компетентності також розуміється «специфічна система різних видів уживаних значень, лише частково усвідомлених індивідом, які є предметом осмислення, розмови, й регулюють інтеракційну діяльність мовленнєвого спілкування»; «сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері» [136, с. 88]; здібність людини спілкуватися в трудовій та навчальній діяльності,

задовольняючи власні інтелектуальні потреби; «здатність людини до спілкування в одному або деяких видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості» [43, с. 82–86]; «уміння спілкуватися усно та писемно рідною та іноземними мовами» [211, с. 5].

Як комунікативну здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми спільноти розглядають комунікативну компетентність Д. Джеррі та Дж. Джеррі [81].

Проведений нами аналіз літератури засвідчує наявність двох основних підходів до розкриття сутності комунікативної компетентності.

Представники першого з них (М. Вятютнєв, Д. Ізаренков та інші) розглядають комунікативну компетентність як здатність використовувати мову в тій чи іншій сфері спілкування.

Так, М. Вятютнєв акцентує на здатності творчо, цілеспрямовано, нормативно використовувати мову у взаємодії зі співрозмовниками [60, с. 38–45].

На думку Д. Ізаренкова, під означеним феноменом розуміється здатність до використання інтелектуальних здібностей індивіда, а також сфера їх прояву, необхідною складовою якої є мовленнєва діяльність. Здатність до спілкування визначається як складне, набуте вміння, що сформувалося «або в процесі природного пристосування людини до умов певного мовленнєвого середовища, або за допомогою спеціально організованого навчання» і може набути прояву в одному чи декількох видах мовленнєвої діяльності. Тобто комунікативна компетентність – це «здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності і становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання, особливу властивість мовленнєвої особистості» [106, с. 55].

Розвинені комунікативні здібності особистості, як вважає К. Зайцева, характеризуються «системою знань, норм, умінь, цінностей і зразків поведінки,

які прийняті в суспільстві, допомагають їй невимушено і природно реалізовувати себе в діловому (функціональному) і міжособистісному (емоційному) спілкуванні». Це, на переконання дослідниці, є «найважливішою умовою задоволення особистості у вибудові продуктивних відносин з оточуючими і життям загалом, необхідною передумовою ефективності позитивної соціальної адаптації, одним із чинників психічного, емоційного, інтелектуального, соціального розвитку особистості» [97, с. 24].

На погляд Н. Вітюк, комунікативні здібності особистості – це «комплекс індивідуально-психофізіологічних особливостей, що забезпечують здатність оптимальної організації взаємодії з іншими людьми, правильного розуміння в комунікації як себе і своєї поведінки, так і учасників комунікативного процесу, що є необхідними умовами успішної життєдіяльності людини» [52, с. 4].

Другий підхід до визначення сутності комунікативної компетентності пов'язаний з працями О. Гез [64], О. Казарцевої [109], О. Леонтьєва [148], Ю. Федоренко [251] та інших. Тут комунікативна компетентність визначається через поняття «знання, вміння та навички». В узагальненому вигляді погляди цих дослідників на феномен комунікативної компетентності можна представити таким чином: комунікативна компетентність – це: знання про мову, навички й уміння застосовувати їх у мовленні відповідно до різних ситуацій спілкування [64, с. 19]; знання, вміння й навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [109]; знання, вміння та навички в галузі лінгвістики [251, с. 18].

Згідно з поглядами О. Касьянкової, комунікативна компетентність – це інтегративна якість, що «охоплює сукупність індивідуально-психічних особливостей, комунікативних знань, умінь та навичок, набутих у процесі виховного впливу, і забезпечує здатність та готовність особистості встановлювати й підтримувати комунікативні контакти з іншими людьми» [118, с. 7].

Аналізуючи структуру комунікативних здібностей, О. Леонтьєв також виокремлює в ній комунікативні вміння і навички. До останніх він відносить такі, як швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно планувати своє мовлення й обирати зміст спілкування, вміння знаходити адекватні засоби для передавання мовлення й забезпечення зворотного зв'язку. При цьому наголошується, що порушення хоча б однієї ланки спричинює неефективність спілкування [148, с. 55].

У науковому доробку Д. Годлевської [67] до основних комунікативних умінь віднесено: вміння визначати цілі та завдання професійного (ділового) спілкування; концентрувати і розподіляти увагу; володіти голосовими модуляціями; володіти технікою і логікою мовлення; правильно будувати публічні виступи з врахуванням аудиторії; аналізувати конфліктні та кризові ситуації та знімати їх завдяки сформованим комунікативним умінням.

Наведені підходи дають змогу констатувати, що поняття «комунікативна компетентність» передбачає оволодіння індивідом певною сукупністю знань, умінь і навичок у процесі спеціально організованого навчально-виховного процесу. Цей феномен належить як до сфери лінгвістики, так і до сфери педагогіки.

За визначенням Р. Вердербер та К. Вердербер, комунікативна компетентність – це відповідність комунікативної поведінки певній ситуації та її ефективність. Спілкування є ефективним, якщо воно досягає своєї мети; спілкування відповідає ситуації, якщо воно є очікуваним у ситуації. Відчуття комунікативної компетентності забезпечується шляхом вербальних повідомлень і невербальної поведінки, яка супроводжує ці повідомлення [49, с. 35].

Вивчаючи особливості комунікативної компетентності, Ю. Тюнніков виокремлює в її структурі такі компоненти:

1) комунікативні знання (міжособистісні відносини, етикет спілкування, комунікативні технології, закони логіки та аргументації);

2) комунікативні вміння (орієнтація в ситуаціях спілкування, встановлення контактів, самоконтроль та саморегуляція);

3) комунікативно значущі якості (товариськість, доброзичливість, емпатія, терпимість та інші);

4) комунікативний досвід (вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, технікою спілкування);

5) емоційно-ціннісне ставлення до комунікативної діяльності (гуманістична спрямованість, емоційно-позитивне ставлення до партнера по спілкуванню) [249, с. 77].

Доволі ґрунтовне визначення сутності комунікативної компетентності знаходимо в працях Ю. Ємельянова, який тлумачить її як досвід, який розвивається і значною мірою усвідомлюється в процесі спілкуванні між людьми, формується й актуалізується в умовах безпосередньої міжособистісної взаємодії [90, с. 83]. При цьому наголошується, що, незважаючи на колективний характер формування і розвитку такого досвіду, він є індивідуальним. Водночас Ю. Ємельянов зазначає помилковість уявлення про комунікативну компетентність як про замкнений індивідуальний досвід, що набувається, «ігноруючи суспільний характер цієї соціально-психологічної якості. Набуття комунікативної компетентності – це рух від інтер до інтра, від актуального світу особистісних подій до результатів усвідомлення цих подій, що закріплюється в когнітивних структурах психіки у вигляді вмінь та навичок, і прислугується індивідові під час додаткових контактів з оточуючими. Здатність до участі в комунікативних ситуаціях зростає відповідно до засвоєння індивідом культурних, у тому числі ідейно-моральних норм і закономірностей громадського життя» [Там само с. 82–85].

В узагальненому вигляді погляди Ю. Ємельянова щодо комунікативної компетентності можна окреслити такими положеннями:

1. Комунікативна компетентність припускає ситуативну адаптованість і свободу володіння вербальними і невербальними засобами соціальної

поведінки. В остаточному варіанті комунікативна компетентність має розглядатися як ідейно-моральна категорія, яка регулює всю систему ставлень людини до природного і соціального світу, а також до самої себе як синтезу обох світів.

2. Комунікативна компетентність – це такий рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточенням, який необхідний індивіду для успішного функціонування в суспільстві в межах своїх здібностей і соціального статусу.

3. Комунікативна компетентність залежить не тільки від наявних в індивіда властивостей, а й від змін, що відбуваються в суспільстві і пов'язаної з ними його соціальної мобільності.

4. Нормативні уявлення про комунікативну компетентність зазнають певних змін на кожному новому етапі розвитку суспільства.

5. Комунікативна компетентність – це свого роду «підготовленість» кожного індивіда до виконання своїх соціальних функцій [90, с. 82–85].

На основі узагальнення теоретичних поглядів Б. Ананьєва [5], Г. Андреєвої [7], Н. Бордовської [39], М. Кагана [108], О. Леонтьєва [148], А. Реана [39] та інших можна виокремити структурні компоненти комунікативної компетентності, а саме:

– гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування, знання про стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; творче мислення, унаслідок якого спілкування постає як різновид соціальної творчості);

– емоційний компонент (гуманістичне настановлення на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; ідентифікація з виконуваними соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні психоемоційні стани);

– конативний компонент (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дають змогу успішно встановлювати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні вміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні вміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера по спілкуванню та розуміння самого себе.

Отже, в наукових джерелах немає однозначних поглядів на сутність комунікативної компетентності. Однак усі дослідники одностайні в тому, що за своєю сутністю цей феномен є складним й охоплює знання, вміння й навички, які забезпечують передачу інформації від одного суб'єкта до іншого завдяки встановленню ефективного контактування, дотриманню відповідних норм і правил міжособистісної взаємодії.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження надав змогу уточнити сутність поняття «комунікативна компетентність» як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них.

Встановлено основні структурні компоненти комунікативної компетентності: когнітивно-регулятивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний.

Когнітивно-регулятивний компонент забезпечує оволодіння учнями молодшого шкільного віку знаннями щодо правил спілкування, завдяки яким організовується і реалізується ефективна комунікативна взаємодія, створюється досвід спілкування, усвідомлюються особистісні якості, наявність яких сприяє не тільки залученню до комунікації, а й розумінню її важливості для успішної організації взаємодії людей, їхнього взаємоприйняття і взаємозбагачення.

Емоційно-мотиваційний компонент розкриває змістовий простір особистості, систему ставлень, яка спрямовує психічну активність людини на задоволення наявних потреб. Це „інтегральна система вибіркового свідомого зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності” (В. М'ясищев), яка визначає форми ставлення дитини до себе, інших людей, світу загалом. Важливість цього складника комунікативної компетентності зумовлена також тим, що дитина переживає й організовує свою поведінку, в тому числі й комунікативну, реагуючи на зовнішні подразники своїм унікальним стилем.

Діяльнісно-практичний компонент забезпечує актуалізацію знань і ставлень особистості, дає дитині змогу перебудовувати знання, застосовувати їх відповідно до ситуації, переносити в нові обставини міжособистісної комунікації.

1.3. Специфіка формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів

Цей підрозділ присвячено питанням специфіки формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів. Без урахування чинників, а саме: особливостей молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності; потенціалу позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті досліджуваної проблеми; особливостей організації життєдіяльності вихованців у школі-інтернаті; специфіки контингенту учнів; ускладненого спілкування вихованців, різновидом якого є дефіцитне, дефектне, деструктивне спілкування, неможливо визначити дієвість тих чи інших педагогічних засобів, проектувати виховні стратегії, передбачувати їх ефективність.

Вікова група дітей від 6/7 – 10/11 років, які навчаються у I–IV класах сучасної школи, визначаються в освітніх нормативних документах як молодші школярі [98, с. 5–8].

Розглянемо сенситивність молодших школярів щодо формування комунікативної компетентності крізь призму вікових особливостей та соціально-психологічних характеристик дітей цієї вікової категорії.

Вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. У молодших школярів збільшується рухливість нервових процесів, що дає змогу дітям швидко змінювати свою поведінку до вимог педагога та комунікативної ситуації [227, с.115].

Дослідниця М. Антропова доводить, що найбільш виражена вікова динаміка молодшого школяра спостерігається в процесі нервової діяльності, оскільки в цьому віці відбувається морфологічне дозрівання лобного (центри мови, мислення) відділу великих півкуль головного мозку, що створює можливості для цілеспрямованої поведінки, планування і виконання дій, зокрема, комунікативних.

У цьому віковому періоді відбувається інтенсивний розвиток другої сигнальної системи (мови) в аналізі й синтезі вражень від зовнішнього світу, утворення тимчасових нервових зв'язків, вироблення нових дій та операцій [10, с. 81–82].

Молодші школярі спроможні підтримувати діалог, демонструвати достатню культуру спілкування, вміння уважно й доброзичливо слухати співрозмовника, висловлювати свою думку щодо предмета розмови, зіставляти різні погляди, висловлювати різні судження [16, с. 10–12].

Фізичний розвиток молодших школярів, зумовлений фізіологічним дозріванням організму, відкриває нові можливості для його комунікативної діяльності. Розгортання та поглиблення зв'язків із соціальним оточенням стимулюється впливами зовнішнього середовища, про що свідчить загальне прискорення фізичного розвитку дітей [227, с. 114–115].

Таким чином, вікові особливості молодшого шкільного віку є підтвердженням його сенситивності щодо формування комунікативної компетентності.

У молодшому шкільному віці провідною діяльністю стає навчання, основою якої є пізнавальний інтерес і нова соціальна роль. Під їх впливом починається перебудова всіх пізнавальних процесів, набуття учнями початкових класів якостей, властивих дорослим [227, с. 114], [236].

Дослідження М. Лісіної [151] доводять, що для дітей від 5 до 7 років характерною є позаситуативно-особистісна форма спілкування, яка передбачає вміння бачити в партнері по спілкуванню самоцінну особистість, розуміти думки партнера, його переживання, дозволяє дитині уточнити уявлення про себе. У межах зазначеної форми спілкування відбувається зміна провідної ігрової діяльності на навчальну, пізнання та визнання позицій та норм спілкування «учитель-учень».

Так, М. Лісіна [151] доводить, що сформованість позаситуативно-особистісної форми комунікативної діяльності свідчить про комунікативну готовність дитини до шкільного навчання, є основою її успішності: дозволяє дитині орієнтуватися в соціальній сфері, встановлювати різноманітні складні відносини з оточуючими.

Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нової якості, що проявляється як внутрішня позиція, дієвість якої має велике значення для мотивації формування комунікативної компетентності учня [102, с. 82].

Дослідження Л. Виготського [57] констатують, що в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми.

У молодшому шкільному віці відбувається також зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо вольової, що впливає на рівень та якість комунікації дитини [227], [236].

У процесі навчання учні початкових класів засвоюють елементи мовної теорії, що сприяє формуванню їх комунікативної компетентності.

Важливим у контексті проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів є особливості формування таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Стосовно такої мислительної операції, як аналіз зазначимо, що учні першого та другого років навчання в початковій школі використовують переважно практично-дійовий та образно-мовленнєвий аналіз предметів, явищ, який у третьому та четвертому класах набуває ознак системності [227, с. 141–144].

Першокласники легше здійснюють синтез у процесі виконання практичних дій. У третьому, рідше в другому класі, він набуває образно-мовленнєвого систематичного характеру [227].

Дослідники М. Вашуленко[51], О. Скрипченко [227], зазначають, що в процесі комунікативної діяльності, яка супроводжується порівнянням предметів, об'єктів, ситуацій, учні початкових класів здатні лише виокремити відмінне. У ході систематичного й тривалого навчання вони поступово опановують уміння визначати та узагальнювати подібне, формувати в усній або письмовій формі судження про нього. Слід зазначити, що учні початкових класів більше зосереджуються на зовнішніх ознаках, легше абстрагують властивості предметів, ніж зв'язки і відношення між ними [227, с. 144–146], [51].

На основі мислительних операцій в учнів початкових класів удосконалюється мовленнєва діяльність, у якій використовуються мовні засоби спілкування, залучення інших суб'єктів комунікації тощо [Там само, с. 152–154].

У процесі навчальної діяльності розвиваються основні психічні новоутворення молодшого школяра (довільність психічних процесів,

внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія), що детермінує формування комунікативної компетентності [10, с. 82–85], [102].

Таким чином, перераховані вище дані свідчать про сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності учнів.

Однак слід зауважити, що досліджувані нами учні молодшого шкільного віку навчаються і виховуються в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.

Школа-інтернат (interium – внутрішній) – навчально-виховний заклад (закритий, напівзакритий), у якому створені сприятливі умови для повноцінного проживання, різнобічного розвитку, навчання і виховання, лікування й оздоровлення, реабілітації, професійної орієнтації, гармонійного розвитку дітей. [89, с. 1008].

Інтернатні заклади у своїй діяльності керуються Конституцією України [132], Конвенцією ООН «Про права дитини» [133], Законами України «Про освіту» [99], «Про охорону дитинства» [100], актами Президента України та Кабінету Міністрів України, іншими законодавчими актами в галузі освіти й охорони дитинства, актами Міністерства освіти і науки України, інших центральних органів виконавчої влади, рішенням місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, Положенням про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [198, с. 30–32].

На виконання Указу Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» (2005) була схвалена та затверджена Державна цільова програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [205, с. 5–28]. Поряд із зазначеними напрямками реформи (попередження втрати дитиною сімейного оточення; активізація усиновлення дітей громадянами України; створення та функціонування мережі сімейних форм виховання, зокрема, дитячих будинків сімейного типу, прийомних сімей; забезпечення державної фінансової

підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, шляхом запровадження єдиного механізму соціальної підтримки в усіх регіонах України) особливого значення набуває необхідність докорінної перебудови в роботі державних інтернатних установ, а також створення закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, умови проживання в яких наближені до сімейних, що, безперечно, сприятиме більш ефективному вирішенню проблеми підготовки вихованців інтернатних закладів до самостійного життя.

Проблема розвитку та функціонування шкіл-інтернатів в Україні знайшла відображення в працях В. Вугрича [56], Л. Канішевської [113; 114], Б. Кобзаря [121], В. Покася [196], Г. Покиданова [197], О. Полянничко [200], Є. Постовойтова [121], В. Слюсаренка [229] та інших.

Серед сучасного доробку вчених на особливу увагу заслуговує дослідження Л. Канішевської «Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності» [113], у якому акцентовано увагу на специфіці діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів в умовах реформування державної системи влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Дослідниця зазначає, що метою діяльності інноваційних інтернатних закладів на сучасному етапі є «виховання здорових, активних громадян, патріотів своєї країни, здатних продукувати розвиток ідей, поглядів, технологій у різних сферах життя суспільства, які прагнуть до участі в усіх видах і формах творчості, ведуть здоровий спосіб життя» [113, с. 80–81].

Загальноосвітня школа-інтернат покликана здійснювати спеціально організовану навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу з формування в молодших школярів комунікативної компетентності, значні можливості якої має позаурочна діяльність.

Позаурочна діяльність у школах-інтернатах – це організовані й цілеспрямовані заняття, які проводяться у вільний від навчального процесу час

для розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також їхніх інтересів і збагачення корисного відпочинку [121, с. 22].

Головним цільовим орієнтиром в організації позаурочної діяльності молодших школярів шкіл-інтернатів є сприяння інтелектуальному, моральному, художньо-естетичному та фізичному розвитку особистості дитини, становлення її індивідуальності, «накопичення суб'єктивного досвіду участі та організації індивідуальної та спільної діяльності з пізнання та перетворення самої себе та навколишньої дійсності» [234, с. 36].

Дослідники Л. Канішевська [113; 114], Б. Кобзар [121], Є Степанов [234] рекомендують принципи, які мають покладатися в основу позаурочної діяльності:

- добровільності, коли кожен вихованець обирає той чи інший вид позаурочної діяльності. Знаючи інтереси і нахили учня, дотримуючись принципу добровільної участі в позаурочних заходах, педагоги школи-інтернату забезпечують рівномірну й посильну зайнятість кожної дитини [113, с. 64].
- гуманістичної спрямованості, що передбачає організацію позаурочної діяльності, яка максимально враховує інтереси і потреби дітей, створює умови щодо формування в молодших школярів умінь і навичок самопізнання, самовизначення, самоствердження;
- системності – створення системи позаурочної діяльності молодших школярів шкіл-інтернатів, у якій встановлюється взаємозв'язок між усіма учасниками позаурочної діяльності – учнями, педагогами школи-інтернату; урочною та позаурочною діяльністю; основними компонентами організованої діяльності – цільовим, змістовно-діяльнісним, оціночно-результативним;
- варіативності, де існує широкий спектр видів (напрямів), форм позаурочної діяльності, які надають вихованцям можливості вільного вибору та участі в ній; здійснення спроб власних сил та здібностей у різноманітних видах діяльності, пошук вільної ніші з метою задоволення потреб, бажань, інтересів вихованців;

– креативності, що передбачає підтримку педагогами школи-інтернату творчої активності дітей, бажання займатися індивідуальною та колективною життєтворчістю;

– успішності та соціальної значущості, що передбачає спрямування зусиль організаторів позаурочної діяльності на формування в дітей потреб у досягненні успіху. Дуже важливо, щоб досягнуті вихованцями результати були не тільки особистісно значущими, а й цінними для оточуючих: однокласників, членів колективу школи-інтернату, представників найближчого соціального оточення навчального закладу [234, с. 36–37].

Загальноосвітні школи-інтернати мають певний потенціал щодо формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

По-перше, за рахунок позаурочного часу стає можливим розширення сфери спілкування вихованців завдяки залученню їх до спільної діяльності з іншими учнями. Так, наприклад, залучаючись до самообслуговування, молодші школярі виконують певні види робіт невеликими групами або парами. Отже, вони об'єктивно змушені вступати в стосунки між собою, обмінюватися порадами, репліками, зауваженнями.

По-друге, великі можливості для активізації спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів має залучення їх до виконання громадських доручень; участь у загальношкільних заходах – пізнавальних, спортивних, трудових, художньо-естетичних (за умови активної участі в них); участь у роботі гуртків, секцій, клубів за інтересами.

По-третє, спілкування молодших школярів не обмежується стосунками класу. Важливим є спілкування дітей у неформальних групах, яке складається стихійно на основі спільних захоплень, інтересів, переконань.

По-четверте, у школі-інтернаті відбувається тривале контактування дітей з педагогами, завдяки чому з'являється можливість для спостережень за дітьми в різноманітних умовах і формах діяльності, наповнення їхнього життя моральним змістом.

Отже, загальноосвітні школи-інтернати мають певні можливості для розширення сфери спілкування учнів, які потрібно використовувати.

У той же час загальноосвітня школа-інтернат – це обмежене в спілкуванні середовище. Неоднозначно, суперечливо позначаються на формуванні в молодших школярів комунікативної компетентності особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів:

1. Діти постійно (або майже постійно) перебувають у закритих корпоративних колективах. Тут сфера спілкування учнів обмежується стосунками з однокласниками, педагогами, епізодично – з учнями інших класів, а контакти з іншими людьми бувають украй рідко. Це зумовлює специфічний, рольовий характер як самого спілкування, так і його змісту [256, с. 100]. Відносини між однолітками складаються за типом родинних [224]. Така зумовленість у спілкуванні, з одного боку, розглядається як позитивний фактор, що сприяє емоційній стабільності, захищеності, коли група однолітків виступає певним аналогом сім'ї. З іншого боку, подібні контакти не сприяють формуванню уміння будувати рівноправні стосунки з незнайомими однолітками.

2. Заорганізованість життєдіяльності вихованців, жорстка регламентація їхніх дій, гіперопіка, тотальний контроль за поведінкою значно знижують рівень самостійності, відповідальності вихованців, мінімізують можливість рефлексії, сприяють емоційному напруженню дитини.

3. Часта зміна педагогів інтернатних закладів формує в дитини «здатність не поглиблюватися в прихильність» [183, с. 130].

Відсутність безумовного прийняття дитини, тиск ситуації, необхідність постійно пристосовуватися можуть стати причиною появи таких негативних явищ, як пасивне ставлення дитини до життя, зростання конформізму (схильності уникати прийняття самостійних рішень), несформованості соціально значущих цінностей та орієнтирів.

4. Переїзди з одного інтернатного закладу в інший формують у дітей стійке негативне ставлення до всіх дорослих без винятку; викликають відчуття власної непотрібності.

5. Вимушена адаптація до великої кількості однолітків призводить до емоційного напруження, підвищеної збудливості, тривожності, що підсилює агресію вихованця.

6. Педагогічна позиція дорослого, при якій дитина є об'єктом піклування, на відміну від «співробітницької» позиції дорослого в родині [83, с. 50].

7. Недостатня психолого-педагогічна підготовка вихователів.

8. Недоліки програм виховання і навчання, які не компенсують дефектів, спричинених відсутністю сім'ї [183, с. 214–215].

9. Стійка залежність дитини від дорослого. Дослідники А. Прихожан [204], Н. Толстих [204], А. Хуанхо [258] доводять, що, як правило, вихованець прагне привернути до себе увагу дорослого слухняністю, хорошою поведінкою, заслужити схвалення в педагога, або ж навпаки, дитина прагне помститися за те, що з нею трапилося, показати своє негативне ставлення до ситуації, яка склалася. У такому випадку увага дорослого досягається неслухняністю, невиконанням вимог, демонстративною поведінкою.

10. Неправильна організація спілкування дорослих з дітьми: зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим [183, с. 115].

11. Відсутність індивідуального підходу до дітей та тісного емоційного контакту з педагогами призводить до недиференційованості та неусвідомлення дитиною свого «Я» [258, с. 34].

Говорячи про внутрішні особливості шкіл-інтернатів, слід відзначити особливості взаємовідносин дітей з педагогами, що характеризуються наявністю владних орієнтацій останніх. Саме відокремленість інтернатного закладу від соціального оточення, зовнішніх контактів визначає рівень

владного потенціалу педагога [63, с. 17–25], що набуває прояву в суб'єкт-об'єктних відносинах з дітьми, надання переваги позиції «над», що часто призводить до використання моделей примусу, неповаги, неухважного ставлення до учнів.

Отже, перераховані вище особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів (перебування дітей у закритих корпоративних колективах з обмеженою сферою спілкування; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу, превалювання авторитарної педагогіки; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з дорослими) значно ускладнюють процес формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Значна кількість вихованців шкіл-інтернатів є соціальними сиротами.

Сирітство – соціальне явище, що характеризує стан дитини, яка тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням унаслідок втрати батьків, а також дитини, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишитися в сімейному оточенні, потребує захисту з боку держави.

Сирітство буває двох типів: біологічне і соціальне.

Біологічні сироти – це діти, батьки яких померли (загинули). Закон України «Про охорону дитинства» визначає: «Дитина-сирота – дитина, в якій померли чи загинули батьки» [100, с. 604–616]. Наявність документа (свідectво про смерть батьків) виступає юридичною підставою для офіційного надання такій дитині зазначеного статусу, а також встановлення опіки щодо неї з боку держави (стаття 52 Конституції України) [132].

Сьогодні загальна кількість дітей-сиріт у державних закладах освіти не перевищує 5–10 % [200, с. 50].

До шкіл-інтернатів діти потрапляють із різних причин. Більшість із них – це педагогічно занедбані діти, які стали жертвами фізичного, сексуального насилля, діти із сімей алкоголіків, наркоманів, правопорушників; діти, які пережили смерть батьків [4, с. 55–62].

Діти, які потрапили до шкіл-інтернатів із сім'ї, як правило, продовжують любити своїх батьків, виправдовують їхню поведінку, засуджують лише умови життя, в яких вони опинилися.

Дослідники Л. Оліфіренко, Т. Шульга [177] зазначають, що у своїй більшості діти, які потрапили до інтернатних закладів із сім'ї, характеризують своїх батьків позитивно, хоча більшість із них поринули в пияцтво, наркоманію, кримінал, фактично перетворили свої оселі у безлад та криміногенні місця. Таким чином, чим молодші діти, тим більше вони залежать від близьких, тим сильніше дається взнаки їхній відрив від сім'ї.

Отже, в школах-інтернатах зосереджено специфічний контингент дітей.

На підставі досліджень Алад'їна [4], Л. Галігузової [63], Л. Долинської [83], І. Дубровіної [87], Л. Канішевської [113], Б. Кобзаря [121], Й. Лангмейєра [147], З. Матейчика [147], Л. Оліфіренко [177], А. Прихожан [204], З. Сафіної [218], Н. Толстих [204], Г. Улунової [250], І. Фурманова [4], Н. Фурманова [4], А. Хуахо [258] та інших охарактеризуємо специфіку контингенту вихованців інтернатних закладів, а саме:

1. Для вихованців інтернатних закладів характерними є проблеми медичного характеру, зумовлені патологічними відхиленнями в стані здоров'я. Частою причиною патології є ураження головного мозку внаслідок внутрішньоутробної інтоксикації, перенесення родових травм, нейроінфекції. Майже у всіх дітей наявні ознаки невротизації, а у значної частини – виражений невроз, що спричинюється психологічними травмами, пов'язаними з неблагополуччям у біологічній сім'ї [258, с. 24].

За даними комплексного обстеження вихованців шкіл-інтернатів, дослідники А. Прихожан, Н. Толстих зазначають, що практично немає

здорових дітей з I групою здоров'я; II група зафіксована лише у 10 % вихованців, III група здоров'я – 70 % дітей з хронічними захворюваннями у компенсаторному стані, 10 % вихованців мають хронічні захворювання у стані субкомпенсації і тому віднесені до IV групи здоров'я [204, с. 5]. Згідно з даними Центру медичної статистики МОЗ захворюваність дітей у державних інтернатних закладах має тенденцію до зростання. У її структурі перше місце посідають хвороби органів дихання – 45,7 %, друге – хвороби нервової системи (26,9 %), третє – вроджені вади розвитку (11,9 %) [161, с. 44].

2. Загальний фізичний, психічний розвиток дітей, які виховуються в інтернатних закладах, значно відрізняється від дітей, які виховуються в сім'ї. Як правило, темп психічного розвитку дітей – вихованців інтернатних закладів – уповільнений, характеризується рядом негативних особливостей: низьким рівнем інтелектуального розвитку, послабленням, нерозвиненістю пізнавальних процесів, нестійкістю уваги, слабкою пам'яттю або слабо розвиненим мисленням (наочно-образним, абстрактно-логічним, вербальним), руховою розгальмованістю, різноманітними нервовими порушеннями, збідненою емоційною сферою, обмеженим обсягом уявлень про навколишній світ, відставанням у формуванні розумових операцій, недорозвитком мовлення. Усе це призводить до відставання в оволодінні навчальними навичками. (І. Дубровіна, А. Рузька [87]).

Результати, отримані Л. Галігузовою [63], доводять, що рівень розвитку уваги та пам'яті вихованців інтернатних закладів не має суттєвих відхилень від середньостатистичної норми та в основному пов'язаний з педагогічною занедбаністю, низькою ерудицією та відсутністю пізнавального інтересу в дітей.

3. Для більшості дітей, які виховуються в інтернатних закладах, характерними є різноманітні психічні, психомоторні, психосоматичні розлади.

Характеризуючи адаптаційні розлади в «дітей без сім'ї» А. Голік об'єднує їх у такі групи: 1) поведінкові, що є найбільш представленими: агресивні,

регресивні, психопатоподібні прояви, що зустрічаються частіше у дітей – біологічних сиріт, ніж у соціальних сиріт; 2) психосоматичні – порушення сну; головні та серцеві болі; дискенізія жовчовивідних шляхів; 3) тривожно-депресивні розлади, які характеризуються наявністю короткотривалих чи пролонгованих депресивних станів у дітей; 4) випадки швидкої адаптації, що супроводжуються байдужим ставленням дітей до власної долі й надзвичайним виконанням правил поведінки. До порушень психічного розвитку (дизонтогенезу) належать такі, як ретардація, психічний інфантилізм, асинхронія, регрес та специфічні порушення шкільних навичок – дислексія, дисграфія та дискалькуляція [68, с. 73–98]. Дослідник доводить, що серед супутніх психічних захворювань найчастіше зустрічаються збіднення афективної реакції, недостатній контакт з оточуючими, зменшення інтересу та ініціативи аж до апатії, дефекти абстрактного мислення, стереотипні рухи, психопатоподібні реакції.

4. Наявність деприваційного синдрому.

Депривація (від англ. deprivation – втрата, позбавлення, обмеження задоволення життєво важливих потреб (Дж. Боулбі).

Дослідники Л. Артюшкіна [13], І. Дубровіна [87], Я. Гошовський [75], Л. Долинська [83], Й. Лангмейєр [147], М. Лісіна [151], З. Матейчек [147], А. Полянничко [200], М. Раттер [278], З. Сафіна [218], Г. Улунова [83] та інші виділяють наступні види депривацій: материнську, комунікативну, екзистенційну, сенсорну, соціальну, рухову, психомоторну, психічну, освітню, закладову тощо.

Дуже важко виокремити той вид депривації, який здійснює найбільш згубний вплив на психічний розвиток дитини. Найчастіше «...можна фіксувати сполучення несприятливих умов, що зробили неможливим проживання дітей у сім'ях, де створювалася пряма загроза щодо їх життя та здоров'я» [113, с. 59].

5. У дітей, які виховуються в інтернатних закладах, відсутнє засвоєння позитивного соціального досвіду батьків; сім'ї, яка опосередковує передачу

дитині соціально-історичного досвіду, і насамперед, досвіду емоційно ділових взаємин між людьми. Це призводить до того, що дитина не засвоює найбільш фундаментальні базові цінності, поведінкові стереотипи, «...у неї інакше формується інтимна сфера психіки» [224, с. 52].

Дослідники Л. Оліфіренко, Т. Шульга [177] зазначають, що часто під впливом будь-яких депривацій, наприклад, страху життя, сприйняття ближнього як ворога, діти невтомно намагаються завоювати авторитет серед оточуючих, звернути на себе увагу. Вони кривляються, нецензурно висловлюються, припускають дорослі форми поведінки.

Результати досліджень Й. Лангмейєра, З. Матейчека доводять, що в дітей, які знаходяться в умовах загального утримання, фіксується формування таких типів депривованої поведінки особистості:

- «пригнічений тип» – характеризується пасивністю, апатичністю, що ускладнює діагностику причин, які призводять до таких проявів у розвитку дитини, інколи це стає підставою для віднесення таких дітей до групи розумово відсталих;

- «соціальні провокації» – характеризуються контрастними емоційними проявами і виникають внаслідок постійного проживання в закритих установах;

- «гіперактивний тип» – поведінка таких дітей відрізняється легкістю вступу в контакт, різко вираженими тенденціями демонстративної поведінки, яскравою зацікавленістю всім навколишнім, що сприймається як гра, забава;

- добре «пристосовані діти», які характеризуються компенсаторною поведінкою у відповідь на відсутність соціальних потреб; такий тип розвитку проявляється в ненаситності в їжі, аутичних тенденціях, нарцисизмі тощо [147, с. 93–108].

6. Для вихованців шкіл-інтернатів характерним є явище «групової залежності» [204, с. 30–40]. У сучасній психологічній літературі замість терміна «групова залежність» використовується поняття «відчуття Ми», завдяки якому в дітей виникає те відчуття захищеності, безпеки, котре зазвичай дає дитині

сім'я. Для більшості дітей інтернатна установа назавжди лишається рідною домівкою, інтернатні друзі – братами і сестрами, а вчителі і вихователі – старшими товаришами, порадиниками. Тому відчуття єдності, спільності інтересів та способу життя вихованців інтернатних закладів дуже важливе, хоча воно має серйозні негативні наслідки, оскільки протягом подальшого життя вихованці інтернатних закладів відчують недовіру до оточуючих людей, за винятком членів своєї мікрогрупи, людей з аналогічною життєвою долею [204, с. 35].

7. Більшість вихованців інтернатних закладів характеризуються орієнтацією поведінки на покроковий контроль із боку педагогів, високим рівнем дитячої соціальної дезадаптації, орієнтацією на пристосування, споживацьким ставленням до держави і суспільства.

8. Для дітей, які виховуються в інтернатних закладах, характерна ригідність, яка впливає на процес спілкування. Дослідники Л. Долинська, Г. Улунова [83] наголошують, що наявність когнітивної ригідності у вихованців інтернатних закладів опосередковано вказують дані, за якими пізнавальна активність дітей, які виховуються в родині, на відміну від пізнавальної активності дітей з інтернату, відрізняється більшою динамічністю, легкістю переходу від однієї дії до іншої. Емоційно-афективна ригідність вихованців інтернатних закладів знаходить прояви в непластичній емоційній сфері індивіда, неадекватних реакціях на стан іншої людини. Психосоціальна ригідність дітей, які виховуються в інтернатних закладах, виявляється в значних труднощах у процесі адаптації, пристосування до нових умов життя. «Проблематичність пристосування до змін, нового свідчать про психосоціальну ригідність вихованців інтернатних закладів» [83, с. 35].

9. Зниження емпатії – здатності розуміти та співчувати іншому.

Дослідниця В. Лабунська [146], відзначаючи низький розвиток емпатії у вихованців інтернатних закладів, пояснює це затримкою розвитку мовлення, пам'яті, уяви, емоційно-мотиваційної сфери тощо.

Зниження емпатії в подальшому значно знижує вплив педагогів на дитину та призводить «до активного спротиву з її боку, блокує засвоєння позитивного соціального досвіду, утруднює зміну ціннісних орієнтацій дитини» [177, с. 46].

Отже, специфіка контингенту вихованців інтернатних закладів суттєво ускладнює процес формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

На підставі досліджень І. Дубровіної [87], Л. Долинської [83], М. Лісіної [151], А. Прихожан [204], М. Симонової [224], Н. Толстих [204], Г. Улунової [250] та інших охарактеризуємо специфіку спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів.

Науковці Л. Долинська [83], Г. Улунова [83; 250] доводять, що для вихованців інтернатних закладів характерним є ускладнене спілкування. Термін «ускладнене спілкування» використовується ними в широкому розумінні, позначаючи будь-які труднощі та проблеми, що виникають у процесі спілкування, та розглядаючи дефіцитне, дефектне та деструктивне спілкування як різновиди ускладненого спілкування вихованців інтернатних закладів.

Розподіл ускладненого спілкування на дефіцитне, дефектне та деструктивне (класифікація В. Куніциної) відбувається за такими критеріями:

- 1) характеристикою чинників, що призводять до ускладнень у спілкуванні;
- 2) ступенем проблематичності протікання процесу для суб'єкта спілкування;
- 3) психологічними наслідками від процесу ускладненого спілкування [142, с. 34].

Дослідники І. Дубровіна [87], Л. Долинська [83], А. Прихожан [204], Н. Толстих [204], Г. Улунова [250] зазначають, що вихованці інтернатних закладів відчувають дефіцит спілкування з дорослим.

Дефіцитне спілкування – це різновид ускладненого спілкування, що характеризується незадоволеністю потреби в контактах з іншими людьми та відсутністю прагнень знайти компенсаторні засоби внаслідок таких глибоких

особистісних порушень, як самотність та відчуженість [83, с. 12]. Дефіцит спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів є стійкою характеристикою їхньої комунікації й зумовлений неправильною організацією цього процесу між дорослими й дітьми: зниженням інтимності та довірливості, емоційною спрощеністю спілкування, дефіцитом можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим.

У дослідженнях В. Лабунської, Ю. Менджеревської [146] відзначається нав'язливе прагнення дітей, які виховуються в інтернатних закладах, до тактильних контактів з дорослим аж до кінця молодшого шкільного віку. Дослідники констатують, що, відчуваючи бажання спілкуватися з дорослим, діти надають перевагу не спільній діяльності, не позаситуативному спілкуванню, а безпосередньому фізичному контакту (сісти на коліна, обійняти, взяти за руку) як формі ситуативно-особистісного спілкування. У той же час значна кількість дітей, які виховуються в інтернатному закладі, демонструють байдужість до дорослих та нечуттєвість до тактильних контактів з однолітками.

Результати програмованого спостереження, проведеного А. Прихожан, Н. Толстих [204] за картою Скотта, свідчать про те, що у сфері спілкування з дорослими в молодших школярів інтернатних закладів наявні два провідних симптомокомплекси – «тривога по відношенню до дорослого» та «ворожість по відношенню до дорослого».

Перший симптомокомплекс відображає стурбованість, невпевненість дитини в тому, чи цікавиться нею вихователь, чи приймає і любить. Це виявляється в таких симптомах, як бажання щодо виконання своїх обов'язків; вияв надмірного бажання вітатися з вихователем, балакучість. Дитина часто приносить і показує вихователю знайдені нею малюнки, предмети задля того, щоб зайняти його своєю особою; постійно потребує допомоги та контролю з боку вихователя.

Другий симптомокомплекс свідчить про різні форми несприйняття дитиною дорослих і може бути початком ворожості, депресії, агресивності,

асоціальної поведінки. Дитина, як правило, поводить себе нестерпно. Винятком є лише випадки, коли вона перебуває в доброму гуморі. Дитина іноді прагне вітатися з вихователем, а іноді й уникає його. У відповідь на привітання педагога дитина може виражати злість та підозру. Іноді здається, що вона навмисно погано виконує роботу; завжди висловлює претензії.

Ми вважаємо, що незадоволеність потреби дитини в прийнятті з боку дорослого та неадекватність форм взаємодії між ними пов'язані з тим, що дитина, яка перебуває в інтернатному закладі, з раннього віку стикається з великою кількістю людей, у результаті чого в неї не формуються стійкі емоційні зв'язки, а виникає незацікавленість у соціальних відносинах та егоцентризм.

Дитина, яка потрапила до інтернатного закладу у більш старшому віці, як правило, перевантажена негативним досвідом, якого вона набула в асоціальній сім'ї. Ця категорія вихованців виявляє недовіру до всіх дорослих, гнів або подвійне ставлення до педагогів, які насправді викликаються гнівом до батьків, але переноситься дітьми на персонал інтернатного закладу [177, с. 52].

Починаючи з молодшого шкільного віку, дитина набуває досвіду спілкування з однолітками. Для нашого дослідження актуально з'ясувати, наскільки задовольняється у вихованців інтернатних закладів потреба в спілкуванні з однолітками.

Дослідження А. Прихожан, Н. Толстих [204] свідчать, що контакти дітей в інтернатних закладах відрізняються більшою пасивністю, нижчою емоційною зацікавленістю в підтриманні процесу спілкування, ніж у дітей, які виховуються в родині.

За даними В. Лабунської, Ю. Менджерецької [146], у дітей, які виховуються в інтернатних закладах, відсутні стійкі дружні стосунки, а спілкування має переважно ситуативний характер. Прагнення до контактів з однолітками часто виражається в грубій формі для того, щоб привернути до себе увагу співрозмовника поштовхом або образою. Ми пристаємо до думки

В. Мухіної [168], яка ці факти пояснює деформованістю у вихованця інтернатного закладу потреби в любові та визнанні, наслідком порушеного спілкування дитини з близькими дорослими, неминучістю спілкування з однією групою ровесників.

Таким чином, огляд психологічних досліджень, присвячених специфіці спілкування молодших школярів інтернатних закладів, дозволяє констатувати, що у вихованців цих закладів не задовольняється потреба в спілкуванні як з дорослими, так і з однолітками.

Про розвиток у вихованців інтернатних закладів дефіцитного спілкування свідчать високий рівень самотності дитини (Г. Улунова), психологічної відчуженості від людей (В. Мухіна).

Причини розвитку самотності та відчуженості в дітей, які виховуються в інтернатних закладах, Л. Долинська, Г. Улунова пояснюють залученням дітей у процес інтердиктивного спілкування. Так, інституційні інтердикти (звужене коло спілкування вихованців інтернатного закладу з дорослими і з однолітками) призводить до збіднення процесу комунікації, зменшує вірогідність повноцінного задоволення потреби в спілкуванні, сприяє формуванню самотності та відчуженості. До неінституційних інтердиктів дослідники відносять формування почуття «Ми»: «Поступово уявлення про норми спілкування, які виникли в межах групи, стають автономними від носіїв і незалежно від останніх починають регулювати взаємовідносини як в середині групи, так і за її межами, тобто призводять до відчуженості особистості» [83, с. 31].

Різновидом ускладненого спілкування вихованців інтернатних закладів є дефектне спілкування, що характеризується скороченістю контактів та спрощеністю змістовного його аспекту, ненавмисним перекручуванням справжніх мотивів співрозмовника, заниженістю успішності спілкування та задоволеності з боку партнера. Дефектне спілкування є результатом перешкод, що створюються людиною з певними особистісними властивостями

(сором'язливість, тривожність, низькоемпатійність тощо) або з недостатнім рівнем умінь і навичок ефективного спілкування [Там само, с. 15].

Дослідниця В. Мухіна [168] зазначає, що в більшості вихованців інтернатних закладів незалежно від віку зберігаються тривога, невпевненість у власних силах. Дитина може сприймати відлучення від родини як покарання за те, що вона гірша за інших.

Дослідники А. Прихожан, Н. Толстих [204] вважають, що формування у вихованців інтернатних закладів тривожності пов'язане із звинуваченням ними своїх батьків у ситуації, яка склалася. Емоційний стан дитини характеризується амбівалентним ставленням до батьків, адже невпевненість дитини в доброзичливому ставленні до неї дорослих також призводить до формування в неї тривожності.

З почуттям тривожності, невпевненості в собі суб'єкта спілкування пов'язане таке особистісне утворення, як сором'язливість [83, с. 34].

Комунікативні ускладнення дітей, які виховуються в інтернатних закладах, пов'язані з неволодінням соціальною стороною спілкування і знаходять прояви в такому: 1) неадекватності рольової взаємодії; 2) невмінні прогнозувати розвиток стосунків з іншими людьми, передбачати наслідки своїх слів, вчинків.

Збідненість вербальних засобів комунікації у вихованців інтернатних закладів «є логічним наслідком відставання та порушення в розвитку мовлення – тенденції, практично безвиняткової в дітей, які виховуються з раннього віку в будинках малюка» [83, с. 37]. Дослідниці Л. Долинська, Г. Улунова пояснюють це, по-перше, дефіцитом повноцінного різнобічного спілкування з дорослими та однолітками, які не мають відношення до навчально-виховної установи, де вони перебувають. Цей інтердикт спілкування не сприяє розширенню лексичного словникового запасу, засвоєнню нових понять, знань, появі нових тем для обговорення. По-друге, у дітей, які виховуються поза родиною, виявлено несприйняття зразків поведінки, до оцінки дорослого. Відсутність

диференціації позитивних та негативних оцінок дорослого призводить до затримки в оволодінні активним мовленням, порушень у взаємовідносинах з оточуючими, бідності мовлення [Там само , с. 37].

Для молодших школярів інтернатних закладів характерним є такий тип ускладненого спілкування, як деструктивне спілкування.

Деструктивне спілкування – це різновид ускладненого спілкування, що визначається як суб'єктивними труднощами учасників спілкування, так і зовнішньою об'єктивованістю цих труднощів у процесі комунікації; його напруженістю; негативними результатами, відмовою від подальших контактів із співрозмовником [250, с. 132].

Дослідники Л. Долинська [83], В. Мухіна [168], А. Прихожан [204], М. Симонова [224], Н. Толстих [204], Г. Улунова [250] зазначають, що причиною та показниками деструктивного спілкування є такі особистісні утворення, як конфліктність, агресивність, егоїзм.

Вивчаючи особливості спілкування вихованців інтернатних закладів молодшого шкільного віку, А. Прихожан, Н. Толстих [204] виявили, що найбільш характерними для цієї категорії дітей є самозихисні реакції. На основі отриманих даних дослідники роблять висновки про конфліктність вихованців інтернатних закладів та про домінування в дітей захисних форм поведінки. Підтвердження цієї думки знаходимо в дослідженнях М. Сімонової [224], яка стверджує, що яскравим показником низького рівня сформованості комунікативних умінь молодших школярів інтернатних закладів є поведінка в конфлікті. Такі ситуації з іншими дітьми найчастіше викликають реакцію звинувачення: «Сам винний!», рідше зворотню реакцію типу : «Вибач мене, я більше так не буду.» Дослідниця зазначає, що яскраво вираженою рисою у розв'язанні конфліктів вихованцями інтернатних закладів є агресивність, прагнення звинуватити оточуючих, невміння та небажання визнати свою провину, тобто домінування захисних форм поведінки і нездатність щодо конструктивного вирішення конфліктів.

Дослідники В. Мухіна [168], О. Смирнова [230] по-різному пояснюють агресивність вихованців інтернатних закладів. Так, В. Мухіна [168] пов'язує агресивність дітей, які виховуються в інтернатних закладах, необхідністю адаптуватися до великої кількості однолітків, що викликає в дітей емоційне напруження.

Дослідниця О. Смирнова [230] агресивні реакції вихованців інтернатних закладів пояснює низьким розвитком у дітей саморегуляції, довільної поведінки.

Отже, для більшості вихованців інтернатних закладів характерні конфліктність та агресивність. Спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів характеризується деструктивністю, внаслідок вияву конфліктності, агресивності, егоїзму, що не дозволяє дітям конструктивно вирішувати проблеми, які виникають при взаємодії з дорослими та однолітками.

Чинники ускладненого спілкування учнів шкіл-інтернатів утворюють специфічний комплекс, базовим критерієм якого є самотність [83, с. 43].

Проведений нами аналіз специфіки спілкування вихованців шкіл-інтернатів дозволяє констатувати всі різновиди ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного. Дослідники Л. Долинська, Г. Улунова [83] доводять, що дефіцитне спілкування для таких дітей є визначальним порівняно з дефективним та деструктивним.

Отже, специфіка спілкування вихованців інтернатних закладів значно ускладнює процес формування у молодших школярів комунікативної компетентності.

Незважаючи на сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності такі чинники, як особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, соціальне сирітство, специфіка контингенту учнів, ускладнене спілкування вихованців інтернатних закладів значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Таким чином, дослідження специфіки формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів вимагає врахування двох груп чинників, які значно впливають на цей процес: до першої групи чинників відноситься сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів; потенціал позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті досліджуваної проблеми. Друга група чинників значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів: особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів (перебування дітей у закритих корпоративних колективах, де сфера їх спілкування обмежена; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим); соціальне сирітство; специфіка контингенту вихованців, особливості спілкування учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів (усі різновиди ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного). Усе це засвідчує необхідність визначення стану сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Висновки до першого розділу

1. Проблема формування комунікативної компетентності знайшла відображення в працях філософів, психологів, педагогів.

Особливо актуальною є проблема формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів, оскільки в загальноосвітніх школах-інтернатах виховуються сироти, діти, позбавлені

батьківського піклування, та діти з багатодітних, малозабезпечених сімей. Як правило, це педагогічно занедбані діти.

Незважаючи на різноаспектність дослідження проблеми в спеціальній літературі, формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів не знайшло теоретичного обґрунтування та практичного втілення.

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що дотепер немає однозначності в поглядах науковців на сутність поняття «комунікативна компетентність». Однак усі дослідники одностайні в тому, що цей феномен є складним й охоплює знання, вміння й навички, які забезпечують передачу інформації від одного суб'єкта до іншого завдяки встановленню ефективного контактування, дотриманню відповідних норм і правил міжособистісної взаємодії.

Виявлено, що за своєю сутністю комунікативна компетентність – це досконале володіння навичками спілкування в будь-якому середовищі за різних обставин; система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у ситуаціях міжособистісної взаємодії; здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми; привласнення етичних норм, що регулюють міжособистісні та внутрішньоособистісні соціальні позиції; складний феномен, що містить знання, вміння і навички, які забезпечують передачу інформації від одного суб'єкта до іншого завдяки контактуванню, дотриманню етичних норм і правил міжособистісної взаємодії.

2. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження надав змогу уточнити сутність поняття «комунікативна компетентність» як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них.

Встановлено основні структурні компоненти комунікативної компетентності: когнітивно-регулятивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний.

3. Визначено специфіку формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів, яка вимагає врахування двох груп чинників. До першої групи чинників відноситься сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності учнів початкових класів шкіл-інтернатів; потенціал позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті досліджуваної проблеми. Друга група чинників значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів. Це обумовлено, по-перше, особливостями організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів: перебування дітей в закритих корпоративних колективах, де сфера їх спілкування обмежена; заорганізованість життєдіяльності, жорстка

регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим. По-друге, специфікою контингенту вихованців: наявність дериваційного синдрому, явище “групової залежності», ригідність, зниження емпатії, почуття самотності, підвищена вразливість, агресивність, недовіра до дорослих, патологічні відхилення у стані здоров’я, орієнтація поведінки на покроковий контроль з боку педагогів, орієнтація на пристосування тощо. По-третє, особливостями спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів: відсутність навичок позаситуативного спілкування, наявність усіх різновидів ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного, серед яких визначальним є дефіцитне.

РОЗДІЛ 2

СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

2.1. Методика констатувального етапу експерименту

Виявлення стану сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів здійснювалося в процесі констатувального етапу експерименту, який передбачав вирішення таких завдань:

1. Розробка критеріїв і показників сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів;
2. Добір діагностичного інструментарію відповідно до проблематики дослідження, вікових та індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів шкіл-інтернатів.
3. Проведення серії діагностичних процедур.
4. Виявлення рівнів сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів комунікативної компетентності.
5. З'ясування підготовленості вихователів шкіл-інтернатів до проведення позаурочної виховної роботи з формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

Відповідно до завдань констатувального етапу експерименту до кожного з виокремлених структурних компонентів комунікативної компетентності (когнітивно-регулятивного, емоційно-мотиваційного, діяльнісно-практичного) добирали критерії і показники.

Критерієм когнітивно-регулятивного компонента обрали: обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації; критерієм емоційно-ціннісного компонента – прийняття правил спілкування; критерієм діяльнісно-операційного компонента – дотримання правил спілкування.

Показники сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів комунікативної компетентності визначалися, зважаючи на внутрішнє наповнення кожного з названих критеріїв.

Показники критерію «обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації»: знання правил вербального і невербального спілкування, способи їх застосування в процесі взаємодії з іншими людьми, адекватне розуміння різних ситуацій спілкування.

Показники критерію «прийняття правил спілкування»: ціннісне ставлення до правил спілкування, орієнтація на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії.

Показники критерію «дотримання правил спілкування»: уміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

В узагальненому вигляді структурні компоненти, критерії та показники сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів комунікативної компетентності представлені в табл. 2.1.

Під час добору діагностичного інструментарію враховували не лише вікові, а й психологічні особливості дітей, які виховуються в загальноосвітніх школах-інтернатах. Провідними методами педагогічної діагностики визначили: опитування, бесіди, тестування, виконання проблемних завдань, педагогічні спостереження. Для з'ясування обізнаності молодших школярів з правилами спілкування проводили усне опитування (з групами молодших школярів та індивідуально) за розробленими нами опитувальниками, які містили такі запитання:

- Чи знаєте ви про те, що існують правила, яких треба дотримуватися, спілкуючись з іншими людьми?
- Які саме правила спілкування ви знаєте?
- Чи завжди під час спілкування ви добре розумієте одне одного?

Оскільки основним місцем спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів є шкільний клас, у процесі констатувального етапу експерименту з'ясовували, як вони почуваються в колективі, чи є в них друзі, з якими їм найбільше подобається спілкуватися; чи виникають у них непорозуміння з однокласниками під час спілкування тощо.

Таблиця 2.1

**Компоненти, критерії і показники сформованості в молодших школярів
шкіл-інтернатів комунікативної компетентності**

Компоненти	Критерії	Показники
Когнітивно-регулятивний	Обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації	– знання про правила вербального і невербального спілкування; – знання про способи застосування правил спілкування в процесі взаємодії з іншими людьми; – адекватне розуміння різних ситуацій спілкування
Емоційно-мотиваційний	Прийняття правил спілкування	– ціннісне ставлення до правил спілкування; – орієнтація на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії
Діяльнісно-практичний	Дотримання правил спілкування	– уміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; – уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми

Педагогічна діагностика проводилася за допомогою бесіди, присвяченої правилам взаємодії з однолітками (методика Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко [170]). У ході бесіди увага також надавалася виявленню повноти знань молодших школярів про правила спілкування, глибину усвідомлення їх та міцність. Зміст бесіди вибудовувався за такими запитаннями:

- Чи добре ти відчуваєшся в класі?
- Чи доброзичливо ви ставитеся в класі один до одного?
- З ким ти найчастіше граєшся, спілкуєшся? Чому?
- Хто найчастіше грається з тобою? Чому?
- З ким ти ніколи не граєшся і намагаєшся не спілкуватися? Чому?
- Чи часто ти сваришся з однокласниками?
- Чи хотів би ти помиритися і грати з тим, з ким посварився?
- Як можна і як не можна поводитися з друзями?

У процесі бесіди звертали увагу на те, як діти реагують на запитання, наявність збігу чи суперечностей у їхніх відповідях, інтонацію. Це давало можливість певною мірою відсіяти неправдиві відповіді, виявити орієнтованість дитини на комунікативну взаємодію, а також рівень задоволення чи незадоволення цього бажання, встановити мотивацію молодших школярів на комунікативну взаємодію.

Мотивація молодших школярів на комунікативну взаємодію з однокласниками, її характер перевірялися за допомогою методики «Прояв дитиною інтересу до інших людей та спілкування з ними» (див. Додаток А) [92], яка містила дві складові: «У тебе багато друзів» і «У тебе мало друзів», у кожній з яких наводилося по 10 взаємовиключних тверджень. Робота проводилася за такою схемою: пари тверджень зачитувалися кожній дитині індивідуально, а вона мала зробити вибір на користь одного з них. Позитивне твердження оцінювалося 1 балом, негативне – в 0. Максимальна кількість балів, яку міг набрати молодший школяр,

становила 10 (вибір усіх позитивних тверджень), мінімальна – (вибір усіх негативних тверджень).

Розподіл за рівнями сформованості комунікативної компетентності (відповідно до цієї методики) здійснювався за такими параметрами: 0 – 4 бали – егоцентричний рівень, 5 – 8 балів – конструктивно-ситуативний рівень, 9 – 10 балів – конструктивно-діалогічний рівень.

Для виявлення комунікативних умінь (дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми) використовувалася методика «Спостереження за дітьми» (Н. Павлюченко [92]), яку ми модифікували до проблематики нашого дослідження. Спостереження проводилися за такими параметрами:

Дитина:

- сперечається, вступає в суперечки;
- втрачає контроль над собою;
- виявляє залежність, мстивість;
- сердиться, відмовляється від взаємодії;
- спеціально дратує оточуючих;
- дотримується правил спілкування;
- відмовляється підпорядковуватися правилам спілкування;
- надто чуттєва, дуже швидко реагує на дії і слова оточуючих;
- звинувачує інших, хто їй не подобається, у своїх помилках.

Кожний з означених параметрів оцінювався нами з погляду частоти прояву за такими варіантами: «постійно», «інколи», «ніколи». Після завершення роботи проводилися підрахунки: за кожним позитивним параметром дитина отримувала 4 бали, якщо він проявлявся постійно; 3 бали – якщо проявлявся час від часу і вимагав зовнішнього контролю; 2 бали – за кожним негативним параметром, якщо він проявлявся постійно; 1 бал – якщо він проявлявся ситуативно. Після цього кількість балів, одержана кожною

дитиною, підраховувалася і визначали рівні сформованості в неї комунікативних умінь.

Якщо молодший школяр набирав 10 – 20 балів, відносили його до егоцентричного рівня сформованості комунікативної компетентності за показниками емоційно-мотиваційного та діяльнісно-практичного компонентів; 21 – 31 бал – до конструктивно-ситуативного рівня і 31 – 40 – до конструктивно-діалогічного рівня.

Уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми перевірялися за допомогою тесту «Рукавички» [263]. Для його проведення молодші школярі поділялися на пари, кожний учасник якої отримував зображення (контур) рукавички. Треба було прикрасити «рукавички», але зробити це так, щоб вони доповнювали одна одну (були однаковими) в кожній парі. Перед початком роботи учасники пар мають домовитися між собою про те, що саме вони малюватимуть. Аналіз виконання завдання проводився за такими параметрами:

1) уміння домовлятися, знаходити спільне рішення, способи досягнення домовленості (умовляння, переконування, примус, залякування та інші);

2) надання взаємодопомоги в процесі виконання завдання (конкретні її прояви);

3) отриманий результат (чи витримана аналогія, схожість спостерігається за окремими елементами, відсутність подібності в малюнках).

Для характеристики малюнків на «рукавичках» використовували такі критерії:

5 балів – повна ідентичність малюнків;

4 бали – наявність 1 – 2 розбіжностей;

3 бали – наявність 3 – 4 помилок у малюнках спільної композиції;

2 бали – наявність окремих однакових елементів;

1 бал – відсутність єдиних елементів, єдиної композиції.

Оцінювання вміння домовлятися здійснювалося таким чином:

5 балів – повне виконання всіх вимог завдання;

4 бали – утруднення під час домовлення, але все ж таки досягнення єдиної думки;

3 бали – робилися спроби, але не змогли домовитися;

2 бали – не робилися навіть спроби домовитися.

Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості комунікативної компетентності згідно з результатами методики «Рукавичка» [263] здійснювався за такими параметрами: 1 – 4 бали – егоцентричний рівень; 5 – 8 балів – конструктивно-ситуативний рівень; 9 – 10 балів – конструктивно-діалогічний рівень.

У процесі констатувального етапу експерименту використовувалася комплексна методика «Виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей» [170], яка охоплювала три напрями: розуміння завдань, що висувуються в різних ситуаціях взаємодії; виявлення розуміння дитиною стану однолітка; виявлення уявлень молодших школярів щодо способів прояву свого ставлення до однолітка. Методика, спрямована на виявлення розуміння молодшими школярами різних ситуацій комунікативної взаємодії, полягала в тому, що дітям (1–2 класи) пропонувалися картки, на яких були зображені ситуації, одна з яких містила правильне вирішення ситуації, а інша – неправильне.

Загалом показували (по черзі) три картки:

Перша картка: всі учні слухають учителя; всі учні слухають, а один учень відволікається на якийсь предмет.

Друга картка: всі діти грають разом; усі діти грають разом, окрім однієї.

Третя картка: всі діти слухають, як їм читають книжку; всі діти слухають, одна дитина займається іншими справами.

До ситуацій, зображених на першій картці, ставили запитання: «На якому малюнку показано, що всі учні хочуть навчатися?»

До ситуацій, зображених на другій картці, ставили запитання: «Де зображено, що всім дітям подобається гратися разом?»

До ситуацій, зображених на третій картці, ставили запитання: «Де зображено, що всі діти хочуть слухати казку?»

Отже, оцінку 3 бали отримували молодші школярі, які чітко розрізняли різні ситуації взаємодії, визначали завдання і вимоги, які висувуються

дорослими в цих ситуаціях, і вибудовували свою поведінку відповідно до них.

Оцінку 2 бали отримували молодші школярі, які розпізнавали не всі ситуації взаємодії і, відповідно, вирізняли не всі завдання, що висувалися дорослими в цих ситуаціях. Поведінка таких дітей не завжди відповідала правилам ситуації.

Оцінку 1 бал отримували молодші школярі, які майже не розрізняли ситуації взаємодії і не розуміли завдань, що висувалися в них. Такі діти зазвичай зазнають серйозних утруднень під час взаємодії та спілкування з іншими людьми.

Процедура застосування методики, спрямованої на встановлення розуміння молодшими школярами однолітка, була схожою з попередньою. Молодшим школярам показували чотири картки, на яких з лівого боку були зображені різні ситуації, а з правого – усміхнене і сумне обличчя хлопчика чи дівчинки (окремо на кожній картці).

На першій і другій картках зображено зустріч дівчинки і хлопчика, який, весело підстрибуючи, несе кольорові повітряні кульки.

До першої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, яким хлопчик видається дівчинці?» (вибір виразу обличчя з правого боку).

До другої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, якою дівчинка видається хлопчику?»

На третій і четвертій картках змальовувалася така ситуація: хлопчик смикає дівчинку за волосся, а вона намагається відвести його руку від себе.

До третьої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, яким хлопчик видається дівчинці?»

До четвертої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, якою дівчинка видається хлопчику?»

Оцінювання проводилося за такою процедурою: 3 бали – дитина правильно вибрала всі чотири картки; 2 бали – дитина правильно вибрала 2 – 3 картки; 1 бал – дитина не зробила жодного правильного вибору.

Отже, оцінку 3 бали отримували молодші школярі, які добре розуміли емоційний стан однолітків і орієнтувалися на нього в процесі спілкування.

Оцінка 2 бали свідчила про те, що дитина не завжди розрізняє емоційний стан однолітка. Це іноді може призводити до труднощів у спілкуванні.

Оцінку 1 бал отримували молодші школярі, які відчували утруднення в розрізненні емоційних станів однолітків.

Виявлення уявлень молодших школярів щодо способів прояву свого ставлення до однолітка передбачало роботу з трьома картками, до кожної з яких ставилося запитання.

Зображення на першій картці: дівчинка впала; можливі варіанти реагування хлопчика, який побачив це: допомогти їй піднятися, відсутність будь-якої реакції, звернення по допомогу до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому хлопчик поводить ся так, що дівчинка висловить йому подяку. Зображення на другій картці: старший хлопець сварить меншого; можливі варіанти реагування старшої дівчинки, яка бачить це: вона заступається за меншого хлопчика, залишається байдужою, звертається по допомогу до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому дівчинка поводить ся так, що менший хлопчик подякує їй. Зображення на третьому малюнку: дівчинка будує вежу з кубиків, вони падають, дівчинка плаче, це бачить хлопчик. Можливі варіанти реагування хлопчика: допомагає дівчинці побудувати вежу з кубиків; залишається байдужим і продовжує гратися іншими іграшками, звертається по допомогу до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому хлопчик поводить ся так, що це сподобається дівчинці.

Оцінювання здійснювалося за такою процедурою:

3 бали – дитина вибрала ситуацію, в якій персонаж сам допомагає однолітку (надає допомогу дівчинці, яка впала, піднятися; захищає меншого і слабшого; допомагає побудувати вежу);

2 бали – дитина вибрала ситуацію, в якій персонаж бачить утруднення іншого, але не допомагає йому сам, а звертається до дорослого;

1 бал – дитина обирає ситуацію, в якій персонаж не намагається допомогти іншому, залишається байдужим.

Оцінку 3 бали отримували молодші школярі, які мали стійкі уявлення щодо загальноприйнятих правил поведінки в ситуаціях взаємодії, знали, як надати допомогу, здійснити підтримку.

Оцінку 2 бали отримували молодші школярі, які мали недостатньо чіткі уявлення щодо соціально прийнятих дій у ситуаціях комунікації з іншими дітьми.

Оцінку 1 бал отримували молодші школярі, які не мали чіткого уявлення щодо соціально прийнятних дій у ситуаціях комунікації.

Вибір дитиною молодшого шкільного віку способів реагування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії значною мірою залежить від її настановлення на взаємодію з іншими. Так, агресивні діти часто переконані, що лише така поведінка дасть їм змогу завоювати повагу однолітків, і що в багатьох випадках – це єдиний спосіб розв'язання проблеми. І, навпаки, позитивне ставлення до іншого, орієнтація на взаємодію з ним є свідченням становлення комунікативної компетентності дитини.

З метою виявлення способів реагування, яким молодші школярі надають перевагу, проводили опитування (3–4 класи), в ході якого для розгляду пропонували такі проблемні ситуації:

1. Твій однокласник навмисно штовхнув тебе, і ти впав. Що робитимеш: будеш плакати; поскаржишся вихователю; вдариш його; зробиш йому зауваження; нічого не скажеш?

2. Однокласник насміхається над тобою. Що ти будеш робити: плакати; знижеш плечима; сам будеш насміхатися над ним; будеш ображати його, бити?

3. Однокласник насміхається над твоїм товаришем. Що ти будеш робити: плакати; знижеш плечима; сам будеш насміхатися над ним; будеш ображати його, бити?

4. Однокласник узяв без дозволу твою ручку. Що ти будеш робити: пожалієшся вихователю; будеш кричати; спробуєш відібрати; почнеш його бити?

5. Ти граєш зі своїм однокласником у якусь гру і два рази поспіль програєш. Ти невдоволений. Що будеш робити: плакати; продовжувати грати; нічого не скажеш; почнеш злитися і кричати?

Вивчення здатності молодших школярів до емпатії та особливостей побудови на цій основі комунікативної поведінки здійснювалося за допомогою опитувальника «Характер прояву емпатійних реакцій і поведінки в дітей» (А. Щетинников) [72]. Текстовий матеріал до цієї методики подано в додатку Б. Обробка одержаних результатів проводилася як у кількісному, так і в якісному планах.

Кількісна обробка:

1. Якщо дитина поводитися адекватно поведінці, позначеній у п. 1, 5, 9, 12, за кожний з цих проявів вона отримувала 6 балів, що в сумі становило 24 бали.

2. Якщо такі форми поведінки вона виявляла лише іноді, за кожен з них виставлялося по 5 балів.

3. Якщо форма поведінки дитини часто була адекватною тим, що позначені в пунктах 4, 6, 7, 8, вона за кожен з них отримувала по 4 бали.

4. Якщо прояв даних форм поведінки (4, 6, 7, 8) спостерігався лише час від часу, дитина отримувала за них по 3 бали.

5. Якщо поведінка дитини часто відповідала тим її формам, що описані в пунктах 2, 3, 10, 11, вона отримувала по 2 бали.

6. Якщо дитина ніколи не проявляла вказаної поведінки, виставлявся 0 балів.

Якісна інтерпретація даних (відповідно до цієї методики) здійснювалася за такою схемою:

Якщо дитина проявляла інтерес до стану іншого, яскраво та емоційно реагувала на нього, ідентифікувала себе з ним, активно залучалася до ситуації, намагаючись допомогти, заспокоїти іншого, це свідчило про високий (гуманістичний) рівень емпатії. До цього рівня відносили тих молодших школярів, які набрали від 20 до 24 балів.

У випадках, коли дитина намагалася привернути до себе увагу дорослого, емоційно реагувала на переживання іншого, але при цьому зазначала, що вона ніколи не плаче....., якщо, намагаючись одержати схвалення дорослого, вона лише зображувала співчуття до іншого, це розглядалося як прояв егоцентричної емпатії. До цієї категорії належали молодші школярі, які набрали від 12 до 16 балів.

Діти, які не виявляли зацікавленості емоційним станом інших, слабо реагували на їхні переживання і здійснювали емпатійні дії лише за вказівкою дорослого, належали до деструктивного рівня розвитку емпатії. Це були молодші школярі, які набрали від 1 до 8 балів.

Дітей, які одержали кількість балів у проміжку від 17 до 19, відносили до змішаного типу емпатії.

Якщо ж бал дитини коливався у межах 11, вважали, що розвиток емпатії відбувається за егоцентричним типом.

Важливим напрямом педагогічної діагностики було обрано педагогічні спостереження за молодшими школярами, в процесі яких виявляли типи домінуючої в них поведінки з погляду її комунікативної цінності. Результати фіксувалися в бланку спостережень «Типи домінуючої поведінки» (Додаток В) [72, с. 16–17].

Сукупність конкретних вербальних актів і невербальних дій співвідносилася з такими типами поведінки:

1) асоціальним (уникнення спілкування, втеча, реакції захисту і протесту);

2) антисоціальним (агресія);

3) пасивно-соціальним (спілкування без предметної взаємодії, наслідування, копіювання інших);

4) активно-соціальним (керівництво, співробітництво, ініціатива).

Вивчення особливостей спілкування молодших школярів передбачало також залучення вихователів і вчителів у ролі експертів до проведення педагогічних спостережень. Для цього нами запропоновано анкета для експертного оцінювання комунікативних якостей молодших школярів, а також характеру їхніх відносин з оточуючими. Перевірці підлягали такі якості: комунікабельність, взаємини з іншими дітьми, емпатія тощо (текст анкети подано в додатку Д).

Якщо оцінки всіх експертів збігалися, робили висновок про справжню наявність тієї чи іншої якості. Якщо збігалися оцінки половини експертів, вважали, що ця якість властива дитині з великою часткою вірогідності. У випадках, коли оцінки розходилися, проводилося додаткове вивчення якостей, які діагностувалися.

Зважаючи на визначені нами показники, визначили три рівні сформованості в молодших школярів комунікативної компетентності: конструктивно-діалогічний, конструктивно-ситуативний, егоцентричний.

Конструктивно-діалогічний. Молодший школяр має ґрунтовні знання про правила вербального і невербального спілкування, способи їх застосування в процесі взаємодії з іншими людьми; проявляє стійке ціннісне ставлення до правил спілкування, постійно орієнтується на діалогічну взаємодію з іншими на засадах взаєморозуміння та емпатії; володіє вміннями самостійного дотримання вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, вміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

Конструктивно-ситуативний рівень. Учень має несистематизовані знання про правила вербального і невербального спілкування, способи їх застосування в процесі взаємодії з іншими людьми; проявляє загалом позитивне

ставлення до правил спілкування, ситуативну орієнтацію на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії; вміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії та вміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми проявляє за наявності авторитетної зовнішньої інстанції або, керується прагматичними мотивами.

Егоцентричний рівень. Молодший школяр має фрагментарні знання про правила вербального і невербального спілкування, способи їх застосування в процесі взаємодії з іншими людьми; проявляє байдуже або негативне ставлення до правил спілкування, не орієнтований на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії; не володіє вміннями дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії та вміннями встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми, може вдаватися до асоціальних проявів.

З метою виявлення ставлення вихователів шкіл-інтернатів до проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів цих закладів використовувалися анкетування, індивідуальні бесіди, цілеспрямовані педагогічні спостереження.

Для виявлення ставлення вихователів шкіл-інтернатів до проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів було розроблена анкета (див. Додаток Е), яка містила такі запитання:

1. Як ви вважаєте, чи є актуальною проблема формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів?
2. Чи може сучасна школа-інтернат досягнути значних успіхів у формування комунікативної компетентності молодших школярів?
3. Чи подобається Вам спілкуватися з вихованцем?
4. Чи володієте Ви достатніми знаннями і вміннями для адекватного спілкування з молодшими школярами у різних ситуаціях?

5. Що, на Вашу думку, означає поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку?

6-7. Чи приділяєте Ви увагу формуванню в молодших школярів знань та вмінь, які сприяли б розвитку в них комунікативної компетентності? Якщо Ваша відповідь: «Так», то з якими труднощами Ви при цьому стикаєтеся?

Оскільки запитання анкети в більшості випадків передбачали отримання лише стверджуваної або заперечної відповіді, уточнення за кожним з них відбувалося під час бесід. Бесіди проводили індивідуально і мали на меті одержання розгорнутих і аргументованих відповідей на кожне запитання. Такий підхід до змістовного наповнення бесід давав змогу не лише виявити знання педагогів щодо сутності комунікативної компетентності, розуміння ними важливості її формування у своїх вихованців, а й з'ясувати їхнє ставлення до комунікативної взаємодії з ними, володіння необхідними для цього вміннями.

Звернення до методу бесіди також забезпечувало виявлення «слабких місць» у педагогічній підготовці педагогів по формуванню в молодших школярів комунікативної компетентності:

- володіння відповідними діагностичними методиками,
- джерела отримання інформації,
- обговорення цих питань на методоб'єднаннях, педагогічних радах, зацікавленість цією проблемою тощо).

Уточнення отриманої за допомогою анкетування та бесід інформації відбувалося в процесі цілеспрямованих педагогічних спостережень за такими параметрами:

- переважаючий стиль спілкування педагога з вихованцями;
- опертя на правила культури спілкування у взаємодії з вихованцями (постійність, ситуативність, фрагментарність);
- орієнтованість на комунікативну взаємодію з молодшими школярами;
- використання комунікативних умінь у взаємодії з вихованцями.

Процедура і результати розробленої нами методики констатувального етапу експерименту подано в підрозділі 2.2.

2.2. Аналіз стану сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів

Визначення структурних компонентів комунікативної компетентності, розроблення критеріїв і показників її сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів і підібраний діагностичний інструментарій дали змогу провести констатувальний етап експерименту та узагальнити його результати.

Проведення серії діагностичних процедур цього етапу дослідно-експериментальної роботи переслідувало розв'язання двох завдань:

- виявити рівні сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів комунікативної компетентності;
- з'ясувати підготовленість вихователів шкіл-інтернатів до проведення позаурочної роботи з формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

Констатувальним етапом експерименту було охоплено 278 учнів початкової школи та 60 педагогів шкіл-інтернатів. З-поміж них: 68 молодших школярів першого класу, 71 – 2 класу, 69 – 3 класу та відповідно 70 – четвертого (Бердянської загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів, Запорізької області, спеціальної школи-інтернату I–III ступенів № 15 м. Києва, Комунального закладу «Матвіївська загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів» Запорізької області, Мелітопольської загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів № 1 Запорізької обласної ради, Новомиколаївської загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів Мелітопольського району Запорізької області). Під час дослідження нами були використані діагностичні методи цілеспрямованого спостереження за учнями, аналіз результатів їхньої

діяльності, експертне оцінювання, бесіда та анкетування, зміст яких розкрито у підрозділі 2.1 та додатках.

Враховуючи особливості організації життєдіяльності вихованців цього типу навчальних закладів і визначених завдань констатувального етапу експерименту, нами було заплановано і проведено два етапи. Перший – виявлення рівнів сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів комунікативної компетентності.

Другий – дослідження стану підготовленості вихователів до формування в молодших школярів комунікативної компетентності у позаурочній діяльності.

Для виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів використано ряд діагностичних методик та методів, за допомогою яких вимірювалися окремі показники визначених нами критеріїв: усне опитування, бесіди; бесіда, присвячена правилами взаємодії з однолітками (методика Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко) [170], методика «Прояв дитиною інтересу до інших людей та спілкування з ними» [92] (Додаток А), методика «Спостереження за дітьми» (Н. Павлюченко) [92], тест «Рукавичка» (Г. Цуккерман) [263], комплексна методика «Виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей» [170], розв'язання проблемних ситуацій, опитувальник «Характер прояву емпатійних реакцій і поведінки у дітей» (А. Щетинников) [72] (додаток Б), анкета для експертного оцінювання комунікативних якостей «Вивчення особливостей спілкування молодших школярів» (додаток Д), а також характеру їхніх відносин з оточуючими, педагогічне спостереження, результати якого фіксувалися в бланку спостережень «Типи домінуючої поведінки» [72, с. 16 – 17] (додаток В).

Наголосимо, для дослідження рівнів сформованості когнітивно-регулятивного складника комунікативної компетентності молодших школярів нами обрано усне опитування (з групами та індивідуально), за заздалегідь розробленими запитаннями, бесіда, присвячена правилами взаємодії з

однолітками (методика Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко). У такий спосіб ми намагалися отримати достовірні статистичні дані щодо володіння молодшими школярами знаннями про правила вербального і невербального спілкування, способи їх застосування у взаємодії з іншими людьми й адекватне розуміння різних ситуацій спілкування. Одержані результати представляємо в табл. 2.2. – 2.4, а узагальнені статистичні дані щодо обізнаності молодших школярів шкіл-інтернатів з правилами спілкування і способами їх реалізації – в табл. 2.5.

Розпочнемо з аналізу результатів сформованості в учнів молодшого шкільного віку знань про правила вербального і невербального спілкування. Як свідчать результати педагогічної діагностики (див. табл. 2.2), найбільш значущими вони виявилися в нерівномірному зростанні кількості молодших школярів упродовж чотирьох років навчання, віднесених нами до конструктивно-діалогічного та конструктивно-ситуаційного рівня сформованості знань про правила спілкування.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів
знань про правила спілкування (абс./відн. значення)**

Знання молодших школярів правил спілкування	Молодші школярі школи-інтернату (№=278)				Середнє значення (у %)
	1 клас (№=68)	2 клас (№=71)	3 клас (№=69)	4 клас (№=70)	
Конструктивно-діалогічний	2/2,94	3/4,23	3/4,35	4/5,71	4,31
Конструктивно-ситуативний	19/27,94	24/33,80	25/36,23	26/37,14	33,78
Егоцентричний	47/69,12	44/61,97	41/59,42	40/57,15	61,91

Так, наприклад, загальний приріст учнів конструктивно-діалогічного рівня (у першому класі – 2,94 % від загальної кількості опитаних, у четвертому класі, відповідно 5,71 %) склав +2,77 %. При цьому такий приріст нерівномірно розподілений між кожним роком навчання молодших школярів у початковій

школі (між першим і другим класом +1,29 %, між другим і третім – +0,12 %, між третім і четвертим – +1,36 %).

Наголосимо, більш значущими результати виявилися в зростанні за час навчання в початковій школі учнів із конструктивно-ситуативним рівнем сформованості у них знань правил вербального і невербального спілкування. Якщо в першому класі таких молодших школярів було 27,94 %, то у четвертому їх загальна кількість зросла на 9,2 %. У цілому на час закінчення початкової школи таких учнів, віднесених нами за результатами діагностичного дослідження до конструктивно-ситуативного рівня, було 37,14 %. Проте значна група учнів з егоцентричним рівнем сформованості цього показника свідчить про комунікативні проблеми молодших школярів, які за час навчання в початковій школі не оволоділи достатніми знаннями про правила спілкування. За результатами діагностики група таких дітей у четвертому класі налічувала 57,15 % від загальної кількості всіх задіяних на етапі констатувального експерименту. Відзначимо також, що ці школярі не лише не в змозі пояснити важливість дотримання правил у спілкуванні з іншими, а й назвати їх.

Продовжимо аналіз отриманих нами результатів за показником «знання про способи застосування правил спілкування». Узагальнені статистичні дані представляємо в табл. 2.3.

Знання молодшими школярами способів застосування правил вербального і невербального спілкування виявляється в повсякденних життєвих ситуаціях взаємодії та спілкування з учителями, вихователями, однолітками та старшокласниками. Цей показник є вкрай важливим для комплексної презентації складових структури комунікативної компетентності учня початкової школи, оскільки він свідчить про напрями реалізації знань правил спілкування саме в такому специфічному загальноосвітньому навчальному закладі, як школа-інтернат.

Аналіз одержаних результатів засвідчив (див. табл. 2.3), що стан сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів знань про способи

застосування правил спілкування на час закінчення ними початкової школи є недостатнім.

Таблиця 2.3

**Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів знань про
способи застосування правил спілкування (абс./відн. значення)**

Знання молодших школярів способів застосування правил спілкування	Молодші школярі школи-інтернату (№=278)				Середнє значення (у %)
	1 клас (№=68)	2 клас (№=71)	3 клас (№=69)	4 клас (№=70)	
Конструктивно-діалогічний	1/1,47	2/2,82	3/4,35	4/5,71	3,59
Конструктивно-ситуативний	12/17,65	15/21,13	21/30,43	23/32,86	25,52
Егоцентричний	55/80,88	54/76,05	45/65,22	43/61,43	70,89

Підтвердженням зробленого нами висновку є значна кількість учнів початкової школи, які віднесені нами до егоцентричного рівня. Так, у першому класі їх було 80,88 %, у другому – 76,05 %, у третьому – 65,22 %, у четвертому – 61,43 % (від загальної кількості опитаних). Незважаючи на те, що згадані вище статистичні дані свідчать про рівномірне зростання кількості молодших школярів, які були віднесені нами до конструктивно-діалогічного і конструктивно-ситуативного рівнів (загальний приріст упродовж чотирьох років навчання школярів з конструктивно-діалогічним рівнем +4,24 % і, відповідно, з конструктивно-ситуативним рівнем +15,21 %) й одночасне зменшення з егоцентричним рівнем (від’ємний приріст учнів цієї групи впродовж чотирьох років навчання в початковій школі –19,45 %), все ж таки на етапі закінчення початкової школи виявлена значна група молодших школярів (61,43 %), які за час навчання в школі-інтернаті не оволоділи ґрунтовними знаннями про способи і напрями реалізації знань правил вербального та невербального спілкування. Ці статистичні дані свідчать про недостатньо повну реалізацію можливостей регламентованою правилами життєдіяльності учнів у

школах-інтернатах, коли вони об'єктивно змушені вступати в стосунки між собою, обмінюватися порадами, репліками, зауваженнями тощо. Такі ситуації комунікативної взаємодії парами, групами виникають під час виконання громадських доручень, самообслуговування, класних, загальношкільних і позакласних заходів, які порівняно з традиційною загальноосвітньою школою суттєво розширюють сферу спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів, а, отже, і способів застосування правил спілкування.

Проаналізуємо результати діагностичного зрізу, який мав на меті виявити сформованість в молодших школярів шкіл-інтернатів адекватного розуміння ситуацій спілкування. Відзначимо, для вирішення цього дослідницького завдання нами були застосовані картки, які передбачали вибір молодшими школярами варіанту відповіді в різних ситуаціях комунікативної взаємодії з дорослими та однолітками. Узагальнені статистичні дані дослідження цього показника сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів представляємо в табл. 2.4.

Відзначимо, найбільш значущими результатами виявлення рівнів сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів розуміння ситуацій спілкування є нерівномірне зростання кількості учнів, які віднесені нами до конструктивно-ситуативного рівня в період їх навчання в першому та другому класах. Приріст кількості школярів цієї групи впродовж одного року склав +17,82 % осіб. У першому класі ця група молодших школярів налічувала 11,76 % від загальної кількості опитаних, тоді як у другому класі таких учнів було вже 29,58 % осіб. Ці статистичні дані свідчать про стрімке оволодіння молодшими школярами різноманітними видами предметно-практичної діяльності, які передбачають їхню активність у парі, групі та колективі. Таким чином, соціальна ситуація виховання та розвитку особистості на початковому етапі оволодіння комунікативною діяльністю є вкрай продуктивною для формування в учнів молодшого шкільного віку розуміння ситуацій

спілкування, види яких протягом навчання в початковій школі суттєво збільшуються.

Проведення діагностичних процедур та узагальнення результатів дослідження обізнаності молодших школярів шкіл-інтернатів з правилами спілкування і способами їх реалізації вимагало здійснення статистичних процедур для виявлення рівнів сформованості цього показника.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів
розуміння ситуацій спілкування (абс./відн. значення)**

Розуміння молодшими школярами ситуацій спілкування	Молодші школярі школи-інтернату (№=278)				Середнє значення (у %)
	1 клас (№=68)	2 клас (№=71)	3 клас (№=69)	4 клас (№=70)	
Конструктивно-діалогічний	—	2/2,82	3/4,35	4/5,71	3,22
Конструктивно-ситуативний	8/11,76	21/29,58	22/31,88	23/32,86	26,52
Егоцентричний	60/88,24	48/67,60	44/63,77	43/61,43	70,26

Для розв'язання цього завдання нами було визначено середньостатистичні дані за кожним показником (знання правил спілкування, знання способів застосування правил спілкування, розуміння ситуацій спілкування), а згодом середньостатистичні дані за відповідними рівнями (конструктивно-діалогічний, конструктивно-ситуативний, егоцентричний). Одержані статистичні дані представляємо в таблиці 2.5.

Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів обізнаності з правилами спілкування і способами їх реалізації свідчить, що незначна кількість учнів (3,71 %) від загальної кількості учасників констатувального етапу експерименту, віднесені нами до

конструктивно-діалогічного рівня сформованості цього досліджуваного показника.

Наголосимо також, що молодших школярів, віднесених нами до конструктивно-ситуативного рівня, виявилось – 28,61 % від загальної кількості, задіяних нами на етапі констатувального експерименту. При цьому в групі

Таблиця 2.5

Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів обізнаності з правилами спілкування і способами їх реалізації (відн. значення)

Показники обізнаність молодших школярів з правилами спілкування і способами їх реалізації	Рівні сформованості обізнаності молодших школярів з правилами спілкування і способами їх реалізації		
	Конструктивно-діалогічний	Конструктивно-ситуативний	Егоцентричний
Знання правил спілкування	4,31	33,78	61,91
Знання способів застосування правил спілкування	3,59	25,52	70,89
Адекватне розуміння ситуацій спілкування	3,22	26,52	70,26
Середнє значення (у %)	3,71	28,61	67,68

показників цього складника знання молодшими школярами правил спілкування (загальна кількість учнів цієї групи 33,78 %) виявилися недостатніми для реалізації таких знань у безпосередній предметно-практичній діяльності.

Так, 67,68 % молодших школярів, які віднесені нами до егоцентричного рівня сформованості обізнаності з правилами спілкування і способами їх реалізації, свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

Продовжимо аналіз результатів констатувального етапу експерименту з характеристики емоційно-мотиваційного компонента комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів, зміст якого розкривається

такими показниками: ціннісне ставлення до правил спілкування, орієнтація на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії. Для розв'язання цього дослідницького завдання нами були використані методики виявлення уявлень молодших школярів щодо способів прояву свого ставлення до однолітка (вибір варіанта відповіді на завдання картки-ситуації), виявлення інтересу дитини до інших людей та спілкування з ними, цілеспрямоване педагогічне спостереження та визначення домінуючого типу комунікативної цінності поведінки учнів у різноманітних ситуаціях. Одержані результати представляємо в табл. 2.6 і 2.7, а узагальнені статистичні дані щодо сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів прийняття правил спілкування в таблиці 2.8.

Розпочнемо аналіз результатів (див. табл. 2.6) з характеристики сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів ціннісного ставлення до правил спілкування, яке розкриває сутність гуманного настановлення дитини на спілкування, її готовність вступати в міжособистісні, діалогічні взаємини, інтерес до іншої людини та до свого внутрішнього світу.

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів ціннісного ставлення до правил спілкування (абс./відн. значення)

Ціннісне ставлення молодших школярів до правил спілкування	Молодші школярі школи-інтернату (№=278)				Середнє значення (у %)
	1 клас (№=68)	2 клас (№=71)	3 клас (№=69)	4 клас (№=70)	
Конструктивно-діалогічний	—	3/4,23	3/4,35	4/5,71	3,57
Конструктивно-ситуативний	14/20,59	22/30,98	24/34,78	27/38,57	31,23
Егоцентричний	54/79,41	46/64,79	42/60,87	39/55,72	65,20

Загальним висновком, якого доходимо внаслідок аналізу статистичних даних (див. табл. 2.6), є підтвердження загальної тенденції рівномірного зростання кількості молодших школярів, віднесених нами до конструктивно-діалогічного рівня (середньостатистичне значення – 3,57 %), конструктивно-ситуативного рівня (середньостатистичне значення – 31,23 %) і егоцентричного рівня (середньостатистичне значення – 65,20 %) її сформованості. При цьому зберігається також загальна тенденція перевищення на етапі закінчення початкової школи кількості учнів, які віднесені до егоцентричного рівня сформованості у них ціннісного ставлення до правил спілкування. Таких учнів у четвертому класі виявилося 55,72 % від загальної кількості опитаних. Ці статистичні дані свідчать про гостру потребу в цілеспрямованій роботі з формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

Продовжимо аналіз результатів констатувального етапу експерименту з характеристики статистичних даних щодо сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів орієнтації на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії. Узагальнені результати діагностики цього показника комунікативної компетентності представляємо в таблиці 2.7.

Аналіз даних таблиці 2.7 свідчить про відсутність відсотку дітей у першому класі, які за параметрами діагностичних методик були б віднесені нами до конструктивно-діалогічного рівня сформованості цього показника.

Незначна частина таких учнів виявилася також на конструктивно-ситуативному рівні (10,29 % від загальної кількості опитаних). При цьому важливою тенденцією, порівняно з іншими показниками, тут є те, що приріст учнів з конструктивно-діалогічним (+2,94 %) і конструктивно-ситуативним (+10,64 %) рівнями виявився між другим та третім класами. Ці дані можливо пояснити тим, що сенситивним періодом формування в молодших школярів обізнаності з правилами спілкування та способами їх реалізації є період між першим та другим класом, а прийняття таких правил найбільш стрімко

формується між другим та третім класом. Незначна частина учнів виявилася також на конструктивно-ситуативному рівні (10,29 % від загальної кількості опитаних). При цьому важливою тенденцією, порівняно з іншими показниками, тут є те, що приріст учнів з конструктивно-діалогічним (+2,94 %) і конструктивно-ситуативним (+10,64 %) рівнями виявився між другим та третім

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів
орієнтації на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах
взаєморозуміння та емпатії (абс./відн. значення)**

Орієнтація молодших школярів на діалогічну взаємодію	Молодші школярі школи-інтернату (№=278)				Середнє значення (у %)
	1 клас (№=68)	2 клас (№=71)	3 клас (№=69)	4 клас (№=70)	
Конструктивно-діалогічний	–	1/1,41	3/4,35	4/5,71	2,87
Конструктивно-ситуативний	7/10,29	12/16,90	19/27,54	23/32,86	21,90
Егоцентричний	61/89,71	58/81,69	47/68,11	43/61,43	75,23

класами. Ці дані можливо пояснити тим, що сенситивним періодом формування в молодших школярів обізнаності з правилами спілкування та способами їх реалізації є період між першим та другим класом, а прийняття таких правил найбільш стрімко формується між другим та третім класом.

Згадане вище положення дає нам змогу стверджувати про необхідність обґрунтування педагогічних умов формування в учнів молодшого шкільного віку комунікативної компетентності та передусім орієнтації їх на діалогічну взаємодію на засадах взаєморозуміння й емпатії, які б спрямовувалися на підвищення системи знань про правила комунікативної взаємодії та способи їх практичного використання, а згодом (у другому та третьому класах) реалізувалися в ціннісно збагаченій елементами діалогу предметно-практичній діяльності в позаурочний час.

Продовжимо аналіз результатів констатувального етапу експерименту з представлення статистичних даних щодо сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів прийняття правил спілкування. Так, під час узагальнення результатів констатувального етапу експерименту за критерієм «обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації» ми скористалися відповідними статистичними процедурами для виявлення узагальнених рівнів сформованості цього складника. Згаданий алгоритм статистичної обробки експериментальних результатів нами використано також в процесі узагальнення результатів за емоційно-мотиваційним компонентом. Визначені нами середньостатистичні дані рівнів за кожним показником (ціннісне ставлення до правил спілкування, орієнтація на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії), які подані в таблиці 2.6. і 2.7. Одержані статистичні дані представляємо в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів
прийняття правил спілкування (відн. значення)**

Показники прийняття молодшими школярами правил спілкування	Рівні сформованості в молодших школярів прийняття правил		
	Конструктив- но-діалогічний (високий)	Конструктив- но-ситуатив- ний (середній)	Егоцентрич- ний (низький)
Ціннісне ставлення до правил спілкування	3,57	31,23	65,20
Орієнтація на діалогічну взаємодію з іншими	2,87	21,90	75,23
Середнє значення (у %)	3,22	26,57	70,21

Результати діагностичного зрізу (див. табл. 2.8) підтвердили сформульоване нами в теоретичній частині дисертаційного дослідження припущення щодо необхідності включення молодших школярів у цілеспрямовано організовану позаурочну діяльність, у якій комунікативна

діяльність вихованців набувала б ціннісного змісту, презентувала досвід діалогічної взаємодії з однолітками, зразки цінного ставлення до себе та партнерів зі спілкування. Це положення підтверджується констатувальним етапом експерименту: загальна кількість учнів початкової школи, віднесених нами до егоцентричного рівня, склала 70,21 % від усіх респондентів.

Перейдемо до аналізу результатів діагностики сформованості в молодших школярів діяльнісно-практичного компонента комунікативної компетентності, який актуалізує їхні знання і ставлення до правил спілкування, презентуючи дотримання і застосування ними правил спілкування в повсякденній життєдіяльності в умовах сучасної загальноосвітньої школи-інтернату. Зміст цього компонента розкривається в таких показниках: уміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; вміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми. Для розв'язання цього дослідницького завдання нами було використано методика «Спостереження за дітьми» (Н. Павлюченко) [92], тест «Рукавички» [263] та залучення вихователів і вчителів у ролі експертів до оцінювання вмінь дитини встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими. Одержані результати представляємо в табл. 2.9 і 2.10, а узагальнені статистичні дані щодо сформованості в учнів шкіл-інтернатів умінь дотримання правил спілкування в табл. 2.11.

Розпочнемо з аналізу статистичних даних щодо сформованості в молодших школярів умінь дотримуватися правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Як свідчать результати (див. табл. 2.9), згаданий показник порівняно з іншими є найбільш значущим у своєму розвитку. Це підтверджується тим, що на час проведення констатувального етапу експерименту незначна частина учнів четвертого класу була віднесена нами до конструктивно-діалогічного (5,71 %) та конструктивно-ситуативного

(38,57 %) рівнів його сформованості, що в цілому становило 44,28 % від загальної кількості опитаних.

Аналіз таблиці 2.9 свідчить, що приріст відсотку дітей, віднесених нами до конструктивно-діалогічного рівня сформованості комунікативної компетентності за показником «дотримання правил спілкування в різних

Таблиця 2.9

Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів умінь дотримуватися правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії (абс./відн. значення)

Уміння молодших школярів дотримуватися правил спілкування	Молодші школярі школи-інтернату (№=278)				Середнє значення (у %)
	1 клас (№=68)	2 клас (№=71)	3 клас (№=69)	4 клас (№=70)	
Конструктивно-діалогічний	1/1,47	3/4,23	3/4,35	4/5,71	3,94
Конструктивно-ситуативний	15/22,06	21/29,58	25/36,23	27/38,57	31,61
Егоцентричний	52/76,47	47/66,19	41/59,42	39/55,72	64,45

ситуаціях міжособистісної взаємодії», становив: між першим та другим класами – 2,76 %; між другим і третім класами – 0,12 %; між третім і четвертим класами – 1,36 %. У групі з конструктивно-ситуаційним рівнем статистичні дані утворили такі числові дані: між першим і другим класами – 7,52 %; між другим і третім класами – 6,65 %; між третім і четвертим класами – 2,34 %. При цьому загальна кількість молодших школярів з егоцентричним рівнем сформованості комунікативної компетентності склала на час закінчення учнями початкової школи 55,72 %.

Аналіз результатів сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів умінь встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими ми представляємо в таблиці 2.10.

Як свідчить аналіз результатів дослідження сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів цього показника комунікативної компетентності (див. табл. 2.10), існує ще надзвичайно багато проблем в організації виховання та розвитку дитини молодшого шкільного віку, потребує вдосконалення організаційне, методичне та змістове забезпечення їхньої комунікативної діяльності.

Таблиця 2.10

Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів умінь встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими
(абс./відн. значення)

Уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими	Молодші школярі школи-інтернату (№=278)				Середнє значення (у %)
	1 клас (№=68)	2 клас (№=71)	3 клас (№=69)	4 клас (№=70)	
Конструктивно-діалогічний	—	1/1,41	3/4,35	4/5,71	2,87
Конструктивно-ситуативний	10/14,71	14/19,72	20/28,98	26/37,14	25,14
Егоцентричний	58/85,29	56/78,87	46/66,67	40/57,15	71,99

Це припущення підтверджує той факт, що за отриманими нами даними на час закінчення четвертого класу в 71,99 % учнів такі вміння виявилися несформованими. При цьому, незважаючи на просування вихованців до конструктивно-діалогічного (5,71 %) та конструктивно-ситуативного (37,14 %) рівнів, все ж таки залишається значна їх кількість (57,15 %) у яких уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні взаємини в спілкуванні залишилися несформованими.

Завершимо аналіз результатів констатувального етапу експерименту за показниками комунікативної компетентності узагальненням статистичних даних щодо сформованості в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів умінь дотримуватися правил спілкування в цілому. Для розв'язання цього

завдання визначені нами середньостатистичні дані рівнів за кожним показником (уміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми), які подані в табл. 2.9 і 2.10, узагальнюємо для всієї групи досліджуваних. Одержані статистичні дані представляємо в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

**Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів умінь
дотримання правил спілкування (відн. значення)**

Показники дотримання молодшими школярами правил спілкування	Рівні сформованості умінь дотримання правил спілкування		
	Конструк- тивно- діалогічний	Конструктив- но-ситуатив- ний	Егоцентрич- ний
Уміння дотримуватися правил спілкування	3,94	31,61	64,45
Уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими	2,87	25,14	71,99
Середнє значення (у %)	3,41	28,37	68,22

Розширення сфери практичного спілкування вихованців інтернатних закладів шляхом залучення їх до спільної діяльності з іншими учнями в парі, групі, колективі (самообслуговування, виконання доручень, участь у класних і загальношкільних заходах, різноманітних видах предметно-практичної, художньо-естетичної діяльності, громадських доручень тощо) забезпечує сформованість у них відповідних практичних умінь дотримання правил спілкування. Адже такі види активності дитини передбачають обов'язкове налагодження та розвиток комунікативної взаємодії зі старшими, однолітками, вихователями. Тому сформованість в учнів згаданих вище вмінь презентує

практичну реалізацію знань про правила поведінки і способи їх використання в різноманітних сферах життєдіяльності. Так, молодших школярів, які вміють встановлювати та розвивати конструктивні комунікативні взаємини з дотриманням правил спілкування, виявилось 31,78 % від загальної вибірки досліджуваних (з конструктивно-діалогічним рівнем – 3,41 %, із конструктивно-ситуативним рівнем – 28,37 %). При цьому значною виявилася також група з егоцентричним рівнем – (68,22 %).

Згадані вище статистичні дані підтвердили актуальність та соціальну значущість проблеми формування в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів комунікативної компетентності. Така значна кількість учнів, які за час навчання в початковій школи не оволоділи правилами спілкування і не застосовують їх практично, не в змозі реалізувати їх у безпосередній життєдіяльності. У них несформовані відповідні вміння. Саме тому переважна більшість сучасних дослідників, про що ми наголошували в першому розділі дисертації, стурбовані проблемами тривожності, агресії вихованців шкіл-інтернатів. Представлені в табл. 2.11 дані ще раз підтверджують необхідність визначення та характеристики педагогічних умов, спрямованих на підвищення ефективності формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

На завершення першого етапу констатувального етапу експерименту розкриємо статистичні дані щодо рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів у цілому і відповідно до рівнів, обґрунтованих нами в попередньому підрозділі дисертації. Статистичні дані представляємо в табл. 2.12.

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту розподіл молодших школярів за рівнями сформованості комунікативної компетентності мав такий вигляд: конструктивно-діалогічний рівень – 3,45 % вихованців, конструктивно-ситуативний рівень – 27,85 % учнів і егоцентричний рівень – 68,70 % молодших школярів.

Таким чином, виникає необхідність у виявленні причин наявного стану. Саме цим і зумовлено проведення другого етапу констатувального експерименту, мета якого – з'ясувати підготовленість вихователів шкіл-інтернатів до проведення позаурочної роботи з формування в молодших школярів комунікативної компетентності (додаток Е).

Таблиця 2.12

**Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів
комунікативної компетентності (відн. значення)**

Рівні сформованості комунікативної компетентності	Показники комунікативної компетентності молодших школярів			Середнє значення
	обізнаності з правилами спілкування	прийняття правил спілкування	дотримання правил спілкування	
Конструктивно-діалогічний	3,71	3,22	3,41	3,45
Конструктивно-ситуативний	28,61	26,57	28,37	27,85
Егоцентричний	67,68	70,21	68,22	68,70

Таким чином, виникає необхідність у виявленні причин наявного стану. Саме цим і зумовлено проведення другого етапу констатувального експерименту, мета якого – з'ясувати підготовленість вихователів шкіл-інтернатів до проведення позаурочної роботи з формування в молодших школярів комунікативної компетентності (додаток Е).

З метою виявлення ставлення вихователів шкіл-інтернатів до проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів було запропоновано запитання: «Як ви вважаєте, чи є актуальною проблема формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів?», «Чи може сучасна школа-інтернат досягнути значних успіхів у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів?»

Що стосується відповіді на перше запитання, то більшість опитаних педагогів (91,67 %) вважають проблему не тільки актуальною, а й надзвичайно важливою. Педагоги погоджуються, що школа-інтернат може сприяти формуванню комунікативної компетентності вихованців за умови правильної організації позаурочної діяльності.

Подано окремі відповіді педагогів щодо згаданої проблеми. Так, наприклад:

«Проблема формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, безперечно, є актуальною. Водночас це дуже складне й відповідальне завдання, оскільки для більшості наших вихованців характерним є обмежений обсяг знань про навколишній світ; конфліктність, агресивність. Це не дивно, оскільки в наших дітей немає практики засвоєння позитивного соціального досвіду батьків, сім'ї.

Вважаю, що наша школа-інтернат може досягти певних успіхів у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів, якщо вихователі будуть використовувати потенціал позаурочної діяльності, займатися цим питанням цілеспрямовано, постійно опиратися на правила культури спілкування у взаємодії з вихованцями, дотримуватись демократичного стилю спілкування.»

(Педагог В. Н. Мелітопольська загальноосвітня школа-інтернат І–ІІІ ступенів № 1 Запорізької області).

Або ж така відповідь педагога:

«Формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів є актуальною проблемою. Наших вихованців важливо навчити встановлювати контакти із партнером по спілкуванню, дотримуватися усталених правил етикету, взаємодіяти з іншими людьми. Цього можна досягти за умови ефективного використання позаурочного часу, що дозволить активізувати спілкування дітей, залучаючи їх до різноманітних видів діяльності, використовувати різноманітні форми і методи. Але бажано було б

мати методичні розробки з проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів у позаурочній діяльності»

(Педагог М. К. Новомиколаївська загальноосвітня школа-інтернат І–ІІІ ступенів Мелітопольського району Запорізької області).)

З метою виявлення ставлення вихователів шкіл-інтернатів до проблеми спілкування з молодшими школярами, було запропоновано запитання: «Чи подобається Вам спілкуватися з вихованцями?» Відповіді педагогів свідчать, що більшості з них подобається спілкуватися з вихованцями (83,33 %), але доволі часто виникають утруднення, оскільки діти не мають належних навичок міжособистісного спілкування. Наступним запитанням анкети було: «Чи володієте ви достатніми знаннями і вміннями для адекватного спілкування з молодшими школярами в різних ситуаціях?» Так, 58,33 % вихователів зазначили, що володіють достатніми знаннями і вміннями для адекватного спілкування з молодшими школярами в різних ситуаціях. В той же час 41,67 % вихователів шкіл-інтернатів зазначили, що відчують значні труднощі в спілкуванні з учнями.

Ці відповіді набули підтвердження в процесі індивідуальних бесід. Вихователі зазначали, що відчують значні труднощі в спілкуванні з вихованцями, оскільки контингент учнів шкіл-інтернату є специфічним. Також вихователі наголошували, що більшість учнів у спілкуванні як з дорослими, так і з однолітками виявляють агресивність, відчуженість, ворожість, гнів, конфліктність, егоїзм; не вміють визнавати свою провину, нездатні конструктивно вирішувати конфлікти.

З метою визначення осмислення вихователями шкіл-інтернатів поняття «комунікативна компетентність» їм було запропоновано запитання: «Що, на Вашу думку, означає поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку?»

Результати анкетування вихователів шкіл-інтернатів свідчать про те, що значна частина педагогів не усвідомлює у достатній мірі сутності поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку.

Так, високий рівень усвідомлення сутності поняття «комунікативна компетентність» виявили лише 33,33 % вихователів. Наведемо деякі твердження педагогів:

«Комунікативна компетентність молодших школярів передбачає наявність у дитини знань про мову, умінь і навичок застосовувати ці знання в різних ситуаціях спілкування».

(Педагог К. О. Комунальний заклад «Матвіївська загальноосвітня школа-інтернат І–ІІІ ступенів» Запорізької області).

«Комунікативна компетентність молодших школярів, на мій погляд, передбачає обізнаність дитини з правилами спілкування, орієнтацію в ситуаціях спілкування, вміння встановлювати контакти, виявляти доброзичливість, товариськість до партнера по спілкуванню, самостійно дотримуватись правил спілкування у різних ситуаціях».

(Педагог С. Я. Бердянська загальноосвітня школа-інтернат І–ІІІ ступенів Запорізької області).

Наведені відповіді свідчать про знання та розуміння вихователями шкіл-інтернатів сутності поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку.

Середній рівень розуміння поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку виявили 55,0 % вихователів шкіл-інтернатів. Вони загалом мають уявлення про явище, що розглядається. Так, вихователі називали деякі комунікативні вміння, як-от: встановлення контактів у спілкуванні, орієнтація вихованця в ситуації спілкування, самоконтроль тощо), деякі комунікативно значущі якості (доброзичливість, товариськість, терпимість тощо).

Слід зазначити, що, характеризуючи сутність комунікативної компетентності, вихователі шкіл-інтернатів в основному обмежувалися короткими формальними відповідями. Цей факт свідчить про формальний підхід більшості педагогів до проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів. Отже, значна кількість вихователів шкіл-інтернатів мають загальне уявлення щодо сутності цього феномена й, відповідно, недостатньо працюють над його становленням у вихованців.

Низький рівень розуміння поняття «комунікативна компетентність» молодших школярів виявили 11,67 % педагогів (вони назвали лише окремі комунікативні якості).

З метою з'ясування питання щодо організації змісту позаурочної діяльності з формування в молодших школярів комунікативної компетентності вихователям були задані такі запитання: «Чи приділяєте Ви увагу формуванню в молодших школярів знань та вмінь, які сприяли б розвитку в них комунікативної компетентності? «Якщо ваша відповідь: «так», то з якими труднощами при цьому ви стикаєтесь?»

За результатами дослідження більшість вихователів (63,33 %) так чи інакше приділяє увагу формуванню в молодших школярів знань та вмінь, які сприяють розвитку в них комунікативної компетентності.

Вихователями шкіл-інтернатів було названо ряд причин, які значно ускладнюють процес формування комунікативної компетентності в молодших школярів: специфіка контингенту учнів, агресивність, відчуженість, ворожість, конфліктність; недостатнє володіння знаннями для адекватного спілкування з учнями в різних ситуаціях; труднощі у виборі форм і методів формування комунікативної компетентності в молодших школярів; відсутність методичних розробок з формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів; відсутність узгодженості зусиль школи-інтернату, сім'ї в організації системи формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів;

боязкість контакту з учнями (ця причина була названа молодими педагогами, які перший рік працюють у школі-інтернаті).

Уточнення отриманої за допомогою анкетування та бесід інформації відбувалася в процесі цілеспрямованих педагогічних спостережень за такими параметрами: переважаючий стиль спілкування педагога з учнями; опертя на правила спілкування у взаємодії з вихованцем (постійність, ситуативність, фрагментарність); орієнтованість на комунікативну взаємодію з вихованцями; використання комунікативних умінь у взаємодії з дітьми.

Проведені педагогічні спостереження дозволяють констатувати, що значна кількість вихователів шкіл-інтернатів використовують авторитарний стиль спілкування з молодшими школярами, що характеризується диктатом та опікою над дітьми. Значна кількість вихователів ситуативно спирається на правила культури спілкування у взаємодії з вихованцями; недостатньо зорієнтована на комунікативну взаємодію з учнями; недостатньо використовує комунікативні уміння у взаємодії з вихованцями, а саме: не завжди орієнтується у ситуаціях спілкування, контролює власну поведінку, виявляє доброзичливість, емпатію, терпимість до вихованців; недостатньо володіє вербальними і невербальними засобами спілкування.

Отже, констатувальний етап дослідження засвідчив, що більшість вихователів шкіл-інтернатів не володіє достатніми знаннями з питань формування комунікативної компетентності. Така робота має переважно формальний, епізодичний характер і не завжди передбачає досягнення конкретної мети. Це виявляється в невмінні певної частини вихователів організувати систематичну, цілеспрямовану роботу з формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку. Значна кількість вихователів не володіють достатніми знаннями та вміннями для адекватного спілкування з учнями в різних ситуаціях; відчують труднощі у виборі форм і методів формування комунікативної компетентності в молодших школярів. Для значної кількості педагогів характерний авторитарний стиль

спілкування з дітьми; ситуативне опертя на правила культури спілкування у взаємодії з вихованцями.

Аналіз і узагальнення результатів констатувального етапу дослідження засвідчили необхідність посилення уваги до питань формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів; теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Висновки до другого розділу

1. Відповідно до завдань констатувального етапу експерименту визначено критерії і показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів: *обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації* (знання про правила вербального й невербального спілкування; знання про способи застосування правил спілкування в процесі взаємодії з іншими людьми; адекватне розуміння різних ситуацій спілкування); *прийняття правил спілкування* (ціннісне ставлення до правил спілкування; орієнтація на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії); *дотримання правил спілкування* (уміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; встановлювати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми).

2. Визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів відбулося в процесі констатувального етапу експерименту.

Для виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів використано ряд

діагностичних методик та методів, за допомогою яких вимірювалися окремі показники визначених нами критеріїв: усне опитування, бесіди; бесіда, присвячена правилами взаємодії з однолітками (методика Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко), методика «Прояв дитиною інтересу до інших людей та спілкування з ними», методика «Спостереження за дітьми» (Н. Павлюченко), тест «Рукавичка» (Г. Цуккерман), комплексна методика «Виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей», розв'язання проблемних ситуацій, опитувальник «Характер прояву емпатійних реакцій і поведінки у дітей» (А. Щетинников), анкета для експертного оцінювання комунікативних якостей молодших школярів, а також характеру їхніх відносин з оточуючими, педагогічне спостереження, результати якого фіксувалися в бланку спостережень «Типи домінуючої поведінки».

3. Одержані на констатувальному етапі експерименту результати засвідчили, що більшість учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів перебувають на егоцентричному рівні сформованості комунікативної компетентності (68,70 %). Для них характерними є фрагментарні знання про правила вербального і невербального спілкування, негативне ставлення до них, неволодіння вміннями дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, невміння встановлювати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

Значна кількість молодших школярів шкіл-інтернатів належала до конструктивно-ситуативного рівня сформованості комунікативної компетентності (27,85 %). Дані констатації показали, що такі діти мають несистематизовані знання про правила вербального і невербального спілкування, проявляють загалом позитивне ставлення до них, ситуативну орієнтацію на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії; за наявності авторитетної зовнішньої інстанції або, керуючись прагматичними мотивами, виявляють вміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях

міжособистісної взаємодії та вміння встановлювати і розвивати комунікативні контакти з іншими людьми.

Конструктивно-діалогічний рівень сформованості комунікативної компетентності виявлено в 3,45 % молодших школярів шкіл-інтернатів, які відзначалися ґрунтовними знаннями правил вербального і невербального спілкування, способами їх застосування в процесі взаємодії з іншими людьми; стійким ціннісним ставленням до правил спілкування, постійною орієнтацією на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії; вміннями самостійно дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії та вміннями встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими.

4. Встановлено, що більшість вихователів шкіл-інтернатів не володіє достатніми знаннями з питань формування комунікативної компетентності, робота має переважно формальний, епізодичний характер. Це виявляється в невмінні певної частини вихователів організувати систематичну, цілеспрямовану роботу з формування комунікативної компетентності в молодших школярів. Значна кількість педагогів не володіє достатніми знаннями та вміннями для адекватного спілкування з молодшими школярами в різних ситуаціях; відчуває труднощі у виборі форм і методів формування комунікативної компетентності в молодших школярів. Для значної кількості педагогів характерний авторитарний стиль спілкування з дітьми; ситуативне опертя на правила культури спілкування у взаємодії з вихованцями.

Аналіз і узагальнення результатів констатувального етапу дослідження засвідчили необхідність посилення уваги до питань формування комунікативної компетентності в молодших школярів у позаурочній діяльності; теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

3.1. Характеристика педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів

Формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності визначається комплексом педагогічних умов. У контексті нашого дослідження ми будемо спиратися на тезу, що педагогічні умови є суттєвим компонентом педагогічного процесу, який включає в себе зміст, методи, організаційні форми виховання [220, с. 179], а значить, орієнтований на внутрішній світ вихованця. Цей підхід не суперечить іншим інтерпретаціям поняття «педагогічні умови», розробленим у педагогічній науці [171, с. 9–10], оскільки ми розглядаємо їх як етапи педагогічної системи, що забезпечують досягнення поставленої мети.

Визначаючи педагогічні умови, здатні забезпечити досягнення учнями шкіл-інтернатів необхідного рівня сформованості комунікативної компетентності, зважали на те, що їх дотримання має становити певний комплекс, оскільки випадкові умови не сприяють досягненню передбачуваного результату. Під комплексом розуміли сукупність явищ, дій, заходів, які утворюють єдине ціле.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення стану сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволили визначити педагогічні умови, які

підвищують ефективність її формування в позаурочній діяльності і забезпечують їх комплексну реалізацію в найтіснішому взаємозв'язку:

- методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

- змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;

- залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

Охарактеризуємо педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Однією з педагогічних умов формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів є методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Відповідно до специфічних умов функціонування школи-інтернату вихователь виконує такі соціально-педагогічні функції: діагностичну, цільової орієнтації, планування, мобілізаційно-стимулюючу, комунікативну, формуючу, корекційну, соціально-диспетчерську, контрольну-аналітичну, оціночну, самовдосконалення [269, с. 133–135]; цільовизначальну, операційно-організаторську, матеріально-побутову [144, с. 89].

Працюючи з дітьми, вихователь школи-інтернату має виявляти більше турботи, уваги, людяності, сердечності.

Індивідуальність вихователя проявляється в стилі педагогічного спілкування, що й дає змогу розглядати його як індивідуальну характеристику педагога [30, с. 103].

Педагогічне спілкування – важливий компонент праці фахівця, що створює атмосферу психологічного розвитку особистості вихованця. Педагогічне спілкування має бути особистісно розвивальним, емоційно-комфортним і розв’язувати такі завдання:

- взаємообмін інформацією між педагогом та вихованцями;
- взаєморозуміння, уміння дивитися на себе очима партнера зі спілкування;
- мобілізація резервів учасників спілкування, виявлення найсильніших і найяскравіших рис та якостей вихованців і педагога;
- взаємодія й організація спільної діяльності;
- розумна, педагогічно доцільна самопрезентація особистості педагога та учнів;
- взаємна зумовленість учасників спілкування [18, с. 3–5]; [31, с. 12–17]; [35]; [38, с. 11–17]; [160]; [270].

Оптимальне педагогічне спілкування, за О. Леонтьєвим [149], – це спілкування, яке створює найкращі умови для мотивації творчого характеру учня, правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий клімат при навчанні й управлінні соціально-педагогічними процесами в дитячому колективі, дає змогу максимально використовувати в навчально-виховному процесі особисті якості педагога.

Дослідники Г. Балл [18], І. Бех [30], О. Бодалев [36], С. Борисенко [40], І. Козубовська [126], О. Матвієнко [160] доводять, що загальними рисами успішного спілкування вихователя з учнями є : особистісна відкритість, спрямованість на іншу людину; уміння організовувати спілкування «від учня»: від його думок, сподівань, настрою; уміння поставити себе на місце дитини, пізнати її взагалі й у певній ситуації; прийняття вихованця як повноправного партнера зі спілкування, людини, рівної за соціально-психологічними параметрами; терпіння, гуманність, уважність, толерантність, милосердя, доброзичливість, емпатія, щира зацікавленість у долі вихованця; широта

пізнань, різновид інтересів і вміння використовувати їх у спілкуванні з дітьми; уміння переконувати вихованця в його значущості.

Особистісно орієнтована взаємодія з дітьми, яка відбувається за умови співробітництва вихователя і дитини й базується на розумінні, прийнятті та повазі особистості дитини, породжує в ній впевненість і особистісну значущість, які допомагають їй долати життєві труднощі, здійснюють стимулювальний вплив на пізнавальну діяльність, загальний тонус взаємин [27, с. 105].

Для формування в молодших школярів шкіл-інтернатів комунікативної компетентності вихователі цих закладів мають володіти «конгломератом знань, вербальних і невербальних умінь і навичок спілкування, мати розвинену емоційну сферу, що постійно змінюється під впливом розвитку суспільства» [102, с. 88–89]. Крім того, для ефективного формування в молодших школярів комунікативної компетентності вихователі повинен вільно користуватися мовними навичками у всіх сферах суспільної діяльності на основі реалізації відповідних мотивів (професійних, утилітарних, досягнення, саморозвитку та самореалізації, міжособистісних відносин) [28, с. 9–12]; володіти знаннями про сутність, структуру комунікативної компетентності та специфіку її формування в молодших школярів; знаннями про мовні норми, правила ефективного педагогічного спілкування; володіти системою практичних умінь, дій щодо формування комунікативної діяльності молодших школярів. Серед останніх на особливу увагу заслуговують:

– гностичні вміння (використовувати логічні прийоми мислення в процесі формування комунікативної компетентності учнів шкіл-інтернатів: порівняння, класифікація, аналіз, синтез, аналогія тощо; оцінювати соціальні наслідки комунікативних дій; аналізувати причини успіху і невдач у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів; визначати головне, суттєве в процесі комунікації; об'єктивно аналізувати власну

комунікативну поведінку та поведінку оточуючих; добирати й опрацьовувати інформацію з певної проблеми);

- проектувальні вміння (проектувати загальні етапи вирішення завдань щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів; моделювати методи і засоби такої роботи; передбачати труднощі, які можуть виникати в процесі формування комунікативної компетентності учнів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності);

- конструктивні вміння (ефективно розв'язувати проблеми, що виникають під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях; дотримуватися норм і правил культури спілкування (зокрема, правил українського мовного етикету); оновлювати зміст матеріалу, вивчати сучасний досвід вітчизняних та зарубіжних фахівців з проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів; використовувати форми, методи, необхідні для формування комунікативної компетентності вихованців шкіл-інтернатів; працювати з фаховою літературою;

- організаторські вміння (організовувати позаурочну діяльність з формування комунікативної компетентності молодших школярів; мобілізувати внутрішні умови до побудови результативного педагогічного спілкування; створювати умови для успішного спілкування учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів; контролювати власний емоційний стан; раціонально розподіляти доручення між вихованцями в процесі організації комунікації; здійснювати контроль за їх виконанням);

- комунікативні вміння (продуктивно використовувати прийоми та засоби комунікації в процесі взаємодії з молодшими школярами; коректно і зрозуміло висловлювати думку, формувати завдання як в усній, так і в письмовій формі; ефективно використовувати вербальну і невербальну комунікацію в процесі педагогічного спілкування; підтримувати розмову, вести діалог, співпрацювати в колективі; уважно, емоційно слухати співрозмовника, виявляти повагу до

чужих думок і поглядів; постійно здійснювати взаємодію з учнями) [85, с. 90–94];

– вміти оцінювати й рефлексувати власні дії з виховання молодших школярів, взаємодії з ними, формування в них комунікативної компетентності.

У формуванні комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів важлива роль належить емоційно-позитивній мотивації вихователя, усвідомлення ним актуальності та необхідності цього аспекту професійної діяльності, бажання ефективно здійснювати її; потреба задовольнити соціальне замовлення суспільства, пов'язане з підготовкою молодшого школяра до комунікації; навчити дітей вільно спілкуватися з педагогами, однолітками, представниками громадськості.

Виходячи з цих положень, реалізацію педагогічних завдань щодо формування комунікативної компетентності в учнів шкіл-інтернатів ми розпочали з організації цілеспрямованої роботи з вихователями з метою надання їм необхідних знань з теорії та методики формування комунікативної компетентності молодших школярів. З цією метою нами була розроблена програма семінару «Формуємо комунікативну компетентність» (12 годин). (див. додаток Ж), який проводився нами в експериментальних школах-інтернатах.

У підвищенні методичної підготовки вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо формування комунікативної компетентності в молодших школярів ми виокремлювали такі етапи: організаційно-аналітичний, інформаційний, практичний, оціночно-результативний.

На першому етапі проводилась підготовча робота з адміністраціями шкіл-інтернатів, спрямована на усвідомлення вихователями значущості й актуальності проблеми формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності, вивчення педагогічного досвіду; розроблення стратегії розв'язання заявленої проблеми.

Другий етап – інформаційний, загальними цілями якого було інформування педагогів шкіл-інтернатів про теоретичні питання формування комунікативної компетентності в молодших школярів; виявлення специфіки цієї роботи в закладах інтернатного типу; розгляд проблеми ускладненого спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів, розроблення педагогічного супроводу виховної роботи; ознайомлення з програмою семінару «Формуємо комунікативну компетентність» (Див. додаток Ж).

Перше заняття семінару «Сутність, структура комунікативної компетентності молодших школярів» (лекція) мало на меті підвищити рівень теоретичних знань вихователів шкіл-інтернатів з проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів; уточнити уявлення вихователів шкіл-інтернатів про поняття: «комунікація», «спілкування», «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність»; розкрити сутність, структуру комунікативної компетентності; критерії та показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів. (див. додаток З).

Наступне заняття – «Специфіка формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів» (круглий стіл) , метою якого було: розглянути сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності; розкрити специфіку формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів; виявити чинники, які негативно впливають на ефективність формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

Так, у ході обговорення чинників, що сприяють формуванню комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів акцентували увагу педагогів на анатомо-фізіологічних та соціально-педагогічних характеристиках молодшого шкільного віку, що відкривають нові можливості для комунікативної діяльності молодших школярів:

- фізіологічне дозрівання організму молодшого школяра; розгортання та поглиблення зв'язків із соціальним оточенням;

- інтенсивне дозрівання другої сигнальної системи (мови) в аналізі й синтезі вражень від зовнішнього світу; утворення тимчасових нервових зв'язків, вироблення нових дій та операцій;

- висока пластичність центральної нервової системи молодшого школяра, що забезпечує учневі здатність фіксувати впливи середовища, готовність реагувати на нього, підвищувати рухливість нервових процесів. Це дає змогу дитині швидко змінювати поведінку відповідно до вимог учителя та комунікативної ситуації;

- інтенсивне формування в дітей молодшого шкільного віку таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо;

- становлення провідної діяльності – навчання, результатом якого є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, оволодіння знаннями, формування та вдосконалення навичок мовлення;

- розвиток основних психічних новоутворень учнів молодшого шкільного віку (довільність психічних процесів; внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія);

- перевага наочно-образного мислення;

- розвиток мовленнєвих видів діяльності в процесі виконання нових соціальних ролей;

- прийняття та усвідомлення дитиною своєї внутрішньої позиції;

- яскраво виражена суспільна значущість навчальної діяльності визначає нову комунікативну позицію дитини стосовно дорослих і однолітків, що змінює її самооцінку, інтегрує довід її діяльності та спілкування з іншими дітьми [34].

У ході обговорення проблеми педагоги виділили такі чинники, що негативно впливають на процес формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів:

1. Специфіка контингенту учнів (соціальні й біологічні сироти, діти з малозабезпечених та багатодітних сімей, більшість дітей соціально занедбані; тяжка спадковість; проблеми медичного характеру, зумовлені патологічними відхиленнями в стані здоров'я; низька ерудиція, обмежений обсяг уявлень про навколишній світ); наявність деприваційного синдрому (материнська, соціальна, сенсорна, когнітивна, комунікативна, психічна, емоційна, рухова і психомоторна депривації); ригідність (когнітивна, емоційно-афективна, психосоціальна); знижений рівень емпатії; відсутність засвоєння позитивного соціального досвіду батьків, сім'ї, емоційно-ділових взаємин між людьми.

2. Під час аналізу специфічних чинників формування комунікативної компетентності учнів шкіл-інтернатів було звернено увагу на особливості організації життєдіяльності: обмеження сфери спілкування вихованців; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій, гіперопіка з боку вихователів, часта зміна педагогів; вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; недоліки програм виховання і навчання, які не компенсують дефектів виховання та розвитку дітей, спричинених відсутністю сім'ї; стійка залежність дитини від дорослого; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з дорослими; специфіка спілкування вихованців інтернатних закладів значно утруднюють процес формування комунікативної компетентності в молодших школярів.

У ході обговорення специфічних чинників формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів ми акцентували увагу на проблемі ускладненого спілкування учнів шкіл-інтернатів; коротко характеризували всі види ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного. Зазначали, що дефіцитне спілкування, чинником якого є самотність, визначальне щодо дефектного та деструктивного спілкування вихованців інтернатних закладів [83, с. 49].

3. Обмін думками щодо проблеми «Пошук умов усунення негативних чинників у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів».

У ході обговорення було звернено увагу на питанні використання потенціалу позаурочної діяльності щодо формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, а саме: розширення сфери спілкування вихованців завдяки залученню їх до спільної діяльності; виконання громадських доручень; участь у загальношкільних заходах, роботі гуртків, секцій, клубів за інтересами; спілкування дітей у неформальних групах на основі спільних захоплень та інтересів; розширення сфери спілкування молодших школярів; оволодіння педагогами діагностикою сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів; формами і методами формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернаів тощо.

Отже, протягом інформаційного етапу підготовки вихователів шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності молодших школярів ознайомили педагогів із програмою семінару «Формуємо комунікативну компетентність», залучали до участі в ньому, що сприяло:

- поглибленню теоретичних знань із проблеми формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку;
- розгляду специфіки формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, зокрема, у позаурочній діяльності;
- приверненню уваги вихователів шкіл-інтернатів до питань спрямування позаурочної діяльності на формування комунікативної компетентності в молодших школярів, що дозволило залучити педагогів на активну діяльність.

Третій етап (практичний) спрямовувався на оволодіння вихователями діагностикою рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів шкіл-інтернатів; формами і методами формування цього особистісного

утворення; використання комплексу педагогічних умов формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

На цьому етапі значна увага приділялася індивідуальній роботі з вихователями щодо питань роботи з експериментальними матеріалами. Було проведено заняття «Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів», «Форми і методи формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності», «Психологічні основи педагогічного спілкування», «Структура педагогічного спілкування» (Див. додаток Ж).

Педагогічна діяльність належить до тієї особливої групи професій, у яких гранічно загострені питання взаємодії, спілкування, співробітництва та взаєморозуміння між учасниками цих процесів [71]; [139]; [149]. Праця педагога в цьому розумінні є унікальним поєднанням гуманного ставлення до іншої людини, діяльнісної любові до неї, піклування про її особистісний розвиток [240, с. 18].

Для того, щоб вихованець став активним учасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та вихованців, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань [188].

Отже, у процесі спілкування з вихованцями вихователь має надавати перевагу діалогічному спілкуванню, яке характеризується «емоційною та особистісною відкритістю партнерів, психологічною налаштованістю на емоційний стан один одного, безоціночністю, довірою і відкритістю, відвертістю у вираженні почуттів і станів» особистості [122, с. 41–49].

Педагогічний зміст діалогічного спілкування має виняткове значення: взаємодія в системі «вихователь-вихованець», зорієнтована на терпимість, пошук творення спільного між людьми, виявляється «найпотужнішим засобом

особистісної та соціальної ідентифікації учасників спілкування, перш за все, вихованців, що плекає їхню спокійну гідність» [141, с. 93].

Для того, щоб здійснювати діалог зі своїми вихованцями, педагогові школи-інтернату важливо знати та вивчати ціннісні орієнтації дітей про себе та інших, цілеспрямовано навчати молодших школярів будувати діалоги та полілоги. Вихователь має зосереджуватись на співрозмовниках, використовувати прийоми аттракції, що передбачає сприйняття позиції людини, до якої склалось емоційно позитивне ставлення.

Педагог школи-інтернату має надавати пріоритет спілкуванню з молодшими школярами, яке дозволяє вибудовувати його з опорою на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, прагнути до співробітництва з вихованцями, шукати позитивні якості в дитини, орієнтуватися на їхній розвиток, пробуджувати ініціативу, прагнення до співробітництва.

Найбільшому задоволенню цих вимог сприяє особистісно орієнтоване виховання – організація цього процесу на основі глибокої поваги до особистості дитини, урахування особливостей її індивідуального розвитку, ставлення до неї як до свідомого, повноправного, відповідального учасника виховного процесу [195, с. 56–57].

Особистісно орієнтований підхід до вихованця базується на його розумінні, визнанні та прийнятті [Там само, с. 59] .

Розуміння – проникнення у внутрішній світ вихованця, що відбувається за допомогою почуття та логіки. Велике значення щодо розуміння вихованця має взаємна відвертість педагога і учня, яка передбачає необхідність відкритого вираження почуттів кожним із них [Там само, с. 59–60].

В основі розуміння дитини – принцип природовідповідності, розроблений класичною педагогікою як вимога відповідності педагогічного впливу передовсім біологічній природі дитини: людина як елемент природи підкорюється її загальним законам, крім того, важливо бачити та розуміти власну природу дитини як її уроджені риси (Я. Коменський); необхідно

враховувати вікові особливості дитини, виховувати природою, використовуючи її благотворний вплив (Ж.-Ж. Руссо); йти за процесом природного розвитку дитини, враховуючи її вікові та індивідуальні особливості, перш за все своєрідність дитячої уваги, пам'яті та інших феноменів дитинства (А. Дістервег); виховання, освіта мають не шкодити фізичному та психічному здоров'ю дитини, а сприяти їх зміцненню (Л. Толстой); вихователь іде назустріч самій природі дитини, розуміє її, допомагає їй (М. Ключковський) та інші [141, с. 75]. Таким чином, вихователь має враховувати природу дитини, приймати дитину такою, якою її створила природа та попереднє виховання. Якщо педагог не побачить у дитині неповторної своєрідності, він не зможе її виховати.

Велике значення для розуміння вихованця має взаємна відкритість педагога і дитини, яка передбачає необхідність відкритого вираження власних почуттів кожним з них, і здатність не гальмувати ці емоції [25, с. 148].

Відкритість дитини і вчителя в педагогічній теорії та практиці В. Сухомлинського розкривається як глибокий духовний зв'язок: «Десятки, сотні ланцюжків, що духовно пов'язують учителя і учня, – це ті стежини, які ведуть до людського серця, це найважливіша умова дружби, товариськості учителя й учня. Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна шляхетним захопленням, прагненням до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло» [239, с. 78].

Для того, щоб процес розуміння учня вихователем школи-інтернату був результативним, педагогу необхідно володіти такими якостями:

- спостережливістю та розумінням того, що відбувається;
- емпатією, тобто безумовним співпереживанням, розумінням почуттів вихованця, адекватним виявленням своїх почуттів;
- умінням постійно практично застосовувати оціночні характеристики для порівняння змін, що відбуваються внаслідок виховних дій [195, с. 60];

- здатністю сприймати та адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини безпосередньо в кожний момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, які ці зміни зумовлюють;
- умінням постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці;
- сформованістю широкого набору оцінних критеріїв, які б давали йому змогу порівнювати характер змін, що відбуваються у вербальній і невербальній поведінці вихованців, і своєчасно робити правильні висновки [30, с. 44];
- виявляти педагогічний оптимізм.

Отже, розуміння вихованця сприяє розкриттю вчителем у педагогічному спілкуванні своїх думок та почуттів, вияву зацікавленості станом дитини, що сприяє народженню в неї довіри.

Щире визнання вихованця означає віру в нього, вияв співчуття до дитини та ціннісне ставлення до неї.

Процес визнання дитини буде результативним, якщо вихователь школи-інтернату буде виявляти: постійну увагу до позитивних рис дитини; довіру, повагу, вимогливість до вихованця; формувати в нього віру у власні сили; підтримувати в школі-інтернаті гуманістичні відносини, не припускати приниження гідності вихованців; «здійснювати постійний пошук варіантів вирішення виховних та корекційних завдань, які будуть корисними кожному вихованцю» [113, с. 259].

Найважливішим в особистісно орієнтованому підході до дитини є прийняття її такою, якою вона є: позаоцінне сприйняття, а саме щиросердне ставлення до дитини без урахування результатів її діяльності; незалежно від помилок та прорахунків у поведінці [256, с. 23].

Прийняття – це не позитивна оцінка, а визнання того, що інший має право бути таким, яким він є. Якщо педагог приймає дитину, то приймає і її недоліки, не оцінюючи їх. Він просто знає, що вони існують [27, с. 62].

Педагогічна цінність безумовного прийняття дитини має виняткове значення, оскільки в неї виникає впевненість у своїй потребі для вихователя, почуття захищеності; знімається психологічна напруга; розвивається прагнення до гуманістичної взаємодії з вихователем.

Емпатійно приймати вихованця означає:

- у спілкуванні з дитиною застосовувати духовне зусилля задля того, щоб зняти внутрішні перешкоди для входження в її емоційний стан;
- слухати дитину та дивитися на неї уважними і добрими очима, вбираючи найтонші нюанси її міміки, пантоміміки (жестів, рухів), відтінки голосу (забарвлення, тембр, темп);
- використовувати спеціальні прийоми демонстрації прийняття, повага як «пильна увага» (зосередженість на обличчі та словах дитини); «контакт очей» (зустрічі поглядів, що показують доброзичливість); «емпатійне слухання» (вираз поваги до співрозмовника) [141, с. 100–101].

У разі незадоволення потреби дитини в прийнятті або невпевненості її в тому, чи цікавиться нею педагог, чи любить її, у неї виникає симптомокомплекс – «тривога стосовно дорослих» [27, с. 73].

В основі прийняття дитини – любов [195, с. 62].

Любов як педагогічна категорія розглядається, насамперед, як характер ставлення до дитини, забарвлене дбайливістю про неї як про крихітну істоту, з її тонкою душевною організацією, до ясності, чистоти, довіри, співчутті до її труднощів і переживань, ніжністю, потребою віддати їй турботу, спрямованістю до збереження та збагачення її духовних і фізичних можливостей, вірою в її майбутнє [141, с. 87].

Вихователь школи-інтернату має виявляти до дитини співчуття, чуйність, милосердя, душевне тепло, терпимість і терпіння, оскільки любов до дитини – це визначний мотив педагогічної діяльності в поєднанні з вимогливістю, принциповістю, справедливістю.

Під час заняття «Структура педагогічного спілкування», яке проводилося в рамках семінару «Формуємо комунікативну компетентність» (Див. додаток 3), педагоги експериментальних шкіл-інтернатів розробляли «Правила спілкування з дитиною». На попередньому занятті («Психологічні основи педагогічного спілкування») давали їм завдання дібрати по кілька таких правил з різних педагогічних джерел і підготуватися до обґрунтування не тільки їх доцільності, а й важливості.

На занятті відбувалася презентація дібраних вихователями матеріалів. Загалом, педагогами було запропоновано 32 «правила», які вивішувалися на дошці. Проводилося обговорення кожного правила, за необхідності об'єднували деякі з них, менш значущі відкидалися. Намагалися залишити з них ті, що мали конкретний зміст.

В остаточному вигляді «Правила спілкування з дитиною» були такими:

1. У міжособистісному спілкуванні з дитиною виявляти взаємну відкритість, відвертість.
2. Надавати перевагу діалоговим формам спілкування з вихованцями.
3. Виявляти розуміння, повагу, довіру до дитини.
4. Не вести спеціальної боротьби з недоліками вихованців, а виявляли любов, терпіння, залучати їх до спільних справ.
5. Орієнтувати своє педагогічне мовлення на конкретного учня, а не на абстрактну групу.
6. Слухайте дітей, зважайте на їхню думку.
7. Спілкування не повинно приводити до конфліктів, а попереджувати їх.
8. Спілкування має бути систематичним. Не залишайте поза увагою «незручних» для вас дітей.
9. У процесі спілкування не зловживайте своїми перевагами як керівника.
10. Постійно вдосконалюйте інструмент спілкування – власне мовлення.

Отже, цей етап підготовчої роботи сприяв оволодінню вихователями шкіл-інтернатів діагностикою рівнів сформованості комунікативної

компетентності в молодших школярів; формами і методами формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності; формуванню суб'єкт-суб'єктних відносин.

IV етап – оціночно-результативний – передбачав визначення шляхів подолання особистісних ускладнень у процесі підготовчої роботи вихователів шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів у позаурочній діяльності. На цьому етапі застосовувались такі методи і прийоми, як спостереження, бесіда, анкетування, індивідуальні консультації.

Отже, проведена нами методична підготовка вихователів шкіл-інтернатів з питань формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності сприяла поглибленню теоретичних знань про специфіку цього процесу, оволодінню діагностикою рівнів сформованості цього феномена в молодших школярів шкіл-інтернатів; формами і методами формування комунікативної компетентності; методичним забезпеченням цього процесу та методикою її реалізації під час позаурочної діяльності, зміні установок у педагогічній взаємодії з вихованцями (суб'єкт-суб'єктні відносини).

Наступною педагогічною умовою визначили змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Провідним засобом реалізації цієї педагогічної умови була розроблена нами система виховних годин «Крокуємо до комунікативної компетентності», основні завдання якої передбачали:

- розширення когнітивної сфери учнів шкіл-інтернатів щодо знання правил спілкування та способів їх реалізації;
- сприяння адекватному розумінню вихованцями різних ситуацій спілкування;
- виховання в учнів молодшого шкільного віку ціннісного ставлення до правил спілкування; орієнтації на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії;

– формування в учнів шкіл-інтернатів умінь дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; умінь встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

Наведемо тематику виховних годин.

1 клас. «Вчимося відрекомендовуватися», «Доброго ранку, доброго дня, доброго вечора», «Вивчаємо правила спілкування», «Ви сказали: “Вітаємо», «Слова прощання», «Чарівні слова», «Слова люб’язності», «Просте слово «вибачте»», «Я вмію просити пробачення», «Мені зателефонували».

2 клас. «Правила мовного етикету», «Усмішка», «Увічлива відмова», «Секрети спілкування», «Подорож до країни Ввічливості», «Слухай уважно, зацікавлено», «Я вмію слухати інших», «Складання діалогу», «Людина поміж людей», «Будьмо гарними співрозмовниками».

3 клас. «Культура мовлення. Навички мовленнєвого етикету», «Слово веселить, смішить, радує», «Слово втішає, ображає», «Чемність і ввічливість», «Побажання, вітання», «Ти живеш поміж людей», «Що таке співпраця?», «Мистецтво робити компліменти», «Ми вміємо спілкуватися», «Діалог та його складові».

4 клас. «Я вмію розуміти іншого», «Ми можемо розуміти один одного», «Говори переконливо», «Я вмію домовлятися з людьми», «Ми вміємо діяти спільно», «Я вмію бути доброзичливим», «Я – доброзичливий», «Толерантність і нетерпимість у спілкуванні», «Я вмію чути думку іншого», «Я вчуся вирішувати конфлікти мирним шляхом».

Зважаючи на сутність комунікативної компетентності, зміст розробленої нами тематики годин спілкування «Крокуємо до комунікативної компетентності», добирали форми і методи.

Робота проводилася як із усім класом (фронтальна форма), так і з групами, у які об’єднувалися молодші школярі на основі гетерогенного принципу. Зазвичай групи складалися з молодших школярів, які належали до

різних рівнів сформованості комунікативної компетентності, проте не об'єднували в одну групу дітей із середнім і низьким рівнями або лише з низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності. Це давало змогу активізувати їх до міжособистісної комунікативної взаємодії, застосовувати здобуті теоретичні знання. З молодшими школярами, які належали до низького рівня сформованості комунікативної компетентності, за необхідності проводилися індивідуальні консультації.

Поряд з традиційними бесідами, розповідями використовували вправи (вироблення вмінь вербальної та невербальної комунікації, відпрацювання вмінь активного слухання, прояву емпатії), рольові ігри (закріплення знань молодших школярів щодо правил спілкування), творчі завдання на узгодження спільної діяльності, репрезентації різних видів інформації, інсценізації реальних ситуацій комунікативної взаємодії тощо.

Наступною педагогічною умовою визначили залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

На думку О. Леонтьєва, діяльність є одиницею життя, реальна функція якої полягає в орієнтації суб'єкта в предметному світі. За всієї своєрідності діяльність людського індивіда є системою, включеною в систему суспільних відносин; поза цими відносинами діяльність взагалі не існує [148, с. 82].

Аналіз праць відомих психологів (К. Абульханова-Славська [2], І. Бех [30; 31], Л. Виготський [59], М. Дьомін [77], О. Леонтьєв [148], С. Рубінштейн [212], Д. Фельдштейн [253] та інші) дозволяє стверджувати, що діяльність розглядається як цілеспрямоване перетворення дійсності. У структурі діяльності виокремлюють такі компоненти в їх чітко логічній послідовності: потреба – мотив – мета (завдання) – засоби (досягнення мети) – дії – операції.

Проте не кожна діяльність може бути визначена як сфера процесу виховання. Такими можуть вважатися лише ті її різновиди, у яких діяльність дитини спрямовується на пізнання і перетворення навколишнього світу й самої

себе, відбувається виховна взаємодія і, як наслідок, вона оволодіває тими чи іншими елементами соціального досвіду, людської культури [113, с. 50–51]. У цьому контексті не можна не згадати С. Рубінштейна, який відзначав, що «будь-яка спроба вихователя-вчителя «внести» в дитину пізнання і моральні норми, мінаючи власну діяльність дитини з оволодіння ними, підриває самі основи здорового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [213, с. 191]. Тому для ефективного впливу на розвиток внутрішньої сфери дитини треба добре знати її індивідуальні особливості, на які й спиратися в процесі виховання [212, с. 40–46].

У молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність, у процесі якої забезпечується засвоєння знань про навколишній світ, інших людей і власну особистість, відбувається розвиток інтересів і пізнавальної активності дитини, формується внутрішнє прагнення і навички самостійної роботи, спрямованої на здобуття нових знань. Навчальна діяльність молодших школярів шкіл-інтернатів організовується на уроках і під час самопідготовки, забезпечується шляхом залучення їх до спілкування з іншими людьми.

У школах-інтернатах діяльність учнів має свої особливості, зумовлені насамперед закритим характером цих закладів. Тут діяльність учнів рідко виноситься за межі навчального закладу, що обмежує її сферу і збіднює зміст. Дається взнаки й те, що в школах-інтернатах помітний відсоток складають учні, чий попередній досвід доцільної діяльності вкрай недостатній, а навички й уміння сформовані на низькому рівні. Тому не можемо не погодитися з Л. Канішевською в тому, що школи-інтернати повинні максимально розширювати сферу діяльності учнів, збагачувати її зміст, виробити в учнів навички й уміння діяльності в різних сферах, якнайповніше використовуючи виховний потенціал діяльності [256, с. 112].

На підтвердження цієї думки дослідниця розкриває виховний потенціал позаурочної діяльності шкіл-інтернатів, яка передбачає залучення дітей до різноманітних за змістом видів і напрямів діяльності: навчально-пізнавальної –

самопідготовка, олімпіади з навчальних предметів, предметні гуртки, усні журнали, вікторини, предметні тижні, захист проєктів, КВК; ігрової – сюжетно-рольові ігри, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання тощо; трудової – самообслуговування, суспільнокорисна праця, виконання доручень, чергування тощо; ціннісно-орієнтаційної – зустрічі з цікавими людьми, виставки тощо; художньо-естетичної – гуртки художньої самодіяльності (вокально-хорові, хореографічні, театральні, образотворчого мистецтва тощо), творчих конкурсів (читців, вокалістів, юних художників, співу, гри на музичних інструментах тощо); концертів, відвідування театрів, кінотеатрів, виставок, музеїв тощо; екологічної – трудові екологічні операції, екологічні акції, турніри знавців природи тощо; комунікативної – ігри-мандрівки, інтерактивні ігри, тощо; спортивної – спортивні секції та клуби, спортивні змагання, спортивні ігри, спортивні свята та фестивалі, спортивні турніри, спартакіади тощо; туристсько-краєзнавчої – екскурсії, прогулянки, шкільні краєзнавчі музеї тощо; громадсько-суспільної діяльності – шефство над історичними пам'ятниками і братськими могилами, допомога окремим громадянам (хворим, літнім людям, пенсіонерам-одинакам) тощо [113, с. 223].

Кожний з цих видів діяльності має свої виховні завдання і можливості, орієнтується на формування у вихованців відповідних знань, ціннісних орієнтацій, практичних умінь. Зважаючи на проблему нашого дослідження, а також ураховуючи результати констатувального етапу експерименту, основними видами позаурочної діяльності для молодших школярів обрали: ігрову, громадсько-соціальну, художньо-естетичну.

Вибір ігрової діяльності зумовлювався тим, що в процесі її відбувається природне пізнання дитиною навколишнього світу, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування особистості дитини. Продуктивність ігрової діяльності полягає в тому, що вона збуджує уяву дітей, активізує міжособистісне спілкування.

У процесі ігрової діяльності виникають близькі відносини між її учасниками, знімається напруга, тривога, страх перед оточучими. Ігрова діяльність створює сприятливі можливості для задоволення потреби дітей у міжособистісному спілкуванні, самоствердженні, самореалізації: розвиваються здібності приймати точку зору партнерів по грі, розуміти їхній емоційний стан та адекватно реагувати на нього, дотримуючись ігрових правил.

Суспільно корисна праця передбачає виконання доручень, участь у чергуваннях тощо, що стимулює вироблення в учнів не тільки трудових умінь і навичок, а й таких моральних якостей, як взаєморозуміння, взаємодопомога, взаємоповага тощо. Усі ці види робіт зазвичай виконуються групами вихованців або всім класом, що створює сприятливі умови для міжособистісного спілкування.

Суспільно корисна діяльність водночас є умовою та засобом, що забезпечує вихованцю активне пізнання навколишнього світу та відкриває можливість для того, щоб самому стати часткою цього світу, шляхом засвоєння знань, набуття вмінь виражати своє ставлення, практичних навичок у взаємодії з оточуючими.

Громадсько-суспільна діяльність сприяє розвитку в молодших школярів організаторських і комунікативних навичок: залученню їх до системи соціально орієнтованого спілкування, суспільно значущих справ; сприяє вихованню здатності розуміти іншу людину, перейматися її турботами, хвилюваннями, інтересами, допомогати їй; забезпечує формування ціннісного ставлення до інших людей [256, с. 112–113].

Основними формами організації позаурочної діяльності з формування комунікативної компетентності в молодших школярів обрали: систему виховних годин, екскурсії, ігри, інсценізації, колективні творчі справи, свята, концерти, конкурси, дні іменинників, вікторини, оформлення тематичних стендів, виставки малюнків тощо. Цей вибір зумовлювався тим, що всі названі форми діяльності зазвичай здійснюються колективно або групами, стимулюючи

міжособистісне спілкування, вироблення в учнів відповідних комунікативних умінь і ставлень.

Виділимо функції спільної діяльності щодо розвитку комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: розвивальну, виховну, діагностичну, інтегративну, корекційну.

Розвивальна функція забезпечує розвиток навичок спілкування, рефлексії, самоконтролю, взаємодопомоги, оскільки в процесі спільної діяльності відбувається формування соціальних цінностей, взаємодопомоги та підтримки.

Виховна функція спільної діяльності пов'язана з виховним впливом колективної або групової роботи на особистість учня. Відповідальність групи й кожного учасника згуртовує дітей, створює тісні внутрішньогрупові та міжгрупові контакти школярів.

Діагностична функція спільної діяльності надає можливість здійснювати оперативний аналіз, завдяки чому вихователь школи-інтернату має можливість поглиблювати свої знання щодо міжособистісних стосунків, які існують між вихованцями, наявності в колективі особистісно-змістових відносин (емпатія, радість від спільної праці, бажання виконувати роботу для інших); виявити дітей, які потребують пильної уваги, а то й індивідуальної роботи з формування в них комунікативної компетентності.

Інтегративна функція спільної діяльності передбачає можливість інтеграції різних видів діяльності молодших школярів шкіл-інтернатів (гра, праця тощо), формування відносин у триаді: вихователь – вихованець – вихованці.

Реалізація корекційної функції щодо розвитку комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності пов'язана з формуванням у вихованців почуття захищеності перед незнайомою ситуацією, оскільки в процесі спільної діяльності дитина може потребувати допомоги, підтримки тощо.

Необхідність звернення до позаурочної спільної діяльності зумовлювалося ще й тому, що спілкування учнів школи-інтернату не може й не повинне обмежуватися стосунками в межах класу. Його слід всіляко розширювати. Це можуть бути спільні трудові справи, походи, екскурсії, конкурси читців, спортивні змагання, конкурси художньої самодіяльності.

Розширенню сфери спілкування учнів сприяє активна участь у загальношкільних заходах.

Важливою ознакою в спільній діяльності є винесення її за межі навчального закладу з метою урізноманітнення комунікативного досвіду молодших школярів. Це досягалося, зокрема, шляхом встановлення творчих зв'язків з іншими навчальними закладами, обміну взаємними візитами, проведення спільних заходів.

Організовуючи діяльність вихованців, ураховували, що відносини, які складаються в процесі її виконання, позитивно впливають на особистість у тому випадку, якщо сприймаються нею і проникають у потребова-мотиваційну сферу. У свою чергу, це відбувається лише за умов, якщо залучення до діяльності та спілкування сприяє так чи інакше задоволенню певних особистісних потреб, інтересів та запитів самого учасника діяльності [113, с. 224].

Виховний вплив діяльності, в тому числі й формування в молодших школярів комунікативної компетентності, залежить від умов та характеру її організації, а саме: доступність і різноманітність змісту, його спрямованість на становлення потреби і здатності дитини бути особистістю; педагогічно доцільне поєднання різних видів дитячої діяльності з елементами гри; піклування педагога про належний рівень сформованості кожного з її видів (відповідно до можливостей дітей цього віку); задіяння виховних можливостей спільних дій у системі «дитина – дитина»; використання таких форм організації діяльності, які створюють об'єктивні умови для виникнення взаємодії; залучення учнів до індивідуальної чи спільної діяльності не з позиції

«повинен», а з позиції «можеш»; стимулювати бажання виконати ту чи іншу справу, тобто використання гуманних способів залучення вихованців до діяльності; надання права вільного вибору з багатьох можливих варіантів участі у кожному з видів діяльності; зняття невпевненості, страху перед діяльністю; створення умов для вияву кожною дитиною максимальної активності в процесі досягнення результату; використання широкого діапазону стимулів з метою впливу на мотивацію кожного учня; утвердження довірливо-діалогового стилю спілкування педагога з вихованцями; формування в дітей адекватної самооцінки своїх можливостей і поведінки; забезпечення становлення прагнення до саморозвитку, самовдосконалення; створення умов, за яких кожна дитина мала б можливість неодноразово пережити почуття справжнього успіху [216, с. 153–154].

Обґрунтовані педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів:

- методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;
- залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування) набули апробації в процесі формувального етапу експерименту.

3.2. Зміст і процедура формувального етапу експерименту

В експериментальній перевірці ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів брали участь 278 молодших школярів, 15 педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Із них 137 молодших школярів Мелітопольської загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів № 1 Запорізької обласної ради, спеціальної школи-інтернату I–III ступенів № 15 м. Києва, Новомиколаївської загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів Мелітопольського району Запорізької області склали експериментальну групу, 141 учнів Бердянської загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів Запорізької області, Матвіївської загальноосвітньої школи-інтернату I – III ступенів – контрольну групу.

Реалізація педагогічної умови – змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів – відбувалася в системі виховних годин «Крокуємо до комунікативної компетентності». Кожна тема зазвичай розглядалася протягом двох-трьох виховних годин, що створювало сприятливі умови для її всебічного опрацювання, передумови для усвідомлення молодшими школярами правил спілкування, а також виховання необхідних ціннісних ставлень, формування умінь дотримуватися правил спілкування.

Наведемо орієнтовний зміст (уривки) деяких виховних годин, які проводилися на формувальному етапі експерименту з метою формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності (повністю тематику виховних годин і основні методичні розробки подано в додатках К, Л, М, Н, П, Р).

Оскільки одним із показників сформованості в молодших школярів комунікативної компетентності за когнітивним компонентом визначили знання

правил спілкування, цим питанням у змісті занять, починаючи вже з першого класу, надавалась спеціальна увага. Наприклад, під час проведення заняття «Вчимося відрекомендуватися» молодших школярів ознайомили з прийнятими в етикеті формами знайомства:

- Дозвольте відрекомендуватися....
- Дозволь(те) відрекомендуватися тобі (вам)...
- Знайомся(теся)...
- Познайомимось(теся), будь ласка...
- Ви не знайомі? Це...
- Познайомимось...
- Будьмо знайомі...
- Можна з тобою (вами) познайомитися? Моє ім'я....

Далі вихованці за допомогою педагога інсценізували ситуації знайомства з різними категоріями людей. Велике значення в процесі виховної роботи надавалося оволодінню молодшими школярами правилами мовного етикету. На початку заняття з цієї тематики зачитували вірш Т. Коломієць «Добре слово.»

Сію дитині в серденько ласку.

Сійся, родися, ніжне «будь ласка»,

Вдячне «спасибі», «вибач» тремтливе —

Слово у серці як зернятко в ниві.

«Доброго ранку!», «світлої днини!» –

Щедро даруй ти людям, дитино...

Надалі проводилася бесіда «Доброго ранку. Доброго дня. Доброго вечора», читали дітям казку-загадку «Сини Феї Ввічливості». Перед цим запропонували послухати казку-загадку і спробувати відгадати, як називають синів Феї Ввічливості. Наведемо її зміст.

У Феї Ввічливості було троє синів. Перший син прокидався разом зі сходом сонця, будив пташок, і ті своїм співом сповіщали, що настав ранок. Люди прокидалися, снідали і готувалися до трудового дня. Щойно сонце висувало росу, на зміну першому братові до діла брався середущий брат. Він працював для ввічливих людей весь день, аж поки сонце не ховалося за обрій. Тоді естафету підхоплював старший син. Він зустрічав перехожих на вечірніх вулицях і дарував приязні слова й усмішки. Матуся пишалася своїми синами, тому що вони дарували радість людям, без них не обходилась жодна чемна людина.

Для активізації молодших школярів і закріплення знань щодо правил мовного етикету проводилася гра, у ході якої вони мали дати відповіді на запитання Професора Етикету, користуючись позначками пані Указки [254, с. 78–79]. Професор Етикет ставив учням такі запитання:

1. Чи добре вчинив Нехочуйко, не привітавшись зі своїми сусідами? Поміркуй, хто першим повинен вітатися: молодший зі старшим чи навпаки.
2. Які слова – привітання ти знаєш?
3. Поміркуй, із яким виразом обличчя найкраще вітати одне одного.

Далі учням було запропоновано підказки пані Указки:

– Говорити людям «Доброго ранку, доброго дня чи доброго вечора» означає бажати їм гарного ранку, дня чи вечора. А хіба приємно, коли тебе вітають похнюплено і сердито?

– За правилами етикету молодший за віком першим вітає старшого, хлопчик – дівчинку, а чоловік – жінку.

– Дуже часто чоловіки, вітаючись, тиснуть один одному руку. При цьому першим подає руку старший.

– Нагадаємо: словосполучення «доброго дня (ранку, вечора)» має чарівну силу. Вимовити його зовсім не важко, а якщо при цьому ти ще й посміхнувся, на душі стане легко і приємно!

У рамках опрацювання цієї ж теми молодші школярі відгадували ввічливі загадки, вирішували етикетні задачки. Наприклад, ввічливі загадки:

– Філя – це цуцик, гуляв вздовж дороги,	– Ось іде болонка Жулька
Зненацька зустрів він старого бульдога.	Модниця і вередулька,
Я прошу вас, діти, скоріш відгадати,	А назустріч – кавалер,
Хто перший повинен «Здоров був!» сказати?	Симпатичний скотчтер'єр.
	Тож мерщій мені назвіть,
	Скаже першим хто:
	«Привіт! [254 с. 72].

Етикетні задачки, які використовувалися на цьому занятті, були, наприклад, такого змісту: «Одного вихідного дня Нехочуйко зустрів свою виховательку. Вона йшла вулицею і про щось говорила із жінкою, якої Нехочуйко не знав.

– Добридень вам, Маріє Іванівно! – закричав Нехочуйко. Вихователька відповіла на привітання Нехочуйки, але при цьому суворо подивилася на нього. Просили учнів поміркувати і сказати: «Чому вчителька суворо подивилася на Нехочуйка?»

З метою засвоєння форми вітання «Добрий вечір!» проводили гру-розминку «Ввічливий годинничок» [55, с. 55].

Вивченню правил мовного етикету було також присвячено заняття «Ви сказали: «Вітаємо!» (1 клас), яке мало на меті продовжити ознайомлення молодших школярів зі словами вітання та їх значенням у різних життєвих ситуаціях. Так, учням було запропоновано назвати усі відомі слова-привітання. (Діти назвали: «Привіт!», «Здорово!», «Як справи?», «Добрий ранок!», «Добрий день!», «Добрий вечір!» тощо). Тоді звертали увагу на те, що слів вітання багато, але застосовувати їх треба в різних ситуаціях. Наприклад, з метою закріплення знань молодших школярів запитували їх:

1. З яким виразом обличчя потрібно вітатися?
2. Чи можна старшим казати: «Привіт!», «Бувай!»?
3. Як привітаєшся із знайомим, який йде з іншого боку вулиці?
4. Чи можна вітатися сидячи?
5. Які слова вітання ти знаєш?
6. Хто вітається першим – старший чи молодший?

Правила мовного етикету розглядалися на занятті «Чарівні слова» (1 клас), метою якого було ознайомити учнів з увічливими словами; навчити застосовувати в реальних життєвих ситуаціях; виховувати чемне, шанобливе ставлення до людей. Це заняття проводилося в ігровій формі. На початку заняття до дітей завітав Кіт Леопольд, який запропонував їм познайомитися з чарівними словами. Потім відбулася інсценізація вірша І. Купальської «Неприємності від чемності» [55, с. 55].

Після цього запитували:

1. Які ввічливі слова вимовляв Пилип?
2. Чому вірш має назву «Неприємності від чемності»?
3. Що б ви порадили Пилипові?

Далі учням були запропонована ситуація для обговорення. Наведемо її зміст.

Чи вміють вони вітатися?

Петрусь та Юрко поспішали до буфету і бігли вниз через дві сходинки. Назустріч піднімалася Ганна Сергіївна. Хлопчики пробігли повз неї, і десь з нижнього поверху почулося: «Здрастуйте, Ганно Сергіївно!» Що їм відповіла вчителька, хлопчики не чули: вони першими ввірвалися до буфету. А коли на уроці читали оповідання – «Чарівне слово», то Ганна Сергіївна сказала, що деякі учнів в класі не вміють вітатися. І чомусь подивилася в бік Петруся і Юрка. Чому? [55, с. 55].

Розмірковуючи над ситуацією, діти дійшли висновку, що Юрко і Петрусь не вміють правильно вітатися, не виявляють чемності до вчительки.

Інша ситуація, яку ми запропонували молодшим школярам для обговорення під час виховного заняття, називалася «Будь ласка» і мала такий зміст:

Катруся сиділа в автобусі. Вона постійно розмовляла, вовтузилася. Її сусідка відсунулася. Вона боялася, що Катруся забруднить їй пальто.

– Дівчинко, сиди спокійніше, будь ласка!

– Так не можна поводитися, – зауважила Катрусі старенька, яка сиділа навпроти.

– А що я зробила? – заперечила Катруся.

– Подумаєш! Будь ласка, сидітиму спокійно.

І вона, надувшись, почала дивитися у вікно.

Залучаючи молодших школярів до обговорення проблемної ситуації, звертали їхню увагу на те, що і дівчинка, і старенька вимовили слово «будь ласка», запитували: «Чи можна назвати «будь ласка» Катрусі чарівним?» «Чому?»

Відповіді дітей засвідчили, що більшість із них не побачила в поведінці дівчинки нічого поганого. До того, як вважали вони, Катруся сказала «чарівні слова.»

Зважаючи на це, пояснювали, чому Катрусине «будь ласка» не можна вважати «чарівним словом».

Поглибленню знань першокласників шкіл-інтернатів щодо правил мовного етикету було присвячено виховне заняття «Слова люб'язності».

Розпочинаючи заняття, зверталися до дітей з такими словами:

– Здрастуйте, діти! Вибачте, що я відволікаю вас, але мені б дуже хотілося, з вашого дозволу, ще раз вибачте, вас потурбувати!

Після цього запитували:

– Чи звернули ви увагу на те, з якою дивною фразою я звернулася до вас?

– Якими словами рясніло моє мовлення?

Так, я навмисно скористалася словами вибачення, але то було занадто багато, тому важко зрозуміти, що саме я хотіла сказати. Отже, вживаючи такі слова, не треба забувати про те, що хочеш сказати.

Потім читали написані на дошці етикетні фрази, а діти повторювали їх: «будьте люб'язні, вибачте, будь ласка, з вашого дозволу, вибачте, тисяча вибачень, прошу вибачення, перепрошую, дозвольте, чи не буде нахабством з мого боку...». Надалі за допомогою вихователя молодші школярі інсценували різні ситуації, використовуючи слова люб'язності. Звертали увагу дітей на те, що слова люб'язності використовуються з метою привернення уваги зайнятих, але потрібних нам людей.

Ознайомленню першокласників шкіл-інтернатів з правилами спілкування було присвячено виховне заняття «Вивчаємо правила спілкування». На початку заняття показували малюнок, на якому зображено два горобці, що билися за одне зернятко. Потім ми читали казку, у якій розповідалося про двох горобців, що знайшли одне зернятко і почали його відбирати один в одного, бо кожному кортіло його з'їсти. Дійшло до бійки. І поки вони чубилися, кричали, сварилися, прийшла курка і з'їла те зернятко. А потім ще й насміхалася над ними: «Поки дурні билися, розумні поживилися».

– Можна часто спостерігати, як чубляться горобці, скубуть одна одну ворони, гризуться собаки. Зазвичай, вони здійсмають крик та бійку, не вміючи порозумітися між собою.

У людей є розум, вони володіють мовою, користуються правилами спілкування. Спілкування означає підтримання стосунків, дружніх взаємин із ким-небудь; встановлення контакту. То як же нам спілкуватися, щоб не стати схожими на тих двох горобців? Повідомляли, що для цього треба використовувати певні правила.

На дошці вивішували плакат «Правила спілкування»

1. Ставтеся один до одного і до всіх людей з повагою.
2. Поважай себе, бо ти людина.
3. Дотримуйся правил гарного тону під час спілкування.
4. Дивись людині в очі, коли вітаєшся і розмовляєш з нею.
5. Говори чітко і спокійно, стеж за силою звуку, ніколи не підвищуй голос, не кричи – це негарно.
6. Вживай «чарівні слова» у мовленні, під час звертання до дорослих людей та однолітків.
7. До дорослих людей звертайся на Ви.
8. Ніколи не вживай у своєму мовленні нецензурних слів, адже це не прикрашає людину, а навпаки, принижує її, збіднює її мовлення та інтелект.
9. Ніколи не перебивай розмову людей, а дочекайся, поки вони закінчать розмову.
10. Коли розмовляють дорослі, не слід втручатися в їхню розмову і щось додавати своє, заперечуючи чи стверджуючи, коли тебе про це не питають.

Потім кожне правило спілкування пояснювалося й обговорювалося.

У процесі виховної роботи надавали увагу ознайомленню молодших школярів з правилами мовного етикету. Цьому присвячувалося заняття «Просте слово: «Вибачте» (1 клас).

Розпочинаючи бесіду, запитували: «Для чого потрібні ввічливі слова?» (одержали такі відповіді: «Щоб радісніше і приємніше було людям»; «Ввічливі слова вчать нас доброї поведінки»; «Щоб не ображати і не засмучувати інших»; «Щоб бути добрими людьми, шанобливо ставитися одне до одного»; «Ввічливі слова допомагають спілкуватися, ці слова вчать нас доброї поведінки» тощо).

– Як можна назвати людину, яка користується цими словами? (Відповіді дітей: увічлива, доброзичлива, шаноблива, тактовна, вихована, культурна тощо). Потім молодшим школярам було запропонована гра «Снігова куля». Для її проведення діти поділялися на групи. Завдання полягало в тому, щоб назвати слова вітання і слова прощання. Після цього групам пропонувалося назвати слова, які роблять наше мовлення більш теплим і доброзичливим, супроводжуючи їх мімікою та жестами. За правильні відповіді групи одержували кульки, починаючи з найменшої. Наприкінці гри група, в якій «снігова куля» виявилася більшою, нагороджувалася призовим жетоном.

У подальшій виховній роботі молодші школярі виконували колективні завдання зі словами вибачення. Запитували в дітей: «Коли ми користуємося словами вибачення?» (Відповіді: «Коли заподіяли комусь неприємність, ненавмисно образили, штовхнули людину»; «Зрозуміли, що вчинили неправильно»).

Потім дітям роздали опорні картки зі словами: «перепрошую», «прошу вибачення», «винен», «вибачте, я не хотів», «не гнівайтесь», «мені соромно». Коли ми говоримо : «вибач?», «вибачте?»

У процесі виховної роботи використовували віршовані твори відповідного змісту. Наприклад, читали та обговорювали вірш «Футболісти».

Грали на подвір'ї	Йде дідусь Кирило
Хлопчики в футбол.	І несе м'яча:
Петрик так ударив	– Чий це, признавайтель!...
І відразу – “гол“!	Та гравці – мовчать.

М'яч в чужу квартиру	– А вікно розбилося?
Тільки зашумів:	Зважився Андрій.
Пауза у хлопців,	Дід мугукнув: – Ціле,
Петрик занімів.	– Ціле? Значить, мій! [55, с. 68].

Обговорення проводилося за такими запитаннями:

- 1) Чи ввічливо хлопчик вибачився перед дідусем?
- 2.) А як би ви вибачилися перед сусідом? Чому?

У ході обговорення підводили молодших школярів до висновку, що, навіть якщо ти випадково заподіяв прикрощі іншій людині, необхідно вибачитися, щоб їй стало легше. Для закріплення цього матеріалу організовували роботу в групах: розв'язували ситуації за допомогою слів вибачення, пробачення. За кожну правильну відповідь видавалася призова квіточка.

Наведемо приклади виховних ситуацій.

1. Тобі треба виходити з автобуса, але попереду багато людей. Тобі доводиться йти вперед, створюючи пасажирам незручності. Твої дії.
2. Граючись на перерві, ти ненавмисно штовхнув однокласника. Твої дії.
3. Триває урок, учень спізнився. Як йому ввійти до класу?
4. Пролунав дзвоник, починається урок. Ти поспішаєш до класу. На порозі класу ти стикаєшся з учителем, (з однокласницею). Твої дії.

Навчанню дітей спілкуватися по телефону була присвячена бесіда «Мені зателефонували» (1 клас). На початку бесіди молодшим школярам запропонували запитання професора Етикету і підказки пані Указки. Запитання професора Етикету:

1. Нехочуйко розбудив дівчинку телефонним дзвінком. Підкажи йому: до котрої години можна телефонувати увечері.
2. Чи знаєш ти, з котрої години можна телефонувати друзям у робочі дні? А у вихідні?
3. Поміркуй, як Нехочуйко мав би розпочати телефонну розмову.

4. Що робити, якщо ти телефонував товаришеві, але помилився і потурбував іншу людину?

5. Наскільки тривалою може бути телефонна розмова?

Підказки пані Указки:

Ввічлива людина завжди починає телефонну розмову з привітання.

– Телефонувати раніше восьмої ранку і пізніше за двадцять першу неввічливо.

– У вихідні дні, коли люди хочуть довше поспати, телефонувати бажано після десятої ранку.

– Якщо ти помилився номером, ввічливо перепрочи.

– Не забувай чарівних слів: «будьте ласкаві!», «радий тебе чути!», «запросіть, будь ласка!», «дякую за дзвінок!», «на все добре!»

– Безтурботно теревенити по телефону – неввічливо [254].

Після обговорення питань професора Етикету і підказки пані Указки запропонували учням послухати вірш Г. Бойка «Ділові розмови.»

Щоденно після школи

– А як у тебе справи?

У Петрика і Вови

– Та справи – те що треба!

усе по телефону

– А що ти зараз робиш?

йдуть «ділові» розмови:

– Та от дзвоню до тебе...

– Здоров!

– Ну, що ж бувай здоровий,

– Здоров!

бо вже пора кінчати:

– Як справи?

ще треба подзвонити

Що робиш? – я питаю.

до Роми і до Гната

– Та ось по телефону з тобою розмовляю... [20, с. 161].

Після цього проводили обговорення за такими запитаннями:

1) Про що розмовляли хлопчики по телефону?

2) Чи була ця розмова важливою?

3) Чому не варто витрачати час на пусте базікання? (Повний зміст заняття подано в додатку Л).

Вивчення правил мовного етикету продовжувалося в другому класі. Наприклад, під час проведення виховного заняття «Увічлива відмова» (2 клас), учням було запропоновано аудіозапис уривку А. Аксакова «Чарівна квіточка». Після прослуховування уривку відбулося обговорення за такими запитаннями:

1. Про що просила старша дочка батька? (Про золотий вінець)
2. Про що просила середня дочка батька? (Про чарівне люстерко).
3. Про що просила молодша дочка батька? (Про чарівну кіточку)
4. Як вони просили? (Дуже наполегливо, тобто благали).
5. Чи зміг батько відмовити в проханні дочкам? (Ні).
6. Чому? (Такому проханню відмовити важко, адже використано правильний тон, увічливі слова).

Комунікативна компетентність передбачає не лише застосування увічливих слів, а й уміння відмовляти, якщо прохання може комусь зашкодити. Тому під час роботи за програмою виховних годин «Крокуємо до комунікативної компетентності» навчали молодших школярів використанню прийнятних форм відмови. Для унаочнення таких обставин пропонували послухати коротке оповідання. Наведемо його зміст.

Щодня заходять звірята до Петрушки пострибати й пограти. Разом весело!

А ось сьогодні прибігла Білочка до Петрушки із проханням поступитися на деякий час шапочкою з бубонцями. А Петрушці шапочка потрібна, без шапочки він – не Петрушка. А йому йти до дітей на свято. Але як відмовити Білочці, адже вона образиться, а вони друзі? Подумав Петрушка і придумав такі варіанти відмови:

1. Ні! Ніколи! Мені вона самому потрібна!
2. Пробач, Білочко! Віддати шапочку не можу. Я запрошений до дітей на святковий ранок, а без моєї шапочки вони мене ніколи не впізнають!

Але Петрушка не знає, який варіант обрати, щоб не образити Білочку.

Зверталися з проханням до дітей допомогти Петрушці вибрати правильну відмову.

Більшість молодших школярів обрала перший варіант, обґрунтовуючи це тим, що шапочка належить Петрушці і він може її давати, кому і коли захоче. А Білочці він не хоче її давати, то треба прямо сказати їй про це.

Зважаючи на це, ми знайомили дітей з правилами, використання яких дає змогу уникнути прямої відмови:

1. Говорити ввічливим тоном, пояснюючи причину відмови.
2. Дивитися на співрозмовника.
3. Використовувати ввічливі слова.

Кожне правило обов'язково пояснювали, наводили відповідні приклади. Звертали увагу дітей на те, що для ввічливого прохання та ввічливої відмови потрібні однакові правила; для ввічливої відмови дуже важливо використовувати доброзичливий тон, щоб не образити того, кому відмовляєш.

Правилам мовного етикету присвячувалося виховне заняття «Подорож до країни Ввічливості» (2 клас).

У вступній бесіді повідомляли, що вирушаємо в країну Ввічливості. Це – велика казкова країна, але щоб потрапити до неї, треба подолати непростий шлях, на якому нас чекають такі зупинки: «Вітайся з усіма – це твоє здоров'я», «Містечко вихованих людей», «Несподівана зустріч», «Семафор ввічливості», «Скринька народної мудрості», «Словник чемної людини» тощо. (Повний зміст заняття подано в додатку Н). Така «подорож» сприяла оволодінню учнями шкіл-інтернатів правилами спілкування, поглиблювала їхні знання про способи застосування правил спілкування в процесі взаємодії з іншими людьми, сприяло формуванню ціннісного ставлення до них, орієнтації на діалогічну взаємодію з іншими, виробленню вмінь дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Так, гра «Крок назустріч» використовувалася з метою виховання у молодших школярів довіри до інших, надання їм допомоги у встановленні

оптимальної дистанції спілкування, контакту, показу важливості тактильної підтримки в спілкуванні.

Для її проведення вихованці поділялися на пари. Стоячи обличчям один до одного, вони з'єднували свої долоньки з долоньками партнера. Потім одночасно робили крок назад, потім ще крок, ще... При цьому вони мали постійно утримувати контакт очей і долонь. Потім пари починали сходитися.

У підсумку гри дітям задали запитання: Чи сподобалася гра? Що ви відчували? Що ви помітили? Який у вас зараз настрій?

Мета заняття «Усмішка» (2 клас) передбачала формування в молодших школярів уявлення про роль усмішки в процесі спілкування, виховання здатності розрізнення її видів; закріплювати правила міжособистісного спілкування; навчати співвідносити ситуацію спілкування і вид усмішки.

На початку заняття діти розв'язували анаграму: СУШАКІМ

2 1 5 7 6 4 3 , що означає – «Усмішка».

Потім у «довідковому бюро «діти дізналися, що означає слово «усмішка». Усмішка – міміка обличчя, вуст, що виражає задоволення, прихильність, іронію; безголосий сміх. Якщо кажуть: доля усміхається, – це означає, що людині щастить, таланить.

У рамках цієї виховної тематики молодші школярі здійснювали подорож до «Моря радощів», у якому є острови різних посмішок. Перший острів, який відвідали діти, називався «Посмішка дружби». Під час його відвідування проводилася тренінгові вправа: діти ставали в коло, бралися за руки і дарували один одному посмішку, говорили компліменти.

Наступний острів – «Посмішка здоров'я». Відвідання цього острова сприяло усвідомленню вихованцями значення усмішки для їхнього здоров'я.

Діти розповідали про значення сміху, посмішки для здоров'я людини. (Розповіді дітей були підготовлені заздалегідь). Наведемо їх зміст:

1. Сміх – один із найсильніших захисників нашого організму від негативного впливу, а отже, і від багатьох тілесних недуг. Під час сміху в

головному мозку людини виділяються гормони щастя, і ми відчуваємося радісно. Той, хто любить сміятися, сприймає життя іронічно, рідше хворіє.

2. Усмішка і сміх – це ворота, через які до людини може потрапити багато хорошого. Вчені довели, що сміх збуджує центри позитивних емоцій, створює гарний настрій, допомагає жити, навчатися і працювати, грати і спілкуватися з товаришами.

3. Щоб засміятися, людині потрібно напружити 17 м'язів, а щоб насупитися – аж 43! Тому веселим й усміхненим бути легше, ніж насупленим і злостивим.

Тож, давайте посміхатися на користь нашому здоров'ю! (Повний зміст заняття подано в додатку М).

Вивченню правил мовного етикету посвячувалося виховне заняття «Правила мовного етикету»(2 клас). Наведемо уривок заняття.

Молодші школярі заздалегідь поділялися на дві групи й отримували завдання. Перша група – сформулювати за допомогою прислів'їв правила мовного етикету. Друга група – дібрати прислів'я про порушення правил мовного етикету:

1. Бережи хліб на обід, а слово на відповідь.
2. Краще мовчати, аніж брехати.
3. Не хочеш почути дурних слів, не кажи їх сам.
4. Що маєш казати, то наперед обміркуй.
5. Ласкаве слово як день ясний.
6. Всякому слову свій час.
7. Від щирого слова весь світ радіє.

Друга група дібрала такі прислів'я про порушення правил мовного етикету:

1. Базіка – мовний каліка.
2. Ляпає язиком, як постолом.
3. Говорив, наче три дні не їв.

4. Гавкає, як собака на прив'язі.
5. Меле, як порожній млин.
6. Глухий слухає, а німий говорить.
7. Слово інколи пече дужче за вогонь.

Після презентації своїх прислів'їв кожна група пояснювала їх значення.

Вихованню в учнів початкових класів шкіл-інтернатів здатності до спілкування, розширенню їхніх умінь слухати і чути іншого, бути уважним до самого себе і до оточуючих присвячувалося заняття «Секрети спілкування» (2 клас).

На початку заняття прикріплювали на дошці плакат «Секрети спілкування»:

1. Називай друга на ім'я, і він звертатиметься до тебе так само.
2. Будь уважним до тих, хто тебе оточує, і люди поважатимуть тебе.
3. Будь ввічливим, і в тебе буде багато друзів.
4. Умій уважно слухати іншого, і ти зможеш дізнатися багато нового.
5. Використовуй ігри, які допоможуть відпрацювати основні навички, без яких неможливо обійтись у спілкуванні.

Відбувалося обговорення секретів спілкування.

Оскільки за результатами констатувального етапу експерименту була виявлена доволі помітна група молодших школярів, які байдуже, а то й негативно ставилися до спілкування, заперечували важливість дотримання в його процесі певних правил, запропонували вихованцям виконати вправу «Малюнок на двох». Вправа проводилася у формі парної роботи в два етапи. На першому етапі парам давалося завдання намалювати щось на аркуші паперу, тримаючи разом один фломастер і не промовляючи жодного слова. На другому етапі під час малювання дозволялося розмовляти, обмінюватися думками щодо кращого виконання завдання. Коли всі пари закінчили роботу, запитували:

– Чи легко було малювати, не розмовляючи? Чому?

– Коли виконувати завдання було легше – на першому етапі чи на другому? Чому?

Вправа «Сім приказок» також виконувалася в парах. Вихованці отримували аркуші паперу, у різних місцях якого розташовувалися малюнки зайця, собаки, лева, осла, лиса, вугора, сороки, а також слова з пропущеними буквами (г...ло...н...й як, б...ла... ..ч...й як, х...тр...й як, у... ..рт...й як, ...ли... ..ки...як, по... ..хл...в...й як, ...ор...бр...й як). Працюючи разом, кожна пара мала вставити пропущені букви і спробувати, спираючись на малюнки, відтворити сім приказок:

1. Голодний як собака.
2. Балакучий як сорока.
3. Хитрий як лис.
4. Упертий як осел.
5. Слизький як вугор.
6. Полохливий як заєць.
7. Хоробрий як лев.

Вправа спрямовувалася на формування в молодших школярів умінь спільної діяльності за допомогою обговорення, прийняття спільного рішення.

З метою закріплення секретів спілкування з дітьми було проведено ігри: «Обличчя», «Маски», «Жести», «Дотики», «Слухаємо тишу», «Цвітик-семицвітик» [66, с. 42–45].

Наприклад, під час проведення гри «Обличчя» учням пропонувалося намалювати на аркуші обличчя людини з різними виразами: веселе; таке, що плаче; похмуре; хитре; здивоване; перелякане тощо. Запитували: «Що виражають ці обличчя?» Розповідали дітям, що вираз обличчя називається мімікою.

У підсумку заняття зазначили, що треба поводитися і виглядати так, щоб оточуючим було комфортно, приємно, спокійно, цікаво біля тебе. Перед тим, як щось казати, треба думати, чи буде це доречно, чи не образить інших людей.

Формуванню в учнів шкіл-інтернатів уявлення про зацікавленого слухача; навчанню під час спілкування користуватися сигналами зворотного зв'язку зі співрозмовником (кивок голови, доброзичлива посмішка, запитання); викликати бажання вдосконалювати вміння слухати під час щоденного спілкування було присвячено заняття «Слухай уважно, зацікавлено» (2 клас).

З метою вдосконалення вміння слухати під час щоденного спілкування вихованцям було запропоновано прийняти позу уважного слухача (пряма спина, злегка нахилена голова, прямий погляд, звернений до співрозмовника). Заздалегідь підготовлені учні розіграли діалог, який відбувався між Метеликом в Мурашкою. Наведемо його зміст.

Майже тиждень не бачилися Метелик і Мурашка. А коли зустрілися, захотіли розповісти один одному, що робили протягом цього часу, що цікавого бачили.

Давайте послухаємо, як вони розмовляють.

Метелик: Добрий день! Полетів я далеко-далеко, побачив гарну квітучу луку: вирішив познайомитися з квітками, які на ній росли.

Мурашка: Вітаю! Який важкий листочок я тягнув учора до мурашника...

Метелик: Яскраво світило сонечко, я скуштував смачний нектар.

Мурашка: Мені подобається приносити до мурашника щось корисне...

Метелик: Ну, бувай!

Мурашка: До зустрічі!

Запитували молодших школярів: «Чи помітили вони якісь порушення в наведеній розмові?»

Дехто з молодших школярів зазначив, що Метелик і Мурашка розмовляли, користуючись правилами спілкування («привіталися під час зустрічі», «вживали ввічливі слова», «попрощалися, коли закінчили розмову»). Тоді дещо змінювали запитання: просили їх сказати: «Про що розповідали Метелик й Мурашка?» «Чи цікаво їм було розмовляти?»

Даючи відповідь на перше запитання, молодші школярі зауважували: «про квітучу луку», «про гарні квіти», «про важкий листочок». Але,

намагаючись дати відповіді на друге запитання, діти доходили висновку, що розмову не можна назвати цікавою, адже кожен з них говорив про своє, не слухав іншого. Отже, Метелик і Мурашка не змогли розповісти про те, що робили, жоден з них не отримав ніякої інформації.

У такий спосіб підводили дітей до висновку, що уважний слухач намагається зрозуміти співрозмовника. Слухати уважно, зацікавлено означає ввічливо запитувати про те, що незрозуміло; прямим поглядом, посмішкою дати зрозуміти співрозмовнику, що нам цікаво його слухати.

Здійснюючи виховну роботу, звертали увагу на закріплення вміння слухати відведене заняття з елементами тренінгу «Я вмію слухати інших» (2 клас).

Розпочалося заняття читанням «Історії про альпініста». Наведемо її зміст.

Одного разу група друзів зібралася у свою відпустку піти на Еверест. Еверест – це висока гора, піднятися на яку дуже важко.

Вони йшли по гірських хребтах та ущелинах, йшли довго. Але, проходячи повз глибоку прірву, один молодий хлопець раптом оступився, скрикнув і впав би в прірву, якщо б не втримався б за її край. Друзі почули крик і допомогли своєму товаришеві.

Молодий хлопець подякував друзям і запитав їх: «Як же ви почули мене, адже це майже неможливо було зробити?» – «Так, справді тебе було майже не чути, але ми твої друзі. Тим більше в горах треба добре прислухатися» [260, с. 309].

Після завершення розповіді були поставлені такі запитання:

1. Для чого треба слухати і чути інших?
2. Чи цікаво вам слухати, коли говорять інші?

З метою перевірки вмінь молодших школярів слухати інших, запропонували завдання.

Молодшим школярам треба було намалювати в парі спільний малюнок. Завдання полягало в тому, щоб домовитися між собою про те, що вони будуть

малювати. Виконавши завдання, дитина ставила в блокноті позначку «+». У кінці заняття підраховували всі плюси. Той, хто мав таку позначку за всіма етапами роботи, отримували наклейку в блокнот. Це означало, що вони пройшли всі випробування і навчилися слухати один одного.

Формуванню в молодших школярів уявлення про культуру усного мовлення і культуру спілкування, відповідних навичок присвячувалося заняття «Культура мовлення. Навички мовленнєвого етикету» (3 клас).

На дошці вивішували плакат.

«Культура мовлення – це правильність, точність, виразність мовлення. Пам'ятай: слова – це немовби одяг твоїх думок. Нехай же думки твої завжди будуть гарними й ясними, а слова – добрими та розумними».

Звертали увагу дітей на те, що для того, щоб гарно говорити, необхідно знати мову, якою спілкуєшся з іншими. Краще говорить той, хто багато читає й уміє уважно слухати.

Щоб унаочнити ці правила, пропонували молодшим школярам послухати розмову двох хлопчиків:

– Петрику, ти бачив новий кінофільм, що йде зараз у нашому кінотеатрі?

– Аякже, бачив! Сила!

– А я не бачив. Розкажи мені, про що він.

– Отже, так. Слухай. Він...той...ну, знаєш...зібрав військо – і на них. Вони їх оточили. Що там робилося! Він їх шаблею тільки р-раз, р-раз! А вони... то туди, то сюди. І п-побігли!..

– А потім була ніч. Вони спали. Він підкрався. Ну, той...знаєш!

– І р-раз! А другий – як свисне! Ух! І перемогли. Такий цікавий фільм, правда?

– Але я нічого не зрозумів, – сумно відповів Павлик.

Потім відбулося обговорення тексту:

1. Що ви можете сказати про розповідь Петрика? Чи вміє він розповідати про щось?

2. Чи зрозуміли ви, про що йшлося в кінофільмі, який дивився Петрик? Як ви думаєте, чому?

3. Що б ви могли йому порадити для того, щоб його розповідь була зрозумілою?

Давалося завдання: переказати уривок із кінофільму або мультфільму, який найбільше подобається учням, урахувуючи помилки, яких припустився у своїй розповіді Петрик.

Для того, щоб допомогти молодшим школярам успішно виконати завдання, розміщували на дошці два плакати з правилами, яких треба дотримуватися під час розповіді.

Під час розмови необхідно:

Вдумливо добирати слова; послідовно викладати думки; чітко, виразно вимовляти кожне слово; передавати голосом запитання, здивування, різні почуття; доводити свою думку до кінця.

Під час розмови не можна:

Пропускати слова; вигукувати; розмахувати руками; вживати зайві та грубі слова; не уважно слухати співрозмовника та перебивати його, не вибачившись; залишати розповідь незакінченою.

Діти прочитали та разом з вихователем обговорили ці правила [55, с. 119] (Зміст плакатів зачитувався і пояснювався).

Після прочитання української народної казки «Дідова дочка і бабина дочка» запитали у дітей:

1. Як поводитися дідова дочка, коли до неї зверталися: яблунька, криничка, собачка, піч?

2. Що можна сказати про мовлення дівчинки?

3. Як відповідала бабина дочка?

4. Чого навчає казка?

5. Пригадайте, які слова ввічливості ви знаєте, назвіть важливі звертання.

Мета виховного заняття «Слово веселить, смішить, радує» (3 клас) полягала в тому, щоб показати дітям, як мовлення впливає на думки, почуття, поведінку людини, на її взаємини з однолітками, старшими. Заняття починалося зі вступної бесіди, у якій зазначалося, що існують різні слова, у тому числі й ті, за допомогою яких можна веселити, смішити, радувати.

До дітей завітав Клоун Петрушка, який прочитав дітям небилиці:

«Бігла драбинка з хлопчиком в руках,
А за ним сорочка з бабою на плечах.
Бити чоловіка віник взяв собаку,
Чоловік той аж на стіл виліз з переляку.
Тут село волає: «Гвалт! Ставок горить!
Сіно за дровами, щоб загасить, біжить.»

На цьому ж занятті відбулася робота за змістом вірша К. Чуковського «Плутанина», після чого проводилося його обговорення за запитаннями:

1. Про яку плутанину йдеться в цьому вірші?
2. Що вирішили поросята, кошенята, каченята?
3. Чи це могло бути насправді?

Далі з учнями проводили гру «Хто більше?». Молодші школярі поділялися на дві групи, які змагалися між собою: хто назве більше слів, які веселять, радують, смішать. Залучення дітей до цієї гри сприяло кращому розумінню того, що слово може веселити, смішити, радувати.

Вихованню у молодших школярів умінь поєднувати позитивні почуття з добрими словами, допомагати їм усвідомити, що мовлення є засобом впливу на почуття й поведінку дітей; розвивати вміння вживати слова, які втішають, допомагають володіти ситуацією; виховувати доброту, співчуття, тактовність присвячувалося заняття «Слово втішає, ображає» (3 клас).

Розпочинаючи бесіду, повідомляли, що в житті іноді трапляється, що ми ображаємося на того, хто поводить себе нетактовно, говорить брутальні слова, виявив егоїзм чи жадібність.

Для унаочнення цієї думки пропонували послухати вірш Л. Людкевич «Чим кінчається сварка».

Після цього запитували:

1. Діти, чи можна було уникнути сварки?
2. А що було далі?
3. Чому хлопчик подарував дівчинці яблука?
4. З якими словами він міг це зробити?

Отже, підводили молодших школярів до висновку, що сперечатись треба чесно, принципово, не ображаючи один одного, не допускаючи переходу в сварку. Учням було запропоновано завдання: замінити грубі, агресивні слова на ввічливі:

1. Відчепись! («Пробач, зараз мені не до цього»).
2. Заткнись! («Можливо, пізніше? Мені треба подумати над цим»).
3. Тебе це не обходить! («Це справа особиста, я б не хотів її обговорювати з кимось»).

Звертали увагу дітей на те, що ми відчуваємося добре, якщо хтось погладить нас по спині, посміхнеться або скаже: «Привіт.» Це означає, що він торкнувся нас. Торкання – це те, що люди говорять або роблять, щоб інші зрозуміли їхні почуття. Добрі почуття називаються «Ласкавинки».

Добрі дотики викликають у нас теплі почуття. Ми відчуваємо, що все добре, нас люблять.

Далі учні вчили чарівні пробачалочки та мирилочки. Проводилася також вправа «Незакінчене речення»:

1. Я ображаюсь, якщо...
2. Мені приємно, коли...(Повний зміст заняття подано в додатку П).

У спілкуванні між людьми велике значення має співпраця. Отже, заняття з елементами тренінгу «Що таке співпраця?» (3 клас) мало на меті дати дітям уявлення про поняття «співпраця».

Заняття розпочиналося бесідою про необхідність співпраці в житті. Зазначали, що для виконання будь-якої справи необхідні зусилля багатьох людей. Наприклад, поодиноці неможливо побудувати великий будинок, корабель, автомобіль, видати книгу, виростити добрий врожай. Люди, які беруть участь у спільній справі, мають діяти узгоджено, інакше нічого не вийде, як це сталося із Лебедем, Раком та Щукою у відомій байці І. Крилова.

Отже, необхідно вчитися робити спільно різні справи, тобто співпрацювати. Учні включалися в бесіду, і в результаті колективного обговорення вихователь написала на дошці: «Співробітництво – це вміння робити справу разом».

Потім дітям було запропоновано поміркувати над тим, з яких складових будується вміння співпрацювати:

- зрозуміти іншого;
- домовлятися;
- поступитися, коли очевидна правота іншого;
- розумно розподіляти ролі в процесі роботи тощо.

Під час подальшої виховної роботи запропонували дітям перейти від слів до справи й спробувати співпрацювати під час виконання завдання. З цією метою використовували методику Г. Цуккерман [263], яка запроваджувалася нами і під час констатувального етапу експерименту. Однак на діагностичному етапі з цим завданням змогла впоратися лише невелика кількість молодших школярів.

Для виконання завдання молодші школярі поділялися на пари, кожна з яких отримувала по два вирізаних із паперу силуети рукавиць, які вони мали прикрасити візерунком або малюнками так, щоб рукавиці були парними, не відрізнялися одна від одної. Після закінчення завдання обговорювалися результати роботи. Кожна пара вихованців розповіла про те, як їм вдалося домовитися, як виконувалася робота.

З учнями також було проведено ігри «Гірська стежка», «Поводир» [86, с. 12; 17]; вправи «Близнюки» [Там само, с. 13–14], які сприяли розвитку в них уміння співпрацювати, виховнню відповідних особистісних якостей.

Формуванням умінь розуміти один одного, домовлятися з іншими людьми, діяти присвячувалися тренінгові заняття «Я вмію розуміти іншого», «Я вмію домовлятися з людьми», «Ми вміємо діяти спільно» (4 клас). Наведемо фрагменти цих занять.

Під час виховного заняття «Я вмію розуміти іншого» з молодшими школярами обговорювалося питання, як їм вдається розуміти один одного в різних ситуаціях. Потім проводилася вправа «Закінчи речення.» Призначався ведучий – дитина, яка зазвичай була пасивною під час занять, не користувалася авторитетом у класі. Ведучий промовляв початок речення, а інші діти по черзі продовжували його так, як, на їхню думку, продовжив би сам ведучий:

«Мене дуже засмучує...»

«Мене радує...»

«Мене ображає...» тощо.

Ведучий відзначав, наскільки точно діти відгадували його власні думки.

Під час заняття «Я вмію домовлятися з людьми» молодші школярі поділялися на дві групи. Кожна група одержувала завдання – інсценувати сюжети, які були написані на картках, що роздавалися ведучим. На підготовку інсценування давалося 10 хвилин; діти, активно спілкуючись між собою, розподіляли ролі, узгоджували дії, придумували закінчення історій. Перемагала та група, яка діяла більш злагоджено.

Наведемо приклади сюжетів, які пропонувалися на картках:

1. Петро підмовив Павла втекти під час прогулянки за територію школи. Ніна дізналися про це і розповіла вчительці. Сашко почув це і розповів Петрові та Павлові. Що було далі?

2. На перерві Даринка впала і забила коліно. Сашко побачив і голосно розсміявся. Даринка образилася й покликала Марічку. Вони разом повалили

Сашка на підлогу. Об нього спіткнулася вчителька і мало не впала. Вона розсердилася на Сашка й почала його сварити. Миколка бачив усе це від самого початку. Що було далі? (Повний зміст заняття подано в додатку Р).

Під час проведення тренінгового заняття «Ми вміємо діяти спільно» використовували колективні вправи «Збери картинку», «Знайди собі пару», «Ми разом», «Малюнок «Мій клас»», «Що ми хочемо побажати одне одному» [260, с. 241–242]. Ці вправи передбачали залучення молодших школярів до активного міжособистісного спілкування, обміну інформацією, формування в них умінь взаємодіяти, узгоджувати свої дії. Кожна вправа супроводжувалася обговоренням, що також сприяло виробленню в учнів комунікативних умінь, виховувала доброзичливість, до співрозмовника.

Наприклад, після вправи «Малюнок «Мій клас»» обговорювали, чому малюнки виявилися різними. Потім дітям пропонувалося, використовуючи свої малюнки, зробити загальний колаж, що також потребувало прояву вмінь діяти спільно, розуміти один одного, домовлятися з іншими. Розповідали, що часто ми ненавмисно ображаємо інших, тому дуже важливо вміти просити вибачення та вибачати. Показували дітям, як можна просити вибачення. Потім вони ланцюжком просили вибачення один в одного.

Розвитку доброзичливості в учнів початкових класів шкіл-інтернатів, покращенню міжособистісних відносин у класному колективі сприяли також тренінгові заняття «Я вмію бути доброзичливим», «Я – доброзичливий» (4 клас). Наведемо фрагменти занять. На початку заняття «Я вмію бути доброзичливим» молодшим школярам розповіли історію-казку. Наведемо її зміст.

В одній чарівній країні жили друзі – учні чарівної школи Зороастр та Жоаклін. Якось після обіду вирішили вони поспати і так міцно заснули, що й не помітили, як їм у рота залетіла недоброзичливість. А вони, не прокидаючись, проковтнули її. І стали вони битися, обзиватися: радіти, коли хтось плаче; сумувати, коли когось хвалять. Їм подобалось командувати іншими, казати

образливі слова! Це побачив головний чарівник країни і сказав: «Вам треба позбавитися недоброзичливості». Зороастр заперечив: «Я хочу лишити недоброзичливість у себе, оскільки я відчуваю себе сильним, могутнім!» «Ні, – сказав головний чарівник, – справжня сила людини – це її розум, доброзичливість. Таку людину люблять усі. А недоброзичливу людину можна лише боятися. Таких людей ніхто не любить.»

«Я хочу, щоб мене любили, тому я хочу бути доброзичливим, тільки як це зробити?!» – вигукнув Жоаклін. «Це важко. Проковтнути недоброзичливість легко, а ось впоратися з нею непросто. Треба пройти чотири випробування.» Жоаклін їх подолав і став доброзичливим. На нього подивився Зороастр й вирішив, що теж хоче бути доброзичливим. Він подолав ці чотири випробування і став доброзичливою людиною [260, с. 315–316].

Після розповіді запитували в дітей, чи хочуть вони бути шляхетними людьми. Пояснювали, що навчитися цьому можна, якщо подолати кілька випробувань.

Перше випробування – знайти щось добре в іншій людині. Для того, щоб витримати перше випробування, кожна дитина мала написати на аркуші паперу ім'я того учня в класі, на якого вона найменше схожа, знайти в ньому три хороші якості, або риси, які особливо подобаються. Після виконання всі учнів по черзі розповідали свої спостереження.

Друге випробування полягало в тому, щоб спробувати зрозуміти іншого. Отримавши картку з іменем однокласника, учні називали його улюблені заняття.

Третє випробування – прояв уміння сказати: «Дякую!» будь-якій людині. Показували, як треба дякувати. Після цього учні дякували один одному ланцюжком.

Четверте випробування – прояв уміння просити вибачення та вибачати.

Під час проведення тренінгового заняття «Я – доброзичливий» виконувалися завдання: «Кому лист?», «Якості доброзичливої людини»,

«Навіщо потрібні якості?», «Шукаємо добрі якості, дякуємо, вибачаємося», «Бажаємо добра» [260, с. 319–320], які сприяли розвитку в молодших школярів доброзичливості, покращенню міжособистісних відносин у класному колективі. Наведемо приклади деяких завдань.

Завдання 1. «Шукаємо добрі якості, дякуємо, вибачаємося».

Молодші школярі поділялися на три команди: «Вміємо бачити хороше в іншому», «Дякуємо», «Вибачте.»

Представники команди «Вміємо бачити хороше в іншому» назвали хороші якості трьох учасників інших команд, представники команди «Дякуємо» – сказали трьом учням : «Дякую тобі за те, що...», а представники команди «Вибачте» – вибачалися.

Завдання 2. «Бажаємо добра».

Повідомляли вихованцям, що слово «доброзичливий» складається із двох слів: «добро» і «зичити», тобто доброзичлива людина бажає добра іншим. Пропонували кожній команді ланцюжком побажати один одному щось добре [260, с. 319–320].

У процесі розроблення експериментальної виховної програми, спрямованої на подолання виявлених під час констатувального етапу експерименту недоліків, запроваджували форми і методи, які забезпечували оволодіння вихованцями комунікативними вміннями в процесі спільної діяльності. Адже лише за таких умов у дитини можна виховати стійку орієнтацію на однолітка, увагу до нього, вміння вступати в міжособистісне спілкування. За такого підходу в молодших школярів виникла потреба в обміні висловлюваннями, в діалогічній взаємодії, задоволення якої відбувалося під час залучення до спільної діяльності.

Звернення до спільної діяльності також давало змогу моделювати різноманітні комунікативні ситуації, орієнтовані на підвищення самореалізації вихованців відповідно до їхніх інтересів і здібностей.

З метою залучення учнів до практичної діяльності в зміст позаурочної виховної роботи вводили колективні творчі справи – метод, що забезпечував активізацію учнів у процесі пошуку розв'язку поставлених перед ними проблем; спряв розвитку гуманних основ взаємовідносин, взаємопідтримки, самостійності, формуванню критичного мислення й вихованню активного, творчого ставлення до себе, інших людей, навколишнього середовища.

Упровадження в позаурочну діяльність колективних творчих справ ґрунтувалося на діяльнісному, особистісно орієнтованому та комплексному підходах. Перший з них передбачав залучення учнів до різних видів діяльності (пізнавальної, художньої, спортивної тощо), другий – урахування індивідуальних особливостей кожної дитини, надання їй ролі активного суб'єкта виховного процесу, третій – дотримання єдності цілей, завдань, змісту, форм і методів виховної роботи.

Виходячи із змісту й основних цілей, які висуваються при плануванні конкретної творчої справи, їхня тематика і спрямованість були досить різноманітними. Водночас, ураховуючи незначний досвід молодших школярів, намагалися зберігати однакову структуру методики їх підготовки і проведення, що передбачало проходження кількох взаємопов'язаних етапів.

На підготовчому етапі визначалася загальна мета роботи, формувалися конкретні завдання, які необхідно було розв'язати в процесі виконання справи; відбулося обговорення з учнями теми справи та основних напрямів роботи над її реалізацією. Зважаючи на вікові особливості учнів початкових класів, допомагали їм визначити, що саме і з якою метою вони будуть робити. Однак ця робота проводилася таким чином, щоб якомога повніше враховувати ініціативу дітей, їхні пропозиції. Для цього ставили запитання, які допомагали молодшим школярам зорієнтуватися з темою справи та основними завданнями, які потребували вирішення. З усієї кількості запропонованих питань обирали те, яке одержало найбільше варіантів.

На другому етапі обиралася рада справи, до якої входив і вихователь, відбувався розподіл доручень. При цьому педагог не виступав «останньою інстанцією», він лише «підштовхував» дітей до прийняття того чи іншого рішення, яке надходило від них. Тобто, вони ставилися в позицію головних авторів і виконавців колективної творчої справи.

Третій етап. Розробка плану і програми дій, їх уточнення, корекція. Важливою умовою педагогічної ефективності цього етапу виступав колективний характер роботи, забезпечення прояву учнями самостійності, творчості, активності.

Четвертий етап – це практична реалізація розробленого плану і програми. Учні залучалися до практичної діяльності, одержуючи за необхідності підтримку вихователя у вирішенні окремих питань. На цьому етапі всіляко заохочувалася активність вихованців, їхня ініціатива і самостійність у висловленні думок, прояву почуттів, здійсненні конкретних учинків.

П'ятий етап. Підведення підсумків колективної творчої справи, виявлення причин успіхів і невдач, їх аналіз, з'ясування міри задоволення учнями від проведеної роботи і можливих випадків негативної реакції на ті чи інші висловлювання й дії однокласників.

У процесі формувального етапу експерименту були також проведені колективно творчі справи: «Прикрасимо наше подвір'я», «Наші сусіди-першокласники», «Будемо ввічливі», «Чергові.»

Отже, змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів – відбувалася в системі виховних годин «Крокуємо до комунікативної компетентності» сприяло підвищенню рівнів сформованості їх комунікативної компетентності, зокрема таких показників: знання про правила вербального і невербального спілкування; знання про способи застосування правил спілкування у процесі взаємодії з іншими людьми; адекватне розуміння різних ситуацій спілкування; ціннісне ставлення до правил спілкування; орієнтація на

діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії; уміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми, про що йтиметься в наступному підрозділі.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

В експериментальній перевірці ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів брали участь 278 молодших школярів, з них 137 молодших школярів склали експериментальну групу (Мелітопольська загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів № 1 Запорізької обласної ради, спеціальна школа-інтернат I–III ступенів № 15 м. Києва, Новомиколаївська загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів Мелітопольського району Запорізької області), 141 учнів (Бердянська загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів Запорізької області, Матвіївська загальноосвітня школа-інтернат I – III ступенів) – контрольну групу, 15 педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Метою формувального етапу дослідження була експериментальна перевірка ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів здійснювалося у три етапи: підготовчий, основний, узагальнюючий, кожен з яких мав свої конкретні завдання.

Зокрема, під час підготовчого етапу (2010 р.) на педагогічних нарадах вихователів початкових класів шкіл-інтернатів було ознайомлено з результатами діагностики сформованості комунікативної компетентності учнів

молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів, розроблено методику формувального етапу експерименту, підготовлено експериментальні матеріали (тематику і зміст виступів, визначено форми і методи роботи; розроблено програму семінару для вихователів початкових класів шкіл-інтернатів “Формуємо комунікативну компетентність», тематику та розробки виховних годин “Крокуємо до комунікативної компетентності»; узгоджено програму дій з керівниками шкіл-інтернатів, їхніми заступниками та педагогами-експериментаторами, здійснено їх підготовку до роботи з експериментальними матеріалами). Цей етап характеризувався підготовчою роботою адміністрацій шкіл-інтернатів, що була спрямована на розуміння педагогами значення й актуальності проблеми формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку, вивчення педагогічного досвіду шкіл-інтернатів України із заявленої проблеми; розроблення стратегії розв’язання проблеми формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

На початку формувального етапу експерименту було проведено діагностичний зріз сформованості комунікативної компетентності учнів експериментальної (ЕГ) і контрольної групи (КГ), згідно з визначеними в підрозділі 2.1. дисертаційного дослідження критеріїв та показників сформованості комунікативної компетентності на основі методик, які використовувалися нами на констатувальному етапі дослідження.

Порівняння розподілів молодших школярів за різними сформованості комунікативної компетентності проводилося за допомогою критерію Пірсона (критерій “хі-квадрат» узгодженості двох емпіричних розподілів). Для обчислень використана функція Excel ХИ2ТЕСТ. Застосування методу Пірсона зводиться до наступного. Для порівняння l емпіричних розподілів обраховують l наборів емпіричних частот.

Спостережене значення критерію Пірсона (в таблицях розрахунків ця величина позначена “хі-кв»).

$$\chi^{2*} = \sum_{j=1}^l \sum_{i=1}^m \frac{(n'_{ji} - n_{ji})^2}{n'_{ji}},$$

де m – кількість рівнів ознаки, а теоретичні частоти n'_{ji} (в розрахункових таблицях ці частоти йдуть під заголовком “прогноз” – за зразком допомоги Excel) визначаються наступним чином.

$$n'_{ji} = \frac{\sum_{v=1}^m n_{jv} \cdot \sum_{u=1}^l n_{ui}}{\sum_{u=1}^l \sum_{v=1}^m n_{uv}}.$$

Критичне значення критерію χ^2_{α} визначаємо для кількості степенів свободи $df = (l-1)(m-1)$, заданого рівня статистичної значимості α , двосторонньої критичної області (ненаправлена альтернатива). При $\chi^{2*} < \chi^2_{\alpha}$ – нульову гіпотезу про узгодженість розподілів приймають, при $\chi^{2*} \geq \chi^2_{\alpha}$ – відхиляють. При використанні статистичного пакету (Excel є найпростішим) p -рівень знаходиться як корінь рівняння:

$$\frac{\gamma\left(\frac{df}{2}, \frac{p}{2}\right)}{\Gamma\left(\frac{df}{2}\right)} = 1 - \frac{\alpha}{2},$$

ліва частина якого є функцією розподілу χ^2 , $\Gamma(z) = \int_0^{+\infty} t^{z-1} e^{-t} dt$ і

$\gamma(z, x) = \int_0^x t^{z-1} e^{-t} dt$ – повна і неповна гама-функції відповідно.

P -рівень точного тесту Фішера (Fisher's exact test) обраховано за допомогою онлайн-калькулятора (як і у випадку критерію Пірсона для двосторонньої критичної області).

Н0: доля учнів з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі не відрізняється від долі учнів з високим рівнем в контрольній групі

H1: доля учнів з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі відрізняється від долі учнів з високим рівнем в контрольній групі.

Статистичний аналіз одержаних результатів на початку формувального етапу експерименту подаємо в таблиці 3.1.

Аналіз таблиці 3.1. свідчить про те, що на початку дослідно-експериментальної роботи значна частина учнів виявили егоцентричний рівень сформованості комунікативної компетентності (ЕГ – 70,80 %, КГ – 72,34 %). Також статистичні дані засвідчили про об'єктивний розподіл учасників формувального експерименту на контрольну та експериментальну групи, оскільки кількість молодших школярів з різними рівнями сформованості комунікативної компетентності (егоцентричний – КГ 72,34 % і ЕГ 70,80 %,

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів в експериментальній і контрольній групах на початку формувального етапу експерименту (абс./відн. значення)

Рівні сформованості в молодших школярів шкіл-інтернатів комунікативної компетентності	Молодші школярі школи-інтернату (№=278)	
	ЕГ (№=137)	КГ (№=141)
Конструктивно-діалогічний	5 / 3,65	5 / 3,55
Конструктивно-ситуативний	35 / 25,55	34 / 24,11
Егоцентричний	97 / 70,80	102 / 72,34

конструктивно-ситуативний – КГ 24,11 % і ЕГ 25,55 %, конструктивно-діалогічний – КГ 3,55 % і ЕГ 3,65 %) виявився майже однаковий в обох групах, а відхилення – несуттєвими.

У процесі проведення основного етапу експерименту з формування в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів комунікативної компетентності, позаурочна діяльність була спрямована на:

- методичну підготовку вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

- змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;

- залучення молодших школярів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування

Методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності відбувалася шляхом організації роботи, спрямованої на надання знань з теорії і методики формування комунікативної компетентності в молодших школярів і яка набула втілення в змісті семінару «Формуємо комунікативну компетентність» (Додаток 3).

У рамках семінару проведено лекції: «Сутність, структура комунікативної компетентності в молодших школярів», «Форми і методи формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності», проведено інтерактивні заняття: «Специфіка формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів», «Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів», «Психологічні основи педагогічного спілкування», «Структура педагогічного спілкування». Проведена нами методична підготовка вихователів шкіл-інтернатів сприяла їх підготовленості до формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, зміні настановлень у процесі педагогічної взаємодії з вихованцями (суб'єкт-суб'єктні відносини).

Змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності в молодших школярів здійснювалося за допомогою розробки і впровадження в позаурочну діяльність шкіл-інтернатів системи виховних

годин «Крокуємо до комунікативної компетентності» (Додаток К), основні завдання якої передбачали:

- розширення когнітивної сфери молодших школярів шкіл-інтернатів щодо правил спілкування та способів їх реалізації;
- сприяння адекватному розумінню вихованцями різних ситуацій спілкування: виховання ціннісного ставлення до правил спілкування;
- орієнтації на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії;
- формування вмінь дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; умінь встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

Основними видами позаурочної діяльності з формування комунікативної компетентності в молодших школярів обрали: ігрову, громадсько-соціальну, художньо-естетичну. Взаємодоповнення одного виду діяльності іншим сприяло формуванню в них досвіду міжособистісного спілкування та взаємовідносин.

У процесі дослідно-експериментальної роботи з формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів в позаурочній діяльності були застосовані такі форми: система виховних годин, колективні творчі справи, свята, екскурсії, ігри, інсценізації, концерти, конкурси, дні іменинників, вікторини, оформлення тематичного стенду, виставки малюнків тощо. Цей вибір зумовлювався тим, що всі названі форми діяльності зазвичай здійснювалися колективно або групами, стимулюючи міжособистісне спілкування, вироблення в учнів відповідних комунікативних умінь і ставлень.

Основними методами роботи з молодшими школярами були: бесіди, ігри, педагогічна вимога, приклад, привчання, доручення, розв'язання проблемних ситуацій тощо.

Наприкінці 2012 року здійснено узагальнюючий етап формувального експерименту, проводились підсумкові зрізи з метою вивчення ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів. Упродовж усієї експериментальної роботи здійснювалася регулярна педагогічна діагностика як важлива умова формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів; відбувався кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

Розпочнемо з аналізу динаміки сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів за критерієм «обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації».

Обізнаність молодших школярів шкіл-інтернатів з правилами спілкування і способами їх реалізації розкривається через такі показники: знання про правила вербального та невербального спілкування; знання про способи застосування правил спілкування в процесі взаємодії з іншими людьми; адекватне розуміння різних ситуацій спілкування. Результати діагностики цього складника структури комунікативної компетентності молодших школярів (див. табл. 3.2) свідчать про суттєві зрушення в рівнях його сформованості впродовж формувального етапу експерименту в обох групах (загальна кількість молодших школярів з конструктивно-діалогічним і конструктивно-ситуативним рівнями зросла на +45,98 % в ЕГ і +11,35 % у КГ). Проте в експериментальній групі такі зрушення виявилися більш суттєвими, кількість молодших школярів, віднесених нами до конструктивно-діалогічного рівня в ЕГ за час проведення формувального етапу експерименту зросла на + 13,14 %, тоді як у КГ ці статистичні дані виявилися незначними – +2,13 %.

Наголосимо, що аналіз статистичних даних формувального етапу експерименту (див. табл. 3.2) свідчить про достатньо високу ефективність запроваджених у позаурочну діяльність експериментальних шкіл-інтернатів

педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

За результатами діагностики молодші школярі, які мають ґрунтовні знання правил спілкування та способи їх застосування, адекватно розуміють ситуації комунікативної взаємодії й це створює підґрунтя для їх прийняття та дотримання в повсякденній діяльності.

При цьому в контрольній групі 56,74 % молодших школярів виявили егоцентричний рівень сформованості комунікативної компетентності за цим критерієм. Це можливо пояснити тим, що в контрольних групах у позаурочній діяльності не було апробовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Продовжимо аналіз одержаних результатів з характеристики змін наступного критерію сформованості комунікативної компетентності молодших школярів – «прийняття правил спілкування», який розкривається через такі показники: ціннісне ставлення до правил спілкування, орієнтація на діалогічну

Таблиця 3.2

Динаміка рівнів сформованості в молодших школярів комунікативної компетентності за критерієм «обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації»

Рівні сформованості комунікативної компетентності за критерієм «обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації»	Експериментальна група				Динаміка	Контрольна група				Динаміка
	До початку формувань ного етапу експерименту		Після закінчення формувань ного етапу експерименту			До початку формувань ого етапу експерименту		Після закінчення формувань ного етапу експерименту		
	осіб	%	осіб	%		%	осіб	%	осіб	
Конструктивно-діалогічний	6	4,38	24	17,52	+13,14	6	4,25	9	6,38	+2,13
Конструктивно-ситуативний	36	26,28	81	59,12	+32,84	39	27,66	52	36,88	+9,22
Егоцентричний	95	69,34	32	23,36	-45,98	96	68,09	80	56,74	-11,35

взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії. Одержані результати динаміки рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів за критерієм «прийняття правил спілкування» представляємо в таблиці 3.3.

Як свідчить аналіз динаміки рівнів сформованості в молодших школярів комунікативної компетентності за критерієм «прийняття правил спілкування», в експериментальній групі відсоток учнів, які виявили конструктивно-діалогічний рівень сформованості комунікативної компетентності за зазначеним критерієм склав 16,06 %, конструктивно-ситуативний рівень виявило 57,66 % молодших школярів.

Результати сформованості комунікативної компетентності за критерієм «прийняття правил спілкування» в експериментальній групі суттєво перевищили статистичні дані в порівнянні з контрольною. Різниця приросту молодших

Таблиця 3.3

Динаміка рівнів сформованості в молодших школярів комунікативної компетентності за критерієм «прийняття правил спілкування»

Рівні сформованості комунікативної компетентності за критерієм «прийняття правил спілкування»	Експериментальна група				Динаміка	Контрольна група				Динаміка
	До початку формувань ного етапу експерименту		Після закінчення формувань ного етапу експерименту			До початку формувань ного етапу експерименту		Після закінчення формувань ного етапу експерименту		
	осіб	%	осіб	%		%	осіб	%	осіб	
Конструктивно-діалогічний	5	3,65	22	16,06	+12,41	6	4,25	8	5,67	+1,42
Конструктивно-ситуативний	37	27,01	79	57,66	+30,65	38	26,96	46	32,63	+5,67
Егоцентричний	95	69,34	36	26,28	−43,06	97	68,79	87	61,70	−7,09

школярів контрольної та експериментальної груп з конструктивно-діалогічним рівнем склала +10,99 % (приріст в ЕГ +12,41 %, приріст у КГ +1,42 %), а з конструктивно-ситуативним +24,98 % (приріст в ЕГ +30,65 %, приріст у КГ +5,67 %). Згадані вище статистичні дані підтверджують ефективність розроблених педагогічних умов формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

Продовжимо аналіз результатів одержаних результатів з характеристики змін наступного критерію сформованості комунікативної компетентності молодших школярів « дотримання правил спілкування », який розкривається через такі показники: уміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; уміння встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми. Одержані результати представляємо в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів сформованості в молодших школярів комунікативної компетентності за критерієм «дотримання правил спілкування»

Рівні сформованості комунікативної компетентності за критерієм «дотримання правил спілкування»	Експериментальна група				Динаміка	Контрольна група				Динаміка
	До початку формуваль ного етапу експеримен ту		Після закінчення формуваль ного етапу експеримен ту			До початку формуваль ного етапу експеримен ту		Після закінчення формуваль ного етапу експеримен ту		
	осіб	%	осіб	%		%	осіб	%	осіб	
Конструктивно-діалогічний	5	3,65	21	15,33	+11,68	5	3,55	7	4,96	+1,41
Конструктивно-ситуативний)	34	24,82	72	52,55	+27,73	34	24,11	41	29,08	+4,97
Егоцентричний	98	71,53	44	32,12	−39,41	102	72,34	93	65,96	−6,38

Як свідчать результати (див. табл. 3.4) упродовж формувального етапу експерименту в контрольній групі не відбулося значних позитивних змін.

Слід зазначити, що 65,96 % молодших школярів контрольної групи виявили егоцентричний рівень сформованості комунікативної компетентності за критерієм «дотримання правил спілкування», в яких несформовані вміння дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

Після завершення дослідно-експериментальної роботи проводився контрольний зріз, зміст якого був ідентичний діагностичному вивченню на початку роботи (табл. 3.5.).

Контрольний зріз дав змогу оцінити ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи, визначити результативність педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в

позаурочній діяльності шкіл-інтернатів та з'ясувати динаміку рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів молодого шкільного віку.

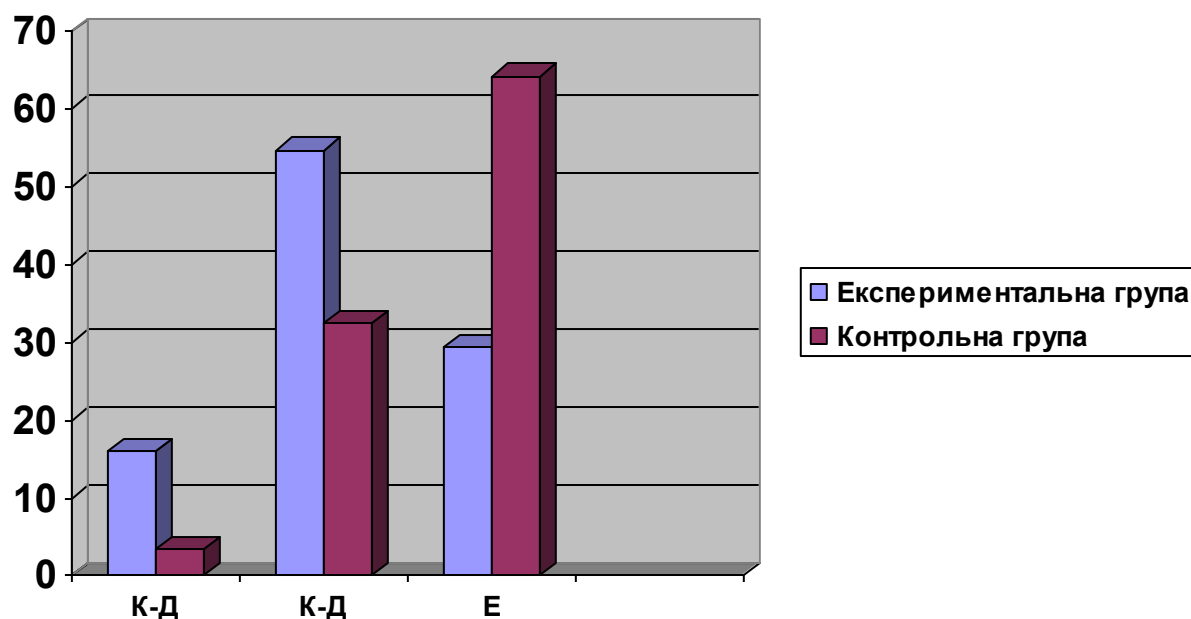
Таблиця 3. 5

Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів експериментальної і контрольної груп на початку формувального етапу експерименту та після закінчення дослідно-експериментальної роботи

Рівні сформованості комунікативної компетентності	Експериментальна група (137 учнів)				Динаміка	Контрольна група (141 учень)				Динаміка
	До початку формувань ного етапу експери-менту		Після закінчення формувань ного етапу експери-менту			До початку формувань ного етапу експери-менту		Після закінчення формувань ного етапу експери-менту		
	осіб	%	осіб	%		%	осіб	%	осіб	
Конструктивно-діалогічний	5	3,65	21	15,33	+11,68	5	3,55	7	4,96	+1,41
Конструктивно-ситуативний	35	25,55	74	54,01	+28,46	34	24,11	42	29,79	+5,68
Егоцентричний	97	70,80	42	30,66	-40,14	102	72,34	92	65,25	-7,09

Одержані результати засвідчили істотне зростання кількості учнів молодшого шкільного віку із конструктивно-діалогічним і конструктивно-ситуативним рівнями в експериментальній групі в порівнянні з контрольною. Розподіл учнів молодшого шкільного віку за рівнями сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі склав таке математичне співвідношення: конструктивно-діалогічний рівень – 15,33 % осіб (приріст +11,68 %), конструктивно-ситуативний рівень – 54,01 % (приріст +28,46 %) й егоцентричний рівень – 30,66 % (від’ємний приріст – 40,14%). Ці

статистичні дані суттєво перевищують одержані результати в контрольній групі, математичне співвідношення між рівнями якого склало: конструктивно-



Примітка: К-Д – конструктивно-діалогічний; К-С – конструктивно-ситуативний; Е – егоцентричний рівні.

Рис. 3.1. Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів

діалогічний рівень – 4,96 % молодших школярів (приріст +1,41 %), конструктивно-ситуативний рівень – 29,79 % (приріст +5,68 %) і егоцентричний рівень – 65,25 % (від’ємний приріст – 7,09 %).

Так, порівняння долі конструктивно-діалогічного рівня сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів (після закінчення дослідно-експериментальної роботи) за тестом Фішера склав р-рівень 0,0048, за хі-квадратом – 8,24, р-рівень – 0,0041; конструктивно-ситуативного рівня сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів за тестом Фішера склав р-рівень 0,0001, за хі-квадратом – 16,77, р-рівень – 0,0000; егоцентричного рівня сформованості

комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів за тестом Фішера склав p -рівень 0,0001, за χ^2 -квадратом – 33,30, p -рівень – 0, 0000.

Зсув в долі конструктивно-діалогічного рівня сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів експериментальної групи за тестом Фішера склав p -рівень 0,0015, за χ^2 -квадратом – 10,88, p -рівень – 0, 0010; конструктивно-ситуативного рівня – за тестом Фішера склав p -рівень 0,0001, за χ^2 -квадратом – 23,17, p -рівень – 0, 0000; егоцентричного рівня – за тестом Фішера склав p -рівень 0,0001, за χ^2 -квадратом – 44,17, p -рівень – 0, 0000.

Зсув в долі конструктивно-діалогічного рівня сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів контрольної групи за тестом Фішера склав p -рівень 0,7695, за χ^2 -квадратом – 0,35, p -рівень – 0, 5552; конструктивно-ситуативного – за тестом Фішера склав p -рівень 0,3475, за χ^2 -квадратом – 1,15, p -рівень – 0, 2830; егоцентричного рівня – за тестом Фішера склав p -рівень 0,0001, за χ^2 -квадратом – 1,65, p -рівень – 0, 1987.

Статистична значимість одержаних результатів формувального етапу експерименту за результатами підрахунку виявляється на рівні $p > 0.01$, отже H_0 приймається.

Порівняння наведених даних свідчить про достатньо високу ефективність запровадження в позаурочну діяльність експериментальних шкіл-інтернатів педагогічних умов формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку. Це свідчить, передусім, про ефективність залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної діяльності, в яких вони вправляються в уміннях: дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

Висновки до третього розділу

1. Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що оптимальними педагогічними умовами формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів є:

– методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

– змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;

– залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

2. Підготовка вихователів шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів відбувалася шляхом організації роботи, спрямованої на надання знань з теорії і методики формування комунікативної компетентності в молодших школярів і яка набула втілення в змісті семінару «Формуємо комунікативну компетентність».

У рамках семінару впроваджено лекції:

1. «Сутність, структура комунікативної компетентності в молодших школярів».

2. «Форми і методи формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності», проведено інтерактивні заняття.

3. «Специфіка формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів».

4. «Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів»/

5. «Психологічні основи педагогічного спілкування».

6. «Структура педагогічного спілкування».

Проведена нами методична підготовка вихователів шкіл-інтернатів сприяла поглибленню знань, теоретичних уявлень щодо специфіки формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, оволодінню діагностикою рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів; формами і методами її формування, зміні настановлень у процесі педагогічної взаємодії з вихованцями (суб'єкт-суб'єктні відносини).

4. Змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів здійснювалося за допомогою розробки і впровадження в позаурочну діяльність шкіл-інтернатів системи виховних годин «Крокуємо до комунікативної компетентності», основні завдання якої передбачали:

- розширення когнітивної сфери молодших школярів шкіл-інтернатів щодо правил спілкування та способів їх реалізації;
- сприяння адекватному розумінню вихованцями різних ситуацій спілкування: виховання ціннісного ставлення до правил спілкування;
- орієнтації на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії;
- формування вмінь дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; умінь встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

5. Основними видами позаурочної діяльності з формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку обрали: ігрову, громадсько-соціальну, художньо-естетичну. Багатоманітність та взаємодоповнення одного виду діяльності іншим сприяло збагаченню внутрішнього світу вихованців, формуванню в них досвіду міжособистісного

спілкування та взаємовідносин, а, відтак, і формуванню комунікативної компетентності.

Основними формами організації позаурочної діяльності обрали: систему виховних годин, колективні творчі справи, свята, екскурсії, ігри, інсценізації, концерти, конкурси, дні іменинників, вікторини, оформлення тематичного стенду, виставки малюнків тощо. Цей вибір зумовлювався тим, що всі названі форми діяльності зазвичай здійснювалися колективно або групами, стимулюючи міжособистісне спілкування, вироблення в учнів відповідних комунікативних умінь і ставлень.

6. Одержані результати засвідчили істотне зростання кількості учнів молодшого шкільного віку із конструктивно-діалогічним і конструктивно-ситуативним рівнями сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі в порівнянні з контрольною. Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів в експериментальній групі для конструктивно-діалогічного рівня становила +11,68; для конструктивно-ситуативного рівня – +28,46; для егоцентричного рівня – – 40,14.

В експериментальних групах збільшилась кількість молодших школярів, які володіли ґрунтовними знаннями про правила вербального і невербального спілкування, способами їх застосування у процесі взаємодії з іншими людьми; у них спостерігалось стійке ціннісне ставлення до правил спілкування, вони орієнтувалися на діалогічну взаємодію з іншими; самостійно виявляли вміння застосування правил спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії, встановлення і розвитку конструктивних комунікативних контактів з іншими людьми.

У контрольній групі аналогічні позитивні зміни не зафіксовано. Динаміка конструктивно-діалогічного рівня сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів становила

+1,41; конструктивно-ситуативного рівня – +5,68 та егоцентричного рівня – 7,09.

Отже, здобуті результати засвідчили ефективність запропонованих педагогічних умов.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів, що дало змогу зробити такі *висновки*:

1. Аналіз наукових джерел дозволив установити відсутність однозначних поглядів на сутність комунікативної компетентності. Однак усі дослідники одностайні в тому, що за своєю сутністю цей феномен є складним й охоплює знання, вміння й навички, які забезпечують передачу інформації від одного суб'єкта до іншого завдяки встановленню ефективного контактування, дотриманню відповідних норм і правил міжособистісної взаємодії.

2. Уточнено сутність поняття «комунікативна компетентність» як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них.

Встановлено основні компоненти у структурі комунікативної компетентності: когнітивно-регулятивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний.

3. Визначено специфіку формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів, пов'язану з перебуванням дітей в закритих корпоративних колективах, де сфера їх спілкування обмежена; наявністю деприваційного синдрому, явищем «групової залежності», підвищеною вразливістю, недовірою до дорослих; відсутністю навичок

позаситуативного спілкування, наявністю всіх різновидів ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного, серед яких визначальним є дефіцитне.

4. Охарактеризовано критерії, відповідні показники сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів: обізнаність із правилами спілкування і способами їх реалізації; прийняття правил спілкування; дотримання правил спілкування; визначено рівні сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів: конструктивно-діалогічний, конструктивно-ситуативний, егоцентричний.

Установлено, що на початку формувального етапу експерименту найбільша кількість молодших школярів шкіл-інтернатів (70,80% учнів ЕГ та 72,34% КГ) виявила егоцентричний рівень сформованості комунікативної компетентності, 25,55% вихованців ЕГ та 24,11% КГ – конструктивно-ситуативний рівень, 3,65% учнів ЕГ та 3,55% КГ – конструктивно-діалогічний рівень.

5. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів, а саме:

- методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів;
- залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

Стабільна динаміка підвищення рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів

експериментальної групи свідчить про педагогічну доцільність і ефективність теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних умов формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Подальшого вивчення і розвитку потребують такі питання: формування комунікативної компетентності в учнів шкіл-інтернатів інших вікових груп (молодші підлітки, старші підлітки); здійснення спеціальної підготовки вихователів шкіл-інтернатів із питань формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів із цієї проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарьова. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1972. – 224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Аладьин А. А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства / А. А. Аладьин, И. А. Фурманов, Н. В. Фурманов. – Минск : Тесей, 1999. – 224 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. Андреев А. Знания или компетенция? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–12.
7. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. [для вузов] / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 378 с.
8. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: книга [для учителя] / Нелли Петровна Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 143 с.
9. Аникеева Ю. В. Психологические детерминанты развития коммуникативных способностей : автореф. дисс. ... на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Аникеева Юлия Викторовна. – Сочи, 2012. – 28 с.
10. Антропова М. В. Гигиена детей и подростков: учеб. / Мета Васильевна Антропова. – М. : Медицина, 1977. – 355 с.
11. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анцыферова // Психологические

исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова и др.]. – М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С. 27–43.

12. Артющкіна Л. М. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект) / Л. М. Артющкіна, А. О. Полянничко. – Суми : СДПУ імені А.С. Макаренка, 2002. – 226 с.

13. Артющкіна Л. М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. М. Артющкіна, А. О. Полянничко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2 (59). – С. 42–47.

14. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет : книга [для воспитателей детского сада] / Алла Генриховна Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 270 с.

15. Архангельский Л. М. Природа нравственных норм и диалектика их развития / Л. М. Архангельский // Вопросы философии. – 1978. – № 3. – С. 72–79.

16. Бабич Н. Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти / Надія Денісівна Бабич. – К. : «Знання» України, 1992. – 46 с.

17. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 20–25.

18. Балл Г. О. Сучасний гуманізм та освіта / Г. О. Балл // Психолог. – 2002. – № 40. – С. 3–5.

19. Бастун М. В. Психологічні засоби розвитку комунікативної культури / М. В. Бастун // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2007. – Вип. 38. – С. 42–52.

20. Бахтінова О. В. Матеріали до уроків етики [1–4 класи] / Оксана Вікторівна Бахтінова. – Х. : Вид-во «Ранок – НТ», 2010. – 208 с.

21. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики: монографія / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281 с.

22. Бебик В. М. Інформаційно-комунікаційний менеджмент у глобальному суспільстві: психологія, технології, техніка паблік рилейшнз : монографія / Валерій Михайлович Бебик. – К. : МАУП, 2005. – 440 с.
23. Бевз Г. М. Дитина в прийомній сім'ї : нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша. – К. : УІСД, 2001. – 101 с.
24. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия (пер. с англ.) / Эрик Берн. – СПб. : Братство, 1992. – 224 с.
25. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5–7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук. : спец. : 13.00.07 «Теорія та методика виховання»/ Бернадська Лілія Віталіївна; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – 219 с.
26. Берулава М. Н. Принципы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Гуманизация образования: международный журнал по педагогике и психологии. – 2001. – № 1. – С. 15–35.
27. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 2. : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
28. Бех І. Д. Життя як цінність у культурно-виховній інтерпретації В. О. Сухомлинського / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2007. – № 2. – С. 7–12.
29. Бех І. Д. Концепція виховання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 1991. – № 1. – С. 12–15.
30. Бех. І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998 – 204 с.
31. Бех І. Д. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя / І. Д. Бех, В. В. Радул // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка : серія «Педагогічні науки». – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 32. – Ч. І. – С. 12–17.

32. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
33. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : Монографія / Надія Михайлівна Бібік. – К. : АПН України, Інститут педагогіки, 1998. – 199 с.
34. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : Програма та методичні рекомендації / [Уклад.: Алла Михайлівна Богуш]. – К., 1997. – 110 с.
35. Бодалев А. А. Возрастные характеристики акме и функции воспитания / А. А. Бодалев // Известия Российской академии образования. – М. : Магистр, 1999. – № 2. – С. 69–75.
36. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / Алексей Александрович Бодалев. – М. : МГУ, 1982. – 198 с.
37. Бондар А. Д. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах / А. Д. Бондар, Б. С. Кобзар. – К. : Вища школа, 1985. – 303 с.
38. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
39. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. [для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
40. Борисенко С. Б. Развитие эмпатических форм поведения у будущих учителей / С. Б. Борисенко // Тез. докл. науч.-практ. конф. «Психология педагогического общения». – Кировоград : Кировоградский гос. пед. институт, 1990. – С. 88–89.
41. Бueva Л. П. Социальная среда и сознание личности / Людмила Пантелеевна Бueva. – М. : МГУ, 1968. – 268 с.
42. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – 197 с.

43. Булгакова В. До питання про співвідношення понять «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетенція» / В.Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 6. – С. 82–86.
44. Вагапова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Диляра Хафизовна Вагапова. – М. : Цитадель, 1999. – 460 с.
45. Варій М. Й. Психологія особистості : навч. посіб. / Мирон Йосипович Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
46. Василик М. А. Наука о коммуникации или теория коммуникации? К проблеме теоретической идентификации / М. А. Василик // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. трудов. – СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 4–11.
47. Василик М. А. Основы теории коммуникации : учебник [для вузов] / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов. – М. : Гардарики, 2003. – 615 с.
48. Вацлавик П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон. – СПб. : Речь, 2000. – 310 с.
49. Вердербер Р. Психология общения. Полный курс / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 412 с.
50. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный поход : метод. пособ. / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
51. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / Микола Самійлович Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 286 с.
52. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 «Вікова і педагогічна психологія» / Надія Романівна Вітюк. – Рівне, 2002. – 20 с.
53. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Состав. : Светлана Марковна Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

54. Виховуємо та навчаємо. Комплексні заняття й ігри для дітей 4–7 років / Л. Б. Фесюкова, І. В. Мирошніченко, І. С. Панасюк, Н. В. Яковлева. – Х. : Веста : ТОВ «Ранок», 2008. – 208 с.
55. Вовчук І. С. Мовленнєвий етикет та культура спілкування молодших школярів: програма курсу, розробки уроків у 1–4 класах / І. С. Вовчук, Ю. О. Петик. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 477.
56. Вугрич В. П. Особливості виховної роботи в школах-інтернатах у контексті підготовки учнів до життя і діяльності у громадянському суспільстві / В. П. Вугрич // Сучасні проблеми виховання і соціально-педагогічної реабілітації : зб. наук. праць Інституту проблем виховання АПН України. – К. : ІПВ АПН України, 2003. – С. 10–17.
57. Выготский Л. С. Собрание починений: в 6 т. – Т. 3. : Проблемы развития личности / Лев Семёнович Выготский; [под ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
58. Выготский Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 420 с.
59. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский; [под. ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
60. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
61. Вяткин Б. А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б. А. Вяткин, Т. М. Хрусталева // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 73–81.
62. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. – М. : Российский гуманитарный научный фонд – ИПИ РАО «Инноватор», Медфордский институт образования, 1995. – С. 16–45.

63. Галигузова Л. Н. Педагогические аспекты воспитания детей в домах ребенка и в детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.
64. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
65. Гербеев Ю. В. Воспитательная работа в учреждениях интернатного типа / Юрий Викторович Гербеев. – М. : Просвещение, 1984. – 140 с.
66. Година спілкування [2 клас] / [упорядн.: М. О. Володарська]. – Х. : Видавництво «Ранок», 2011. – 160 с.
67. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Годлевська Дана Миколаївна. – К., 2007. – 287 с.
68. Голик Ю. В. Социальная психиатрия сиротства / Юрий Владимирович Голик. – М. : Лаборатория базовых знаний, 2000. – 192 с.
69. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / Сергей Юрьевич Головин. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 782 с.
70. Голуб О. В. Формування самостійності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів для дітей сиріт у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Голуб Олена Вікторівна. – Бердянськ, 2004. – 253 с.
71. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Федор Никанорович Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
72. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособ. / Дмитрий Сергеевич Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2006. – 270 с.
73. Гончаренко А. Комунікативна компетентність – головна мета / А. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 12–15.

74. Горностай П. П. Социализация личности и психологические роли / П. П. Горностай // Материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения – 97» [«Теоретические и прикладные вопросы психологии»]. – СПб., 1997. – Вып. 3. – Ч. I. – С. 325–330.
75. Гошовський Я. О. Становлення образу «Я» в підлітків шкіл-інтернатів в умовах депривації батьківського впливу : дис. ... канд. психол. наук : спец. : 19.00.07»Педагогічна та вікова психологія» / Гошовський Ярослав Олександрович. – К., 1995. – 117 с.
76. Гришанова И. А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты) : монографія / Ирина Алексеевна Гришанова. – Москва-Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2006. – 136 с.
77. Демин М. В. Природа деятельности / Михаил Васильевич Демин. – М. : Знание, 1984. – 168 с.
78. Державний стандарт початкової загальної освіти : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : // osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/).
79. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
80. Державна цільова соціальна програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 17 жовтня 2007 р. № 1242 // Збірник урядових нормативних актів України. – 2008. – № 22. – С. 5–28.
81. Джерри Д. Большой толковый социологический словарь : в 2-х т. / Д. Джерри, Дж. Джерри. – М. : Вече – АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.
82. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / Анатолий Борисович Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.

83. Долинська Л. В. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів : навч.-метод. посіб. / Л. В. Долинська, Г. Є. Улунова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 119 с.
84. Дорожкина О. А. Педагогические основы преодоления и профилактики социального сиротства в России : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Дорожкина Ольга Алексеевна. – М., 2011. – 405 с.
85. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : ЖДУ, 2003. – 191 с.
86. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников : сборник игр и упражнений / Людмила Александровна Дубина. – М. : Книголюб, 2006. – 64 с.
87. Дубровіна І. В. Психологічний розвиток вихованців дитячих будинків / І. В. Дубровіна, А. Г. Рузька. – К. : «Наукова думка», 1990. – 120 с.
88. Дубровина И. В. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Ирина Владимировна Дубровина. – М. : Академический проект, 2000. – 128 с.
89. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
90. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 167 с.
91. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Сохань, Г. М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
92. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

93. Жуков Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : МГУ, 1987. – С. 64–74.
94. Жуков Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности : дисс. ... д-ра псих. наук : спец. : 19.00.05 «Социальная психология» / Юрий Михайлович Жуков : Москов. гос. университет имени М. В. Ломоносова. – М., 2004. – 356 с.
95. Зажирко М. П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід) : дис. канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Зажирко Микола Петрович. – Черкаси, 1998. – 247 с.
96. Зайцева К. П. Особенности формирования коммуникативных способностей младших школьников в учебной деятельности / К. П. Зайцева // Вестник МГОУ : Серия «Педагогика». – 2011. – № 1. – С. 153–155.
97. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Зайцева Ксения Павловна. – Магнитогорск, 2011. – 188 с.
98. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта України : – 1999. – № 5. – С. 5–8.
99. Закон України «Про освіту» // Освіта України. – 1996. – № 23.
100. Закон України «Про охорону дитинства»: закон України від 26.04.2001 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 30. – С. 604–616.
101. Залібовська-Ільніцька З. В. Категоріальний аналіз базових понять дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи / З. В. Залібовська-Ільніцька // Науковий вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2004. – № 14. – С. 45–46.

102. Залібовська-Ільницька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук. : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Залібовська-Ільницька Зоя Володимирівна. – Житомир, 2009. – 250 с.
103. Зарецкая И. И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И. И. Зарецкая; [отв. ред. М. А. Ушакова] // Библиотека журнала Директор школы. – М. : Сентябрь, 2000. – № 4. – 160 с.
104. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Елена Геннадьевна Злобина. – К. : «Наукова думка», 1982. – 114 с.
105. Іванова С. Мовленнєве спілкування на заняттях / С. Іванова // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 14–15.
106. Изаренков Д. Д. Базисные составляющие коммуникативной компетентности и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. Д. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.
107. Іова В. Ю. Літній «Сонцеграй» : збірник ігрових програм та методичних рекомендацій / В. Ю. Іова, Л. В. Красномовець. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2000. – 64 с.
108. Каган М. С. Искусство в системе культуры / [сост. и отв. ред. М. С. Каган]. – Л. : Наука, 1987. – 272 с.
109. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособ. / Ольга Михайловна Казарцева. – М. : Флинт, Наука, 1999. – 496 с.
110. Казанцева Е. В. Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Е. В. Казанцева // Образование и наука. – 2010. – № 2 (70). – С. 121–130.
111. Кан-Калик В. А. Грамматика общения / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Роспедагенство, 1995. – 108 с.

112. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 8–12.

113. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Любов Вікторівна Канішевська. – К. : ХМЦНП, 2011. – 368 с.

114. Канішевська Л. В. Взаємодія педагогів і вихованців на основі педагогічної підтримки як умова виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2009. – Вип. 13. – Кн. 1. – С. 369–379.

115. Канішевська Л. В. Організаційно-методична підготовка педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць Інституту проблем виховання АПН України. – Київ : ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2008. – Вип. 11. – С. 134–143.

116. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посіб. / Алла Йосипівна Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.

117. Касьянова О. В. Формування комунікативної компетентності підлітка в громадському дитячому об'єднанні : наук.-метод. посіб. / Ольга Володимирівна Касьянова. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2010. – 342 с.

118. Касьянова О. В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків у громадських дитячих об'єднаннях: дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Касьянова Ольга Володимирівна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2011. – 224 с.

119. Киричук О. В. Психолого-педагогічне проектування в системі виховного процесу загальноосвітньої школи / О. В. Киричук // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 4–12.
120. Кобзар Т. Л. Комунікативна компетентність : психологічний підхід до проблеми / Т. Л. Кобзар // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 1998. – № 1. – С. 46–49.
121. Кобзар Б. С. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, та дітей, які залишилися без піклування батьків / Б. С. Кобзар, Є. П. Постовойтов. – К. : Стилос, 1997. – 311 с.
122. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологи и три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
123. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій освіті : навч. посіб. / Людмила Вікторівна Коваль. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток ЛТД», 2066. – 225 с.
124. Коваль С. Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих закладах освіти : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Коваль Сніжана Богданівна. – Івано-Франківськ, 2001. – 19 с.
125. Козырова А. А. Педагогические условия формирования коммуникативных умений учащихся старшего школьного возраста : дисс. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Козырова Алевтина Абдулхадиевна. – Йошкар-Ола, 2007. – 264 с.
126. Козубовська І. В. Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку : навч.-метод. посіб. / І. В. Козубовська, Г. В. Товканець. – Ужгород : УжДУ, 1999. – 92 с.

127. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие возрастные особенности) / Яков Львович Коломинский. – Минск : БГУ, 1976. – 350 с.
128. Коломинский Я. Л. Психология общения / Яков Львович Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
129. Коломинский Я. Л. Учителю о психологи детей шестилетнего возраста: Книга для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
130. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. – К. : Видавництво К.І.С., 2004. – 112 с.
131. Конецкая В. П. Социология коммуникаций : учебник / Вера Петровна Конецкая. – М. : Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
132. Конституція України. – К. : Право, 1997. – 80 с.
133. Концепція ООН «Про права дитини». – К. : Столиця, 1997. – 32 с.
134. Коць М. А. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки підлітків / М. Коць, І. Мудрак // Соціальна психологія. – 2007. – №1. – С. 162–169.
135. Краткий психологический словарь / [Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
136. Краевский В. В. Основы обучения : дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 133 с.
137. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник / [ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
138. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: дис. ... д-ра пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія

педагогіки» / Кудикіна Надія Василівна. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2004. – 404 с.

139. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.; [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

140. Кузьмина Н. В. Очерки о психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.

141. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Лидия Николаевна Куликова. – Хабаровск : ХГПУ, 1997. – 314 с.

142. Куница В. И. Межличностное общение / В. И. Куница, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 554 с.

143. Курінна А. Ф. Формування комунікативних умінь і навичок учнів гуманітарних ліцеїв на уроках риторики : автореф. дис.. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (російська мова)» / Курінна Алла Феліксівна. – Херсон, 2005. – 20 с.

144. Куторжевська Л. І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13. 00. 04 »Теорія і методика професійної освіти» / Куторжевська Любов Іванівна. – Полтава, 2004. – 254 с.

145. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.

146. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

147. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек ; [пер. Г. А. Овсянников]. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.

148. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
149. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
150. Леонтьев А. Н. Психология общения : учеб. пособ. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 368 с.
151. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Майя Ивановна Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
152. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии / Борис Федорович Ломов. – М. : Наука, 1981. – 276 с.
153. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культур. Труды по знаковым системам / Юрий Михайлович Лотман. – Тарту : Мир, 1989. – Вып. 23. – С. 227–243.
154. Луговий В. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 14–27.
155. Майорова М. Й. Гносеология социального моделирования / М. Й. Майорова // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 20–23.
156. Майструк Н. Л. Професіоналізація комунікативної компетентності соціального працівника / Н. Л. Майструк, А. О. Кабанцова : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http : //visnyk-psp.kpi.ua/ru/2011-3/12.pdf](http://visnyk-psp.kpi.ua/ru/2011-3/12.pdf).
157. Максименко Ж. А. Особенности структурных компонентов Я-концепции коммуникативной успешности личности : автореф. дисс. на соискание наук. степени канд. психол. наук : спец. : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / Максименко Жанна Александровна. – М., 2008. – 24 с.
158. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

159. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів / Н. Марецька // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 6–9.
160. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: монографія / Олена Валеріївна Матвієнко. – К. : КПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 384 с.
161. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт / [За ред. М. М. Коренєва, І. С. Лебець, Р. О. Моїсєєнко]. – К., 2001. – 239 с.
162. Медникова А. А. Программа развития коммуникативных способностей как условие стимулирования возможностей и перспектив эффективного общения / А. А. Медникова. – Виртуальная справочная служба Российской национальной библиотеки : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //vss/nlr.ru](http://vss/nlr.ru).
163. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психологическая возможность улучшения общения / Ежи Мелибурда (пер. с польського). – М. : Прогресс, 1986. – 254 с.
164. Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения / В. С. Мерлин // Психологический журнал. – 1982. – № 4. – С. 22–34.
165. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособ. [для вузов] / Наталья Александровна Морева. – М. : Просвещение, 2003. – 304 с.
166. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підруч. / Валентина Володимирівна Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
167. Мусатов С. О. Педагогічна комунікація: психологічні витоки та особливості / С. О. Мусатов // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 47–52.
168. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. [для студ. вузов] / Вера Сергеевна Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
169. Мясищев В. Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясищев. – М. : «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.

170. Набиуллина Э.Р. Психолого-педагогические аспекты формирования и оценки коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Э. Р. Набуллина // Общероссийский проект «Школа цифрового века 2012/13»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/593157/>].

171. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн // Педагогика. – 1996. – № 8. – С. 9–14.

172. Ночевник М. Н. Человеческое общение / Михаил Наумович Ночевник. – М. : Политиздат, 1988. – 127 с.

173. Нейумин Я. Г. Модели в науке и технике: история, теория, практика / Яков Григорьевич Нейумин ; [под. ред. Н. С. Соломенко]. – Л. : Наука, 1984. – 189 с.

174. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Николай Николаевич Обозов. – К. : Либідь, 1990. – 192 с.

175. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / [под ред. М. И. Лисиной]; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.

176. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Васильевна Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

177. Олифиренко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособ. [для студ. вузов] / Л. Я. Олифиренко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

178. Олійник І. Компетентнісний підхід у початковій освіті : стан і перспективи / І. Олійник // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С. 24–28.

179. Ольшанская Н. Техника педагогического общения: практикум [для учителей и классных руководителей] / Наталья Ольшанская. – Волгоград : Учитель, 2005. – 74 с.

180. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.
181. Очерки о развитии детей, оставшихся без попечения родителей / [И. В. Дубровина, З. А. Минкова, М. К. Бардышевская и др.; под ред. М. Н. Лазутовой]. – М. : ТОО «СИМС», 1995. – Вып. 4. – 64 с.
182. Палиева Н. А. Воспитание и личностное развитие детей-сирот в условиях альтернативных форм жизнеустройства : автореф. дисс.... на соискание наук. степени д-ра пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Надежда Андреевна Палиева. – Ставрополь, 2008. – 37 с.
183. Палиева Н. А. Воспитание и личностное развитие детей-сирот в условиях альтернативных форм жизнеустройства: дисс. ... д-ра. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Палиева Надежда Андреевна. – Ставрополь, 2008. – 360 с.
184. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособ. / Альвина Павловна Панфилова. – СПб. : Знание, 1999. – 494 с.
185. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособ. [для студ. вузов] / Альвина Павловна Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
186. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособ. [для студ. вузов] / Альвина Павловна Панфилова [под. общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой]. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
187. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Борис Дмитриевич Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
188. Педагогічне спілкування як взаємодія : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [www.horting.org.ua / node / 1437](http://www.horting.org.ua/node/1437).

189. Пентилюк М. І. Стандартизація мовної освіти і завдання вчителя-словесника / М. І. Пентилюк // Таврійський вісник освіти. – 2004. – № 2. – С. 69-75.
190. Петровская Л. А. Компетентность в общении : Социально-психологический тренинг / Лариса Андреевна Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
191. Петрочко Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах : соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Жанна Василівна Петрочко. – Рівне : Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
192. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе: методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек / Сергей Владимирович Петрушин. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 256 с.
193. Пироженко Т. А. Психология коммуникативно-речевого развития ребенка : дисс. ... д-ра психол. наук : спец. : 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / Пироженко Тамара Александровна. – К., 2004. – 431 с.
194. Пікуліна Т. Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів / Т. Л. Пікуліна // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 11 (33). – С. 37–42.
195. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / Иван Павлович Подласый – М. : «Владос», 2003. – 352 с.
196. Покась В. П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917–2000 рр.) / Віталій Петрович Покась. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 208 с.
197. Покиданов Г. Інтернатам вдячні тисячі / Георгій Покиданов. – К. : «Фенікс» УАННП, 2001. – 251 с.
198. Положення про дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування // Наказ №

995/557 Міністерства освіти і науки, молоді та спорту та Міністерства соціальної політики від 10. 09. 2012 р. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : //zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12).

199. Поляничко А. О. Бездоглядність і безпритульність як соціально педагогічні явища / А. О. Поляничко // Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка : Серія «Педагогічні науки». – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2002. – Ч. 1. – С. 120–129.

200. Поляничко А. О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Поляничко Анжеліка Олександрівна. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2002. – 268 с.

201. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / Олена Іванівна Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–22.

202. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов. – М. : Ваклер; К. : Рефл-бук, 2001. – 656 с.

203. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю / Катерина Іллівна Приходченко. – Донецьк : Донеччина, 2007. – 640 с.

204. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

205. Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей : указ Президента України від 11.07.2005 р. №1086/2005 // Офіційний вісник України. – 2005. – № 28. – С. 5–28.

206. Психолог в детском дошкольном учреждении : методические рекомендации в практической деятельности / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М. : Издательство «Гном и Д», 2004 – 144 с.

207. Психологическое сопровождение младшего школьника в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования : метод. рекомендации : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //www.lyceum2.ru/archiv/fgos/12.pdf](http://www.lyceum2.ru/archiv/fgos/12.pdf)
208. Психологічні аспекти корекційної роботи з дітьми-сиротами в умовах інтернатного закладу : наук.-метод. посіб. / [авт.-укл. Т. С. Калініна, Г. О. Сіліна]. – Харків : ХОНМІБО, 2008. – 84 с.
209. Психология общения. Энциклопедический словарь / [под общ. ред. А. А. Бодалева]. – М. : Когито-Центр, 2011. – 598 с.
210. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация (пер. с англ.) / Джон Равен. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
211. Родигіна І. В. Формування основних груп компетентностей учнів у контексті реалізації компетентнісного підходу до навчання / І. В. Родигіна // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2004. – № 2 (20). – С. 4–6.
212. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн / Избранные произведения: в 2-х т. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
213. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1959. – 354 с.
214. Руденский Е. В. Социальная психология: курс лекций / Евгений Владимирович Руденский. – М. : ИНФРА-М, Новосибирск : НГАЭиУ, Сибирские соглашения, 1999. – 224 с.
215. Рюнт Р. Перевиховання людства : глобалізація навчального плану і педагогічної міжнародної етики в новому столітті / Р. Рюнт // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 105–113.
216. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

217. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філос. наук : спец. : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Світлана Олександрівна Сарновська. – К., 2000. – 18 с.

218. Сафина З. Н. Социально-педагогические условия преодоления одиночества у учащейся молодежи : дисс. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сафина Зульфия Нурмухаметовна. – Казань, 1996. – 177 с.

219. Свириденко С. О. Теоретико-методологічні засади формування позитивного ставлення до власного здоров'я вихованців закладів інтернатного типу / С. О. Свириденко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання АПН України, 2004. – Кн. 2. – С. 160–166.

220. Сейгушев Н. Я. Рефлексивное управление процессами профессионального становления будущего учителя: монография / Николай Яковлевич Сейгушев. – М. : Магнитогорск : МГПУ, МАГУ, 2002. – 273 с.

221. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность / Герман Селевко // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29–32.

222. Семенов В. Е. Искусство как межличностная коммуникация : Социально-психологическая концепция / Валентин Евгеньевич Семенов. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1995. – 200 с.

223. Симонова И. В. Соотношений компетенций в непрерывном образовании по направлению подготовки «информационная безопасность» / И. В. Симонова, М. И. Бочаров // Вестник Военного университета. – 2010. – № 1 (21). – С. 36–41.

224. Симонова М. А. Формирование коммуникативных умений у детей-сирот 5–7 лет в условиях интернатного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Симонова Мария Александровна. – Волгоград, 2006. – 169 с.

225. Семенюк М. Готовність до спілкування / М. Семенюк // Шкільний світ. – № 27 (141). – 2002. – С. 2–3.
226. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 350 с.
227. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та інші. – К. : Просвіта, 2004. – 413 с.
228. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
229. Слюсаренко В. Г. Соціально-педагогічні функції установ інтернатного і напівінтернатного типу й умови їх реалізації в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : спец. : 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки»/ Слюсаренко Віктор Григорович. – К., 1997. – 475 с.
230. Смирнова Е. О. Связь самооценки с деятельностью и формирование общения у дошкольников / Е. О. Смирнова // Проблемы периодизации и развития психики в онтогенезе / [Под ред. В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина]. – М. : Прогресс, 1976. – С. 87–90.
231. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособ. / Аркадий Вавильевич Соколов. – СПб. : Михайлов, 2000. – 460 с.
232. Социальная психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов; [А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова и др.]. ; под ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
233. Соціолого-педагогічний словник : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / [Уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.; за ред. В. В. Радула]. – К. : ЕксОб. – 2004. – 304 с.

234. Степанов Е. Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов / Е. Н. Степанов // Завуч начальной школы. – 2011. – № 6. – С. 36–40.
235. Столин В. В. Самопознание личности / Владимир Викторович Столин. – М. : Изд-во Московского Университета, 1983. – 286 с.
236. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1999. – 566 с.
237. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.
238. Сухих С. А. Типология языкового общения / С. А. Сухих // Язык, дискурс и личность : межвуз. сб. науч. трудов Тверского государственного университета. – Тверь : ТГУ, 1990. – С. 43–51.
239. Сухомлинский В. А. Воспитание личности в советской школе / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1965. – 213 с.
240. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : наук.-метод. посіб. / За ред. С. О. Мусатова. – К. : Наукова думка, 2003. – 96 с.
241. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів : теорія і практика: кол. монографія / [Л. В. Бернадська, О. В. Голуб, А. С. Толкачова, та ін.; кер. авт. кол. О. В. Голуб]. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. – 362 с.
242. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Тернопільська Валентина Іванівна. – К., 2009. – 40 с.
243. Толкачова А. С. Специфіка формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / А. С. Толкачова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, 2009. – № 11. – С. 125–127.

244. Толкачова А. С. В. О. Сухомлинський про роль спілкування у становленні особистості молодшого школяра / А. С. Толкачова // Педагогічні науки : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ. – 2009. – № 1. – С. 38–45.
245. Толкачова А. С. Спілкування – комунікація – комунікативна діяльність : спільне та особливе / А. С. Толкачова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : [зб. наук. праць / редкол.: В. О. Огнев'юк, І. Д. Бех, Л. Л. Хоружа]. – К. : Університет, 2013. – № 19. – С. 91–94.
246. Толкачова А. С. Комунікативна компетентність особистості як психолого-педагогічна проблема / А. С. Толкачова // Педагогічні науки : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ. – 2013. – № 1. – С. 252–257.
247. Толкачова А. С. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів / А. С. Толкачова // Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2012. – № 21. – С. 203–209.
248. Толкачова А. С. Подготовка воспитателей общеобразовательных школ-интернатов к формированию коммуникативной компетентности младших школьников / А. С. Толкачева // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании : сб. науч. трудов Sword. – Вып. 4. – Т. 25. – Одесса : КУПРИЕНКО, 2012. – С. 55–63.
249. Тюников Ю. С. Модель инновационной деятельности образовательного учреждения / Ю. С. Тюников. – Сочи : Изд. центр СГУТиКД, 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eurekanet.ru/>
250. Улунова Г. Є. Сорм'язливість як чинник дефектного спілкування в учнів шкіл-інтернатів / Г. Є. Улунова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : серія 12 «Психологічні науки». – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 18 (42). – 262 с.

251. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.09 «Теорія навчання» / Федоренко Юлія Петрівна. – Полтава, 2005. – 212 с.
252. Федчик В. А. Комунікативна діяльність у світлі поглядів сучасної науки на загальну теорію діяльності / В. А. Федчик : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : Materiały Międzynarodowej konferencji “Dynamika naukowych badań – 2007. – Т. 6. Filologiczne nauki. – Przemyśl : Nauka i studia, 2007. – Str. 23-28.
253. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности в онтогенезе / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
254. Фесюкова Л. Б. Виховуємо та навчаємо. Комплексні заняття й ігри для дітей 4–7 років / Л. Б. Фесюкова, І. В. Мирошніченко, І. С. Панасюк, Н. В. Яковлева. – Х. : Веста; ТОВ : «Ранок», 2008. – 208 с.
255. Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жанна Пиаже (пер. с англ.) / Джон Х. Флейвелл. – М. : Просвещение, 1967. – 204 с.
256. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу: навч.-метод. посіб. / [За ред. Л. В. Канішевської]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 172 с.
257. Хабермас Ю. Морально созидание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас / [пер. с нем. и под ред. Д. В. Скляднева]. – М. : Наука, 2012. – 417 с.
258. Хуанхо А. А. Организационно-педагогические условия социально-педагогической поддержки детей – социальных сирот : дисс. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Хуанхо Анжелина Аскеровна. – Майкоп, 2006. – 245 с.
259. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие : содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Межвузовский сб. науч. трудов «Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода»

[под ред. А. А. Орлова]. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

260. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я : уроки психологии в начальной школе [1–4 классы] / Ольга Владимировна Хухлаева. – М. : Генезис, 2011. – 344 с.

261. Чернишов Д. О. Соціально-педагогічний контекст виховної діяльності сучасного загальноосвітнього закладу / Д. О. Чернишов // Обрії – 2012. – № 1 (34). – С. 109–114.

262. Чернишов Д. О. Виховна діяльність сучасного загальноосвітнього навчального закладу/ Д. О. Чернишов [за заг. ред.. проф.. В. М. Алфімова]. – Донецьк: Каштан, 2012. – 452с.

263. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Галина Анатольевна Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.

264. Швед О. Комунікативний потенціал сучасного студента / О. Швед // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 93–102.

265. Шипицына Л. Социально-эмоциональные нарушения у школьников : причины, средства помощи / Л. Шипицына // Народное образование. – 1998. – № 10. – С. 190–192

266. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики : учеб. пособ. [для студентов педвузов] / Александр Георгиевич Шмелев. – Москва – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 544 с.

267. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

268. Юницкий В. А. Психология детской потери : обзор зарубежных исследований / В. А. Юницкий // Вестник Московского ун-та: серия 14 «Психология». – 1991. – № 2. – С. 49–59.

269. Ягудина Л. Р. Социальное становление учащихся в условиях открытой социально-педагогической системы: дисс. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01

«Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ягудина Лилия Равильевна. – М., 2002. – 220 с.

270. Яковлєва В. А. Теорія особистості як методологічна основа процесу формування життєвих компетентностей випускників шкіл-інтернатів / В. А. Яковлєва // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць ; [гол. ред. Г. П. Шевченко]. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2011. – Вип. 3 (44). – С. 220–228.

271. Яковлєва В. А. Духовні основи формування життєвої компетенції випускників інтернатних закладів / В. А. Яковлєва // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць ; [гол. ред. Г. П. Шевченко]. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – Вип. 3 (50). – С. 199–208.

272. Якобсон С. Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / С. Г. Якобсон // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1984. – С. 320–337.

273. Яноушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми / Я. Яноушек // Психолингвистика за рубежом / [под. ред. К. С. Мамавы]. – М. : Педагогика, 1972. – 127 с.

274. Яценко Е. М. Формування комунікативної культури студентів в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Яценко Елеонора Михайлівна. – К., 2010. – 206 с.

275. Bachman L. F. Language testing in practice / L. F. Bachman, S. Palmer. – N.-Y. : Oxford University Press, 2002. – 377 p.

276. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD, 2002. – 220 p.

277. Lasswell H. D. The structure and function of communication in society / H. D. Lasswell // In : Bryson, (ed.) The Communication of Ideas. – N.Y. : Harper and Brothers, 1948. – 150 p.
278. Rutter M. Helping troubled children / Michael Rutter. – London : Penguin Books, 1984. – 421 p.
279. Shannon C. Mathematical Theory of Communication / C. Shannon // Bell System Technological Journal. – 1948. – № 3–4. – P. 35–39.
280. Turner R.H. Role-taking, role standpoint, and reference group behavior / Turner R.H. // American Journal of Sociology. – 1956. – V. 61. – P. 216–328.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Прояв дитиною інтересу до інших людей та спілкування з ними»

У тебе багато друзів	Або	У тебе мало друзів
Якщо твої однокласники розмовляють про те, з чим ти добре обізнаний, ти приєднуєшся до розмови і починаєш про це розповідати	або	Якщо твої однокласники розмовляють про те, з чим ти добре обізнаний, ти не приєднуєшся до їхньої розмови, а очікуєш, поки вони її закінчать
Тобі більше до вподоби, коли розмовляють інші	або	Тобі більше до вподоби не слухати, а щось розповідати самому
Коли твої однокласники сперечаються, ти втручаєшся в їхню суперечку	або	Коли твої однокласники сперечаються, ти зазвичай мовчиш
Коли в класі з'являється новачок, ти відразу сам знайомишся з ним	або	Коли в класі з'являється новачок, ти приглядаєшся до нього, спостерігаєш за ним і лише після цього знайомишся
Коли твої однокласники зчиняють у класі галас, ти завжди сидиш тихо	або	Коли твої однокласники зчиняють у класі галас, ти приєднуєшся до них
Майже всі добре ставляться до тебе	або	До тебе добре ставляться тільки деякі люди
Ти завжди радієш, коли бачиш своїх однокласників	або	Іноді тобі не хочеться нікого бачити
Іншим дітям завжди подобається те, що ти пропонуєш	або	Іншим дітям не завжди подобається те, що ти пропонуєш

Ти завжди допомагаєш своїм однокласникам	або	Ти лише інколи допомагаєш своїм однокласникам, зазвичай це роблять інші
Ти можеш розповісти щось смішне так, щоб усі сміялися	або	Ти не можеш розповісти щось смішне так, щоб усі сміялися

Додаток Б

**Опитувальник «Характер прояву емпатійних реакцій і поведінки в дітей»
(А. Щетинников)**

№	Прояв емпатійних реакцій і поведінки	Часто	Інколи	Ніколи
1	Виявляє інтерес до емоційної поведінки інших			
2	Спокійно здала дивиться на дитину, яка переживає якийсь стан			
3	Підходить до дитини, яка щось переживає, спокійно дивиться на неї			
4	Намагається привернути увагу дорослого до емоційного стану іншої дитини			
5	Яскраво, емоційно реагує на стан іншого, заражується ним			
6	Реагує на переживання іншого, говорячи при цьому: «А я не плачу», «А в мене теж...»			
7	«Зображує» співчуття, дивлячись при цьому на дорослого, очікуючи від нього схвалення, підтримки			
8	Повідомляє дорослого, як пожалів (ла), допоміг(ла) іншому			
9	Пропонує щось дитині, яка переживає емоційний стан (іграшку, цукерку тощо)			
10	Встає поряд з іншим, безпорадно дивиться на нього, на дорослого			
11	Виявляє співчуття лише на прохання дорослого (заспокоює, обіймає тощо)			
12	Активно залучається до ситуації, за власною ініціативою допомагає, обіймає, тобто здійснює заспокійливі дії			

Додаток В

Бланк спостережень за учнями «Типи поведінки, що домінує»

Суб'єкти спостережень				№ з/п	Дії	№ з / п	Мовлення	Тип поведінки
а	б	в	г	1	Відвертається, уникає спілкування	1	Мовчить	Асоціальний
				2	Утікає	2	Плаче	
				3	Захищається	3	Кличе на допомогу	
				4	Руйнує	4	Погрожує	Анти-соціальний
				5	Відбирає	5	Вимагає	
				6	Переслідує	6	Дражниться	
				7	Б'ється	7	Лається	
				8	Приєднується до інших	8	Розмовляє	Пасивно-соціальний
				9	Вітає жестом	9	Вітає словами	
				10	Намагається захопити рукою	10	Просить	
				11	Супроводжує	11	Інструктує	Активно-соціальний
				12	Допомагає	12	Інформує	
				13	Допомагає	13	Радить	
				14	Виправляє	14	Критикує	
				15	Ініціює	15	Закликає до співробітництва	

Продовження додатка В

Рівень сформованості кожної комунікативної якості молодшого школяра визначається за допомогою шкали: 10 балів – вибір для відповідей пункту (а); 5 балів – вибір для відповіді пункту (б); 1 бал – вибір для відповіді пункту (в).

Шляхом додавання оцінок за всіма пунктами і поділу суми на 15 одержуємо середню оцінку рівня сформованості в конкретного вихованця зазначених комунікативних якостей.

Додаток Д**Анкета для вихователів «Вивчення особливостей спілкування молодших школярів»**

1. Прізвище, ім'я дитини _____, вік _____, клас _____
2. Чи виявляє дитина комунікабельність у спілкуванні з дорослими?
 - а) дуже;
 - б) не дуже;
 - в) повністю замкнена в собі.
3. Чи виявляє дитина комунікабельність у спілкуванні з іншими дітьми?
 - а) дуже комунікабельна, у більшості випадків надає перевагу грі та спілкуванню з іншими дітьми;
 - б) не дуже комунікабельна, частіше надає перевагу грі наодинці;
 - в) іноді надає перевагу спілкуванню з іншими дітьми, іноді – грі наодинці.
4. Якщо дитина комунікабельна, вона надає перевагу грі:
 - а) зі старшими за себе дітьми;
 - б) з однолітками;
 - в) з молодшими дітьми.
5. Як поводитьься дитина під час гри?
 - а) уміє організовувати дітей для спільної гри й інших занять, бере на себе тільки головні ролі;
 - б) однаково добре виконує як головні ролі, лідерські ролі у грі, так і підпорядковані, другорядні;
 - в) найчастіше бере на себе другорядні ролі, підпорядковується іншим.
6. Які взаємини в дитини з іншими дітьми?
 - а) вміє дружити і без конфліктів грати та спілкуватися з іншими дітьми;
 - б) часто конфліктує з іншими;
7. Чи ділиться дитина іграшками з іншими дітьми?
 - а) ділиться із задоволенням;

Продовження додатка Д

б) іноді ділиться, іноді ні;

в) не ділиться.

8. Чи співчуває дитина іншим людям?

а) завжди співчуває іншому, коли той чимось засмучений, намагається втішити його, допомогти;

б) іноді співчуває, іноді ні;

в) майже ніколи не співчуває.

9. Чи ображає дитина інших дітей?

а) часто ображає;

б) іноді ображає;

в) ніколи не ображає.

10. Чи часто дитина жаліється дорослим?

а) часто;

б) іноді;

в) ніколи

11. Чи є дитина образливою?

а) дуже образлива;

б) іноді ображається;

в) не образлива.

12. Чи є дитина справедливою?

а) завжди справедлива;

б) іноді справедлива, іноді ні;

в) найчастіше несправедлива.

13. Чи завжди дитина говорить правду?

а) завжди;

б) іноді;

в) частіше обманює, ніж каже правду.

14. Чи завжди дитина поводить себе ввічливо?

Продовження додатка Д

- а) завжди;
 - б) іноді;
 - в) майже ніколи не поводить ся ввічливо.
15. Чи завжди дитина є слухняною?
- а) завжди;
 - б) іноді слухняна, іноді ні;
 - в) майже ніколи не буває слухняною.
16. Чи є дитина самостійною?
- а) цілком самостійна, їй подобається все робити самій;
 - б) іноді самостійна, іноді ні;
 - в) частіше несамо стійна, надає перевагу тому, щоб за неї все робили інші.
17. Чи є дитина наполегливою?
- а) завжди наполеглива, намагається доводити справу до кінця;
 - б) іноді наполеглива, іноді ні;
 - в) зазвичай не завершує справу, яку розпочала.
18. Чи є дитина працелюбною?
- а) дуже працелюбна, завжди старанно виконує доручену справу;
 - б) іноді їй подобається працювати, іноді ні;
 - в) найчастіше виявляє лінощі.
19. Чи впевнена дитина в собі?
- а) цілком впевнена;
 - б) іноді впевнена, іноді ні;
 - в) не впевнена.

Додаток Е

Анкета для вихователів шкіл-інтернатів

Мета: 1) виявити ставлення вихователів шкіл-інтернатів до проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів (питання 1,2); 2) виявити ставлення вихователів шкіл-інтернатів до проблеми спілкування з молодшими школярами (питання 3, 4); 3) визначити осмислення поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку (питання 5); 4) з'ясувати питання щодо організації змісту позаурочної діяльності щодо формування в молодших школярів комунікативної компетентності (питання 6, 7).

1. Як Ви вважаєте, чи є актуальною проблема формування комунікативної компетентності в учнів шкіл-інтернатів?

2. Чи може сучасна школа-інтернат досягнути значних успіхів у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів?

3. Чи подобається Вам спілкуватись із вихованцями?

4. Чи володієте Ви достатніми знаннями й уміннями для адекватного спілкування з молодшими школярами в різних ситуаціях?

5. Що, на Вашу думку, означає поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку?

6-7. Чи приділяєте Ви увагу формуванню в молодших школярів знань і вмінь, які сприяли б розвитку в них комунікативної компетентності? Якщо Ваша відповідь «так», то з якими труднощами Ви при цьому стикаєтесь?

Додаток Ж

Структура семінару «Формуємо комунікативну компетентність»

№	Тематика занять	К-ть годин
1	Сутність, структура комунікативної компетентності (лекція з елементами бесіди)	2 год.
2	Специфіка формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів (круглий стіл)	2 год.
3	Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів (лекція, індивідуальне консультування)	2 год.
4	Форми і методи формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів (лекція з елементами бесіди)	2 год.
5	Психологічні основи педагогічного спілкування (інтерактивне заняття)	2 год.
6	Структура педагогічного спілкування (інтерактивне заняття)	2 год.
Всього		12 годин

Додаток 3

Зміст семінару для вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів

«Формуємо комунікативну компетентність»

Заняття 1. Сутність, структура

комунікативної компетентності молодших школярів

Мета: уточнити рівень сформованості у вихователів шкіл-інтернатів уявлення про поняття: «комунікація», «спілкування», «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність»; розкрити сутність, структуру комунікативної компетентності; критерії та показники сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів.

Форма проведення заняття – лекція.

Ключові слова: комунікація, спілкування, компетентність, компетенція, комунікативна компетенція, комунікативна компетентність.

Зміст заняття:

1. Сутність понять: «комунікація», «спілкування», «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність».

2. Сутність, структура сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів.

3. Критерії та показники сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів.

Література

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.

2. Булгакова В. До питання про співвідношення понять «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетенція» / В. Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 6. – С. 8.

Продовження додатка 3

3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

4. Гришанова И. А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты): монография / И. А. Гришанова. – Москва–Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2006. – 136 с.

5. Касьянова О. В. Формування комунікативної компетентності підлітка в громадському дитячому об'єднанні : наук.-метод. посіб. – / О.В.Касьянова :– Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2010. – 342 с.

6. Кобзар Т. Л. Комунікативна компетентність: психологічний підхід до проблеми / Т. Л. Кобзар // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 1998. – № 1. – С. 46–49.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.]. – К. : Видавництво К.І.С., 2004. – 112 с.

8. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів / Н. Марецька // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 6–9.

9. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

10. Олійник І. Компетентнісний підхід у початковій освіті : стан і перспективи / І. Олійник // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С. 24–26.

11. Пікуліна Т. Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів / Т. Л. Пікуліна // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 11(33). – С. 37–42.

12. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів : теорія і практика : колективна монографія / Голуб О.В., Толкачова А. С., Бернадська Л. В.,

Продовження додатка 3

Грітчина А. І., Підборський Ю. Г., Поліщук О. В., Сизоненко І. Г. / [кер. авт. кол. О. В. Голуб]. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2013. – 362 с. – С. 66–106.

Заняття 2. Специфіка формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів

Мета: з'ясувати сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності; розкрити специфіку формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів; виявити чинники, які негативно впливають на формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

Форма проведення – круглий стіл.

Ключові слова: комунікативна компетентність, формування комунікативної компетентності, молодші школярі, школа-інтернат, позаурочна діяльність.

Зміст заняття:

Анатомо-фізіологічні та соціально-педагогічні характеристики молодшого шкільного віку, що відкривають нові можливості для комунікативної діяльності молодших школярів:

- фізіологічне дозрівання організму молодшого школяра; розгортання та поглиблення зв'язків із соціальним оточенням;
- інтенсивне дозрівання другої сигнальної системи (мови) в аналізі та синтезі вражень від зовнішнього світу; утворення тимчасових нервових зв'язків, вироблення нових дій та операцій;

– висока пластичність центральної нервової системи молодшого школяра, що забезпечує учневі здатність фіксувати впливи середовища, готовність реагувати на нього, підвищувати рухливість нервових процесів, що дає змогу

Продовження додатка 3

дитині швидко змінювати поведінку відповідно до вимог учителя та комунікативної ситуації;

– інтенсивне формування в дітей молодшого шкільного віку таких мислительних операцій як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо;

– становлення провідної діяльності – навчання, результатом якого є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, оволодіння знаннями, формування й удосконалення навичок мовлення;

– розвиток основних психічних новоутворень молодшого шкільного віку (довільність психічних процесів; внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія);

– перевага наочно-образного мислення;

– розвиток мовленнєвих видів діяльності у процесі виконання нових соціальних ролей;

– прийняття й усвідомлення дитиною своєї внутрішньої позиції;

– яскраво виражена суспільна значущість навчальної діяльності визначає нову комунікативну позицію дитини стосовно дорослих і однолітків, що змінює її самооцінку, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими дітьми.

Фактори негативного впливу на процес формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів:

– специфіка контингенту учнів (соціальні сироти, біологічні сироти, діти з малозабезпечених і багатодітних сімей, більшість вихованців соціально занедбані);

– тяжка спадковість;

- проблеми медичного характеру, зумовлені патологічними відхиленнями у стані здоров'я;
- низька ерудиція, обмежений обсяг уявлень про навколишній світ;

Продовження додатка 3

- деприваційний синдром (материнська, соціальна, сенсорна, когнітивна, комунікативна, психічна, емоційна, рухова і психомоторна депривації);
- ригідність (когнітивна, емоційно-афективна, психосоціальна);
- знижений рівень емпатії;
- відсутність засвоєння позитивного соціального досвіду батьків, сім'ї, емоційно-ділових взаємин між людьми.

Особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів:

- обмеження сфери спілкування учнів;
- заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, часта зміна педагогів;
- вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу;
- недоліки програм виховання і навчання, які не компенсують дефектів виховання та розвитку дітей, спричинених відсутністю сім'ї;
- стійка залежність дитини від дорослого;
- зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з дорослими;
- специфіка спілкування вихованців інтернатних закладів.

Питання для обговорення:

- 1) проблема ускладненого спілкування учнів шкіл-інтернатів;
- 2) характеристика видів ускладненого спілкування;
- 3) чинники ускладненого спілкування вихованців інтернатних закладів.

Обговорення проблемних моментів спілкування молодших школярі шкіл-інтернаті та способів їхнього вирішення в позаурочній діяльності:

- розширення сфери спілкування вихованців завдяки включенню їх у спільну діяльність з іншими учнями;
- залучення вихованців до виконання громадських доручень;

Продовження додатка 3

- участь у загальношкільних заходах, роботі гуртків, секцій, клубів за інтересами;
- спілкування дітей у неформальних групах на основі спільних захоплень та інтересів;
- розширення сфери спілкування молодших школярів;
- володіння педагогами діагностикою сформованості комунікативної компетентності, формами і методами формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів тощо.

Література

1. Галигузова Л. Н. Педагогические аспекты воспитания детей в домах ребенка и в детских домах / [Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева] // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.
2. Голик А. Н. Социальная психиатрия сиротства / А. Н. Голик. – М. : Лаборатория базовых знаний, 2000. – 192 с.
3. Державна цільова соціальна програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 17 жовтня 2007 р. № 1242 // Збірник урядових нормативних актів України. – 2008. – № 22. – С. 5 – 28.
4. Долинська Л. В. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів : навч.-метод. посібник / Л. В. Долинська, Г. Є. Улунова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 119 с.
5. Дубровіна І. В. Психологічний розвиток вихованців дитячих будинків / І. В. Дубровіна, А. Г. Рузька. – К. : Наукова думка, 1990. – 120 с.
6. Канішевська Л. В. Специфіка соціально-педагогічних функцій загальноосвітніх шкіл-інтернатів на сучасному етапі / Л. В. Канішевська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць ; [за заг.

Продовження додатка 3

ред. академ. АПН України М. Б. Євтуха, уклад. – О. В. Михайличенко]. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», вид-во «Козацький вал», 2007. – Вип. 10. – 200 с. – С. 44–49

7. Кобзар Б. С. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків / Б. С. Кобзар, Є. П. Постовойтов. – К. : Стилос, 1997. – 311 с.

8. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

9. Олифиренко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учебное пособие [для студентов высших учебных заведений] / Л. Я. Олифиренко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

10. Очерки о развитии детей, оставшихся без попечения родителей / [И. В. Дубровина, З. А. Минкова, М. К. Бардышевская и др.; под ред. М. Н. Лазутовой]. – М. : ТОО «СИМС», – 1995. – Вып. 4. – 64 с.

11. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Толстых. [3-е изд.]. – СПб : Питер, 2001. – 416 с.

12. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів : теорія і практика : колективна монографія / Голуб О.В., Толкачова А. С., Бернадська Л. В., Грітчина А. І., Підборський Ю. Г., Поліщук О. В., Сизоненко І. Г. / [кер. авт. кол. О. В. Голуб]. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2013. – 362 с. – С. 66–106.

13. Улунова Г. Є. Сором'язливість як чинник дефектного спілкування в учнів шкіл-інтернатів / Г. Є. Улунова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : серія 12 «Психологічні науки». – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 18 (42). – 262 с.

14. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу : навч.-метод. посібник / [Л. В. Канішевська та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 172 с.

Продовження додатка 3

15. Шульга Т. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки / Т. Шульга, Л. Олиференко // Прикладная психология и психоанализ. – 1998. – № 2. – С. 34–55.

Заняття 3. Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів

Мета: ознайомити вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів з методикою діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів.

Ключові слова: діагностичний інструментарій, рівні сформованості комунікативної компетентності, вихователь школи-інтернату, молодші школярі, школа-інтернат.

Зміст заняття:

1. Ознайомлення вихователів шкіл-інтернатів з методикою діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

2. Індивідуальні консультації учасників семінару з питань діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

Література

1. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию : учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2006. – 270 с.
2. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растенников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с
3. Жуков Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : МГУ, 1987. – С. 64–74.

Продовження додатка 3

4. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів : теорія і практика : колективна монографія : / Голуб О. В., Толкачова А. С., Бернадська Л. В., Грітчина А. І., Підборський Ю. Г., Поліщук О. В., Сизоненко І. Г. / [кер. авт. кол. О. В. Голуб]. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2013. – С. 66–106.

5. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь : программа адаптации детей к школьной жизни / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – М. : Московский центр качества образования, 2010. – 120 с.

Заняття 4. Форми і методи формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності

Мета: ознайомити вихователів шкіл-інтернатів із формами і методами формування комунікативної компетентності молодших школярів; обговорення системи виховних годин «Крокуємо до комунікативної компетентності»; використання комплексу педагогічних умов формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

Ключові слова: форми і методи формування комунікативної компетентності, виховні години, педагогічні умови, школа-інтернат, молодші школярів, позаурочні діяльність.

Зміст заняття

1. Форми і методи формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

2. Обговорення розробленої системи виховних годин «Крокуємо до комунікативної компетентності».

3. Обговорення комплексу педагогічних умов формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

4. Індивідуальні консультації вихователів шкіл-інтернатів із питань роботи з експериментальними матеріалами.

Продовження додатка 3

Література

1. Бабич Н. Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти / Н. Д. Бабич. – К. : Знання, 1992. – 46 с.
2. Виховуємо та навчаємо. Комплексні заняття й ігри для дітей 4–7 років / [Л. Б. Фесюкова, І. В. Мирошніченко, І. С. Панасюк, Н. В. Яковлева]. – Харків. : Веста : ТОВ «Ранок», 2008. – 208 с.
3. Долинська Л. В. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів : навч.-метод. посібник / Л. В. Долинська, Г. Є. Улунова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 119 с.
4. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
5. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми / [под. ред. М. И. Лисиной]. – М., 1985. – 208 с.
6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
7. Пікуліна Т. Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів / Т. Л. Пікуліна // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 11 (33). – С. 37–42.
8. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів : теорія і практика : колективна монографія : / Голуб О. В., Толкачова А. С., Бернадська Л. В., Грітчина А. І., Підборський Ю. Г., Поліщук О. В., Сизоненко І. Г. / [кер. авт. кол. О. В. Голуб]. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2013. – С. 66–106.

Заняття 5. Психологічні основи педагогічного спілкування

Мета: розкрити специфіку педагогічного спілкування; стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний;

Продовження додатка 3

визначення кожним учасником свого стилю спілкування, визначення рівня свої комунікабельності.

Ключові слова: педагогічне спілкування, стилі педагогічного спілкування, комунікабельність педагога, молодший школяр, вихователь школи-інтернату.

Зміст заняття:

I. Теоретична частина:

1. Специфіка педагогічного спілкування.
2. Стилi педагогічного спілкування та їх технологічна характеристика.

II. Практична частина.

1. Вправа «Довіра» [393, с. 231].

Мета : розвиток міжособистісної довіри; розширення сенсорного усвідомлення.

Завдання: допомогти партнеру у спілкуванні в обстеженні простору, узявши на себе роль ведучого та визначивши рівень відповідальності за надану довіру.

Інструкція: кажучи про реалізацію стилей спілкування, ми акцентуємо увагу на тому, що основою демократичного стилю спілкування є педагогічна взаємодія. У свою чергу, педагогічна взаємодія будується на певній довірі. Перевіримо рівень нашої довіри один до одного. Для цього треба розділитися на пари. Один у парі стає ведучим, другий – веденим. Веденому одягають пов'язку на очі. Ведучий водить свого партнера по кімнаті для сенсорного дослідження простору. Він тримає його за кисть, але мовчить. Через деякий час відбувається зміна ролей.

Аналіз вправи:

1. Чи відчували Ви відповідальність за роль ведучого?
2. Як почував себе ведений, який був змушений повністю залежати від ведучого?
3. Визначте рівень своєї довіри.

Продовження додатка 3

4. Опишіть своє відчуття при зміні ролей.

2. Вправа «Той, хто сидить, той, хто стоїть» [393, с. 232].

Мета: оцінити перебування у визначеній позиції стосовно партнера у спілкуванні; висловити своє ставлення до позиції, яка характеризує певний стиль спілкування.

Інструкція: стилі спілкування партнерів виявляються в позиції, яку вони займають стосовно один до одного. Вона буває «зверху», «знизу», «поруч». Спробуємо на собі відчувати вплив тієї з них, яка найчастіше характеризує авторитарний стиль спілкування. Один із партнерів сидить, інший стоїть. У цьому стані ведеться розмова. Через декілька хвилин відбувається зміна позицій.

Аналіз вправи:

1. Які почуття Ви відчували в момент виконання завдання?
2. Що Ви хотіли зробити, щоб змінити ситуацію?
3. Яку позицію Ви волієте займати під час контакту?

3. Тестування «Психологічний портрет педагога» [407, с. 12–23]

Мета: визначити пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самооцінку, стиль спілкування.

4. Тестування «Оцінка комунікабельності вчителя» (тест В. Ряховського) [407, с. 23–26].

Мета: визначити рівень своєї комунікабельності. Завдання: дібрати по кілька правил спілкування з дитиною з різних педагогічних джерел і підготуватися до обґрунтування не тільки доцільності, а й важливості дібраних «правил».

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 2. : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

Продовження додатка 3

2. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
3. Долинська Л. В. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів : навч.-метод. посібник / Л. В. Долинська, Г. Є. Улунова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 119 с.
4. Кан-Калик В. Грамматика общения / В. Кан-Калик. – М. : Роспедагенство, 1995. – 108 с.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С.8–12.
6. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
7. Коломинский Я. Л. Учителю о психологи детей шестилетнего возраста : книга для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
8. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
9. Максименко С. Д. Технологія спілкування : комунікативна компетентність вчителя : [сутність і шляхи формування] / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
10. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения : учебное пособие [для вузов] / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2003. – 304 с.
11. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми / [под. ред. М. И. Лисиной]. – М., 1985. – 208 с.
12. Ольшанская Н. А. Техника педагогического общения : практикум [для учителей и классных руководителей] / Н. А. Ольшанская. – Волгоград : Учитель, 2005. – 74 с.

Продовження додатка 3

Заняття 6. Структура педагогічного спілкування

Мета: проаналізувати структуру педагогічного спілкування; розкрити правила педагогічного спілкування; охарактеризувати правила висунення педагогічної вимоги та правила педагогічного заохочення; розробити «Правила спілкування з дитиною».

Форма проведення заняття – інтерактивне заняття.

Ключові слова: педагогічне спілкування, структура педагогічного спілкування, правила педагогічного спілкування з дитиною, молодший школяр, вихователь школи-інтернату.

Зміст заняття:

1. Стадії педагогічного спілкування: моделювання майбутнього спілкування, безпосереднє спілкування, аналіз технології спілкування.
2. Правила педагогічного спілкування. Психологічні бар'єри, їх усунення. Установлення особистісного контакту з дитиною.
3. Правила висунення педагогічної вимоги до молодшого школяра.
4. Правила використання педагогічного заохочення дитини.
5. Творче завдання: розробка «Правил спілкування з дитиною».

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 2. : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
3. Кан-Калик В. Грамматика общения / В. Кан-Калик. – М. : Роспедагенство, 1995. – 108 с.
4. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев

Продовження додатка 3

// Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С.8–12.

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

6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

7. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения : учебное пособие [для вузов] / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2003. – 304 с.

8. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми / [под. ред. М. И. Лисиной]. – М., 1985. – 208 с.

9. Ольшанская Н. А. Техника педагогического общения : практикум [для учителей и классных руководителей] / Н. А. Ольшанская. – Волгоград : Учитель, 2005. – 74 с.

10. Педагогічне спілкування як взаємодія : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [www.hortling.org.ua / node / 1437](http://www.hortling.org.ua/node/1437).

Додаток К

Тематика виховних годин.

1 клас. «Вчимося відрекомендовуватися», «Доброго ранку, доброго дня, доброго вечора», «Вивчаємо правила спілкування», «Ви сказали: “Вітаємо», «Слова прощання», «Чарівні слова», «Слова люб’язності», «Просте слово «вибачте»», «Я вмію просити пробачення», «Мені зателефонували».

2 клас. «Правила мовного етикету», «Усмішка», «Увічлива відмова», «Секрети спілкування», «Подорож до країни Ввічливості», «Слухай уважно, зацікавлено», «Я вмію слухати інших», «Складання діалогу», «Людина поміж людей», «Будьмо гарними співрозмовниками».

3 клас. «Культура мовлення. Навички мовленнєвого етикету», «Слово веселить, смішить, радує», «Слово втішає, ображає», «Чемність і ввічливість», «Побажання, вітання», «Ти живеш поміж людей», «Що таке співпраця?», «Мистецтво робити компліменти», «Ми вміємо спілкуватися», «Діалог та його складові».

4 клас. «Я вмію розуміти іншого», «Ми можемо розуміти один одного», «Говори переконливо», «Я вмію домовлятися з людьми», «Ми вміємо діяти спільно», «Я вмію бути доброзичливим», «Я – доброзичливий», «Толерантність і нетерпимість у спілкуванні», «Я вмію чути думку іншого», «Я вчуся вирішувати конфлікти мирним шляхом».

Додаток Л

Виховна година на тему: «Мені зателефонували»(1 клас)

Мета: ознайомити учнів із правилами спілкування по телефону; розвивати усне мовлення, мислення; виховувати гарні манери, взаємоповагу, чемність у взаєминах з іншими людьми.

Хід заняття:

Організаційний момент

Вихователь.

Діти! Я вам зараз задам загадки.

Загадки

Через поле і лісок

Подається голосок.

Він біжить, і чути нам

Те, що скажеш десь ти там.

(Телефон).

Не будильник, а дзвонить.

Не приймач, а говорить.

(Телефон).

Вихователь

Наше заняття буде присвячено правилам спілкування по телефону. До вас у гості завітав Професор Етикет і Пані Указка.

Питання професора Етикета

1. Нехочуйко розбудив дівчинку телефонним дзвінком. Підкажи йому, до котрої години можна телефонувати увечорі?

2. Чи знаєш ти, з котрої години можна телефонувати друзям у робочі дні? А у вихідні?

3. Поміркуй, як Нехочуйко мав би почати свою телефону розмову?

4. Що робити, якщо ти телефонував товаришеві, але помилився і потрапив зовсім в іншу квартиру?

Продовження додатка Л

5. Наскільки тривалою може бути телефонна розмова?

Підказки пані Указки

Ввічлива людина завжди починає телефонну розмову з привітання.

- Телефонувати раніше восьмої ранку і пізніше за дев'яту вечора неввічливо.
- У вихідні дні, коли люди хочуть довше поспати, телефонувати бажано після десятої ранку.
- Якщо ти помилився номером, ввічливо перепроси.
- Не забувай чарівних слів : «будьте ласкаві!», «радий тебе чути!», «запросіть, будь ласка!», «дякую за дзвінок!», «на все добре!»
- Безтурботно теревенити по телефону – неввічливо.

(Діти під керівництвом вихователя обговорюють питання професора Етикету і підказки Пані Указки).

Робота над віршем Г. Бойка «Ділові розмови»

Щоденно після школи

у Петрика і Вови

усе по телефону

йдуть «ділові» розмови :

– Здоров!

– Здоров!

Що робиш? – я питаю,

– Та ось по телефону

З тобою розмовляю...

– А як у тебе справи?

– Та справи – те що треба!

– А що ти зараз робиш?

– Та от дзвоню до тебе...

– Ну, що ж – бувай здоровий,

Бо вже пора кінчати:

Продовження додатка Л.

Ще треба подзвонити

До Роми і до Гната

Обговорення вірша.

1. Про що розмовляли хлочки по телефону?
2. Чи була ця розмова важливою?
3. Чому не варто витратити час на пусте базікання?

Нагаданочка

Ці номери запам'ятайте

І завжди їх добре знайте

101 – телефонувати при винекненні пожежі;

102 – дзвінок у міліцію;

103 – швидка допомога;

104 – служба газу

Підсумок заняття

Гра «Зіпсований телефон»

Усі учасники гри стають рядочком або сідають на лавочку.

Вихователь вигадує слово і говорить його на вухо гравцеві, який стоїть у кінці ряду. Вимовляти слово треба тихо, щоб ніхто його не почув. Кожний передає почуте слово ланцюжком одне одному.

(Тобто слово передається ніби по телефонному дроту. Коли черга дійде до найпершого учасника, вихователь перевіряє, чи хорошим був зв'язок! Він запитує спочатку у першого гравця, а потім у решти, що вони почули.)

Література

1. Бахтінова О. В. Матеріали для уроків етики. 1–4 класи. / О. В. Бахтінова. – Харків. : Вид-во «Ранок – НТ», 2010. – 208 с.
2. Фесюкова Л. Б. Виховуємо та навчаємо. Комплексні заняття й ігри для дітей 4–7 років / Л. Б. Фесюкова, І. В. Мирошніченко, І. С. Панасюк, Н. В. Яковлева.

Продовження додатка Л

– Харків. : Веста : ТОВ «Ранок», 2008. – 208 с.

3. Хухлаєва О. В. Тропинка к своему Я : уроки психологии в начальной школе (1–4 классы) / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2011. – 344 с.

Додаток М

Виховна година на тему «Усмішка» (2 клас)

Мета. дати уявлення учням про роль усмішки в процесі спілкування; вчити розрізняти види усмішок; закріплювати знання етикетного спілкування; виховувати ввічливість, доброту, бажання дарувати оточуючим радість.

Обладнання. Ілюстрації, малюнки, карта для подорожі «Море радощів», сонечко з промінцями, два будиночки, фігури чоловічків різного кольору, обруч із прив'язаними до нього жовтими стрічками-промінцями, малюнки із серії «Оціни вчинок», мелодія пісні «Усмішка».

Хід заняття

I. Організаційний момент. *Створення емоційного настрою*

Загадка

Всі від нього навкруги

Набираються снаги.

Тільки ранок настає,

Виглянь у віконце,

Всім воно життя дає –

Променисте ...(*Сонце*).

Так, це сонечко. Яку користь воно приносить людям? (Дає тепло, зігріває землю, від нього ростуть рослини...). Добру людину люди називають сонечком, що зігріває всіх довкола своїми лагідними промінцями, своїм гарячим щирим серденьком, своєю щирою усмішкою.

Розв'яжіть анаграму:

С У Ш А К І М

2 1 5 7 6 4 3

Так, це усмішка.

Продовження додатка М

Вихователь

– Як приємно бачити усміхнене обличчя, почути ласкаві, звернені до тебе слова. І тоді твій настрій стає піднесеним, веселим. Так само і людям приємно почути від тебе приємні, лагідні слова.

Сьогодні ми з вами дізнаємось, які бувають усмішки, яку роль відіграє усмішка у процесі спілкування.

– Але спочатку запитаємо у нашого довідкового бюро, що означає слово «усмішка».

Довідкове бюро.

Усмішка – міміка обличчя, уст, що виражає задоволення, прихильність, іронію; безголосий сміх. Якщо кажуть доля усміхається, – це означає, що людині щастить, таланить. Усмішка допомагає людині: усуває настороженість, долає всякі перешкоди у спілкуванні з людьми. Відкрите обличчя, прямий погляд, привітна усмішка – це прикмети людини чесної, розумної, привітної, вихованої.

– Тож давайте будемо посміхатися, щоб іншим було приємно.

Вихователь. Ось і будемо вчитися бути веселими й дарувати настрій іншим. То з яким настроєм ми розпочинаємо наше заняття? Покажіть. (*Діти показують мімікою*).

Гра «Оціни вчинок»

Вихователь.

– Діти, утворімо коло і подаруємо одне одному гарні слова.

– Але такий гарний, веселий настрій у нас буває не завжди. Буває, що ви іноді сумуєте, плачете, гніваєтесь. Коли таке буває? (*Відповіді дітей*).

– Діти, а якими кольорами ви уявляєте собі сум, гнів, злість? (*Чорними, сірими*).

– А якими кольорами – радість, доброту, щедрість, любов, співчуття? (*Червоними, оранжевими, жовтими*).

– Але ж ці почуття – радість, любов, дружба – живуть поряд зі злом, гнівом,

Продовження додатка М

сумом, брехливістю, страхом. Спробуємо їх розділити. Ось перед вами є два будиночки. В одному з них, там, де зображено сонечко, ми поселимо добрі почуття, а в другому, де сонечко заховалось у хмаринку – погані почуття.

А почуття ми позначаємо ось такими кольоровими чоловічками.

(Вихователь називає почуття, діти обирають чоловічків відповідного кольору і кладуть у певний будиночок).

Заселили ми будинки,
Плаче сонечко в хмаринці,
Закінчилась наша гра –
Ми забудем ці слова.

(Вихователь ховає будиночок із негативними почуттями).

Вихователь.

– Ну от і добре ! Ми позбулися негативних почуттів і як на душі стало спокійно, радісно, сонячно. Бачу, що на обличчях у вас з'явилась усмішка.

– А зараз ми відправляємось у чудову подорож до «Моря радощів». У цьому морі є острови посмішок. Перший острів, до якого ми допливли – це «Посмішка дружби».

– У кожного з вас є друзі. Як ви думаєте, із чого починається дружба?
(Відповіді дітей).

Я до вас посміхнулася – подарувала посмішку, і вам стало приємно. А зараз, станемо в коло, візьмемося за руки і подаруємо один одному усмішку. А щоб кожному стало ще приємніше, треба говорити компліменти. Зробити комплімент – це означає назвати людину приємним словом, похвалити за щось, обов'язково посміхнутися.

– Ви посміхнулися, отже, ми друзі. Не забувайте робити компліменти друзям.

Всі веселі? От чудово!

А тепер до праці знову.

Продовження додатка М

– Продовжуємо нашу подорож. Наближаємось до острова *«Посмішка здоров'я»*. Відвідавши цей острів, ми маємо з'ясувати значення усмішки для нашого здоров'я.

Розповіді учнів

1. Сміх – один із найсильніших захисників нашого організму від негативного стресу, а отже, від багатьох тілесних недуг. Під час сміху в головному мозку людини виділяються гормони щастя і ми відчуваємося радісно, захищеними від усяких негараздів.

2. Усмішка і сміх – це ворота, через які в людину може потрапити багато доброго. Учені довели, що сміх викликає позитивні емоції, створює хороший настрій, допомагає жити, вчитися і працювати.

3. Щоб засміятись, людині потрібно напружити 17 м'язів, а щоб насупитися – аж 43! Тому веселим і усміхненим бути легше, чи не так?

Вихователь. Тож давайте будемо частіше посміхатись на користь нашому здоров'ю!

Гра «Попрацюй з друзями». Робота в групах.

Завдання: скласти із «розсипаних» слів прислів'я, вислів про усмішку.

1 група. Від гніву старієш, від сміху молодієш.

2 група. Даруйте один одному посмішки!

3 група. Усмішка краще лікує за ліки.

Вихователь

– Подорож наша триває.

Наступне завдання – складання казки про сонечко та його друзів.

– Жило собі Сонечко.

– Яким воно було? (*Ласкавим, добрим, привітним, веселим*).

– Що воно робило? (*Зігрівало землю, дарувало всім радість*).

– Одного разу хтось заховав сонечко. Хто це був? (*Темна і зла хмара*).

Продовження додатка М

- Яким стало все навколо? (*Сумним, похмурим*).
- Хто прийшов на допомогу Сонечку? (*Його друг – Вітер*).
- Що він зробив? (*Прогнав темну і злу хмару*).
- Що зробило Сонечко? (*Подякувало вітру*). (*Діти складають казку*).
- Отже, ми тільки що побували на останньому острові нашої подорожі «Острові природи». Навколишній світ милує наше око своєю красою. Природа, яка нас оточує, теж вміє радіти.

Вихователь.

- Сьогодні ми не можемо не згадати відомого українського дитячого письменника Г. Бойка, який створив багато веселих віршів, гуморесок. Пропонуємо вашій увазі декілька з них. (*Діти розповідають гуморески: «За що двійка?», «Булка з маслом», «У перший клас»*).
- Давайте товаришувати, посміхатись, поважати один одного, пам'ятати, що жити ми маємо в дружбі й злагоді.

Виконується пісня «Усмішка».

Вихователь

Діти! Я сподіваюсь, що після сьогоднішнього заняття ви станете добрими до оточуючих.

- Утворімо «сонечко побажань».

(*Діти беруть обруч, до якого прив'язані жовті стрічки-промінці, утворюють «сонечко» і по черзі промовляють побажання*).

Література

1. Бандура В. С. Морально-етичне виховання 1–4 класи (за програмою Л. М. Слотвинської): посібник для учителя / В. С. Бандура та інші. – Харків. : Вид. група «Основа», 2012. – 494, [2].

2. Бойко Г. П. Билиці діда Гриця : веселики, скоромовки-спотиканки, загадки : для дошкільного та молодшого шкільного віку / Г. П. Бойко ; [упоряд. . Т. Бойко ; передм. В. Г. Бойка] ; художник В. Г. Ширяєв. – К. :

Продовження додатка М

Веселка, 2004. – 119 с.

3. Вагапова Д. Х. Риторика в інтелектуальних іграх и тренінгах /Д. Вагапова – М. : Цитадель, 1999. – 120 с.

4. Науменко В. О. Риторика : Навчальний посібник для 3-го класу / В. О. Науменко, М. Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 110 с.

Додаток Н

Виховна година на тему «Подорож до країни Ввічливості» (2 клас)

Мета: вчити дітей ввічливо спілкуватись із ровесниками, дорослими; розширити словниковий запас учнів словами ввічливості; щодня домагатися доброзичливої атмосфери у класі.

Обладнання : музичний супровід, словник чемної людини, конверти з завданнями.

Хід заняття

Організаційний момент

Вихователь

– Діти, сьогодні вас чекає подорож у країну Ввічливості.

Ввічливість – це шанобливість, доброзичливість, прагнення не завдавати неприємності іншим, готовність своєчасно прийти на допомогу іншій людині.

– Ми отримали листа від професора Будьласки. Він залишив нам карту країни Ввічливості, а також лист. Чи бажаєте ви помандрувати до цієї країни? Як же туди дістатися? Про це ми дізнаємось із листа професора:

«Любі діти! Шлях у мою країну буде нелегким. Його треба подолати, підтримуючи один одного. Сподіваюсь ви зможете одержати ключ від країни Ввічливості. На кожній зупинці ви будете отримувати частини ключа (якщо правильно виконаєте завдання), які зможете в кінці скласти в ключ від країни Ввічливості».

– Отже, друзі відправляємось у подорож!

I. Зупинка «Вітайся з усіма – це твоє здоров'я».

– Вітання бувають різні. Люди вітають один одного за допомогою слів, жестів. Говорячи «доброго ранку», «здрасуйте», людина бажає добра іншим людям. Але багато залежить від того, як ви привітаєтесь.

Один хлопчик скаржився, що із цим здоровканням у нього самі неприємності.

Продовження додатка Н

– Я, – каже, – вже скоро нервовим стану від цього. Я на вулиці тільки й кручу головою, щоб когось із знайомих не пропустити. Як побачу – «здрасьте» кричу, а мені ще дорікають : «Який ти, Сашко, не культурний!».

– А як взагалі можна привітатись? (Доброго ранку, доброго дня, здрастуйте). І щоб в голосі нашому чулась доброта.

– Чи можна при зустрічі говорити «привіт»?

(Можна, але лише своїм друзям).

– А як вітаються на відстані?

(Потрібно поклонитись чи махнути рукою).

– Хто має привітатись першим при зустрічі з дорослими ?

Вихователь: Дуже важливо дарувати людям посмішку при привітанні. Молодці діти! Мандруємо далі.

Лунає пісня В. Шайнського «Посмішка».

II. Зупинка «Містечко вихованих людей».

– О! Та тут побував хуліган. Він перевернув усі їхні правила і життя зіпсувалось, усе тепер переплуталось. Діти давайте допоможемо виправити помилки:

Чемний хлопчик завжди смикає дівчаток за коси.

Ввічливі діти ніколи не поступаються місцем старшим.

Виховані діти обгортку від цукерки викидають на тротуар.

Усі діти переходять вулицю на червоне світло світлофора.

Виховані діти завжди лазять по деревах.

Дівчатка витирають руки об сукню. (Діти виправляють помилки).

Вихователь

– Які прислів'я й вислови відомих людей про ввічливість ви знаєте? (Діти називають прислів'я і пояснюють їх зміст).

1. Спочатку подумай, а потім говори.
2. Хто людям добра бажає, той і собі має.
3. Хочеш мати в собі здоров'я, вітайся з усіма.

Продовження додатка Н

4. Слово лікує, слово і ранить.
5. Ввічливе слово – цілюще повітря.
6. Розум і вихованість – брат і сестра.
7. Ніщо не ціниться так дорого і не коштує так дешево, як ввічливість.
(М. Сервантес)
8. Істинна ввічливість є у доброзичливому ставленні до людей.
(Ж.-Ж. Руссо)

III. Зупинка «Несподівана зустріч».

– Отже, мандруємо далі. Будьте обережні, адже трапляються випадки, коли під час мандрівки можна зустріти несподівано розбійників, хуліганів (з'являється Шапокляк).

Шапокляк:

- Діти! Куди це ви зібралися? (Діти хором: «До країни Ввічливості!»).
- Не треба вам туди подорожувати. Я дам вам деякі поради, які вам знадобляться:

1. Якщо товариш запросив тебе на день народження, подарунок залиши собі, він тобі знадобиться.
2. Ні з ким в гостях не розмовляй, тільки вибирай, що смачніше.
3. Дівчаткам треба завжди ставити підніжку, лупцювати, показувати язика.
4. Якщо твій товариш упав, покажи на нього пальцем і голосно смійся.

Вихователь

- Це справді хуліганські поради, нам з тобою не по дорозі. Діти, нам треба довести, що ми їй не друзі.
 - Давайте я зачитаю правила, які використовує вихована людина.
1. Не поспішай першим сісти за стіл.
 2. Не перебивай того, хто говорить.

3. Не показуй пальцями на інших.
4. Не забудь зняти шапку, коли заходиш до приміщення.

Продовження додатка Н

5. Поступайся місцем людям похилого віку.
6. Не забудь вибачитись, якщо ти когось штовхнув.

Шапокляк

– Добре, добре я зрозуміла, що ви хороші діти. Мені соромно, не буду вас більше затримувати.

IV. Зупинка «Семафор ввічливості».

Вихователь

– Діти, наступна зупинка – «Семафор ввічливості». Зараз залежить від вас: чи будемо ми рухатись далі. Червоний колір – забороняю, Зелений – дозволяю.

– Я прочитаю речення, а ви маєте показати, де правильно чинять діти, а де – ні. Якщо правильно – піднімаєте зелену картку, якщо ні – червону.

1. «Дайте мені хлібину», – звертається хлопчик у магазині до продавця. (*Червона картка*).

2. «Вибачте, будь ласка, я штовхнула вас ненавмисне», – звертається дівчинка у автобусі. (*Зелена картка*).

3. «Покличте до телефону Василя», – каже Петро. (*Червона картка*).

4. «Я трохи порвала цю книгу, підклейте її самі», – каже дівчинка до бібліотекаря. (*Червона картка*).

5. «Люба бабусю! Я із задоволенням тобі допоможу», – сказав Сашко. (*Зелена картка*).

Вихователь

– Молодці! Ви добре впорались із завданням. Семафор увімкнув зелене світло і ми вирушаємо далі.

V. Зупинка «Скринька народної мудрості».

(*потрібно скласти прислів'я зі слів на картках у конвертах*)

Ввічливих і лагідних скрізь шанують.

Не радій чужому горю.

Бджола мала, а й та працює.

Продовження додатка Н

Слова щирого вітання дорожчі за частування.

Що хата має, тим і приймає.

VI. Зупинка «Словник чемної людини».

Вихователь

– Діти, давайте пригадаємо, які ввічливі слова ви знаєте? Ці слова ми запишемо у словничок, який буде зберігатись у нашому класі.

– Діти, у нас вийшов гарний словник. Сподіваюся, ви будете завжди користуватись ним.

– Отже, ввічливими треба бути завжди. Зараз ви покажете, наскільки були уважними, чого навчились. Я поставлю вам віршовані запитання, а ви доберете до них потрібні слова.

Розтопить серце всякого

Сердечнее слово...(«дякую»).

Зазеленіє древній пень,

Коли почує...(«добрий день»).

Коли тебе впіймають раптом за підказку, ти вчителя
розчулиш...(«Вибачте, будь ласка»).

Щоб знову зустрітись в годину призначену,

Щиро кажу я всім...(«До побачення»).

– Молодці, діти, ви здолали перешкоди, пройшли складний шлях, не піддалися на вмовляння Шапокляк, тепер ви – жителі країни Ввічливості. Це означає, що ви всі отримуєте звання ввічливих, вихованих. Сподіваюсь, що в майбутньому ви залишитесь такими. Щастя вам !

Література

1. Бахтінова О. В. Матеріали для уроків етики. 1–4 класи. / О. В. Бахтінова. – Харків. : Вид-во «Ранок – НТ», 2010. – 208 с.

Додаток П

Виховна година на тему «Слово втішає, слово ображає» (3 клас)

Мета: вчити дітей поєднувати позитивні почуття з добрими словами, допомагати їм усвідомити, що мова є засобом впливу на думки, почуття і поведінку людей; дотримуватись правил спілкування; розвивати вміння вживати слова, які втішають; виховувати тактовність, співчутливість, милосердя.

Хід заняття

Організаційний момент

Слово вихователя

– Діти ! На минулій виховній годині ми з вами говорили про те, що слово може розвеселити, порадувати, а сьогодні ми поговоримо про слова, які ображають і втішають.

– У житті часто трапляється, що ми ображаємось на когось. Як ви думаєте, чому так буває? Це може бути, якщо хтось поведився нетактовно, сказав брутальні слова, виявив егоїзм чи жадібність. У таких випадках ми ображаємось.

Слово має надзвичайно велику силу і владу. Воно може нести важливу інформацію, а може образити і скривдити людину. Тому зі словами треба бути обережним. А що треба для того, щоб слово приносило радість? *(Відповіді дітей)*. Спілкуватися з людьми потрібно вміло, добираючи слова і вислови, щоб не образити людину, не принизити її гідність, щоб словом не завдати болю. Недарма ж у народі кажуть : «Сім раз відмір, а раз відріж», «Спочатку подумай, а потім скажи», «Слово – не горобець, вилетить – не спіймаєш», бо «Слово – не полова, а язик – не помело».

– Як ви розумієте ці прислів'я, діти? *(Відповіді учнів)*.

Учень

Слово наше – не полова,

Продовження додатка П

А язик – не помело.
Добирати треба слово,
Щоб комфортно всім було.
Чемним будь, завжди вітайся,
Тільки правду говори.
Так сказати намагайся,
Щоб не вийшло «догори».

Вихователь. Як ви пояснити вислів : «Так сказати намагайся, щоб не вийшло «догори»? (Відповіді учнів).

Учениця

Словом ти не скривдь ніколи,
Слів багато в мові є.
Ходиш ти давно до школи,
Так, що вибери своє.
Слово лагідне лікує.
Щире слово й доброту
Людське серце тонко чує,
Знай цю істину просту.
Не мели дурниць брехливих,
Словом ти не ображай.
Слів багато є красивих –
От найкращі й вибирай!

Вихователь. Отже, запам'ятайте, діти, що завжди слід думати про те, що і як говориш. Народна мудрість повчає : «Не завжди говори, що знаєш, але завжди знай, що говориш». Як ви розумієте це прислів'я? (Відповіді учнів).

Завжди під час спілкування думайте, щоб про вас не сказали, що «дурний язик попереду розуму біжить.»

Робота над віршем Л. Людкевич «Чим закінчується сварка».

Продовження додатка II

Читання вірша по частинах.

Хлопчик цей — велика злюка.

Він мене шарпнув за руку,

Обізвав: “Всезнайка, соня

І бабусина мазуха,

Тюхтя, чапля із поліна

І занудна, як Мальвіна».

Я сказала: «Ти на вроду —

Як опудало з городу!»

Він сказав...

І я сказала...

Він замовк.

І я мовчала.

– Діти, а чи можна було уникнути сварки?

– А що ж було далі?

...Ми мовчали, а на гіллі

Яблука гойдались спілі...

Хлопчик яблука зірвав

І мені подарував.

– Чому хлопчик подарував дівчинці яблука?

– З якими словами він міг це зробити?

Висновок. Сперечатись треба чесно, принципово, не ображаючи один одного, не допускати переходу суперечки у сварку. Намагайтеся бути чуйними, уважними, турботливими, щоб запобігати образам.

Робота з лексичним матеріалом.

– Замініть грубі, агресивні слова:

1. »Та пішов ти!» («Зараз мені не до цього»).
2. »Стули пельку!» («Можливо, пізніше? Мені треба подумати над цим»).

Продовження додатка П

3. »Тебе це не обходить!» («Це справа особиста, я б не хотів її обговорювати».)

4. »Ти верзеш дурниці!» («Ти говориш неправильно. Треба думати про те, що говориш»).

Вихователь. Ми відчуваємося добре, якщо хтось погладить нас по спині, посміхнеться або скаже: «Привіт», – це означає, що він торкнувся нас. Торкання – це те, що люди говорять або роблять, щоб інші зрозуміли їхні почуття. Добрі почуття називаються «Ласкавинки».

Добрі дотики викликають у нас теплі почуття. Ми відчуваємо, що все добре, що нас люблять.

– Дівчатка і хлопчики, якщо вас образили або ви когось образили, ви посварилися, згадайте про чарівні пробачалочки-мирилочки.

Пробачалочка

Винен я, пробач мені,

І не лай, і не свари.

Обіцянок своїх не забуду:

Ображати тебе я не буду.

Мирилочка

Досить лаятись і злитись!

Ну, давай скоріш миритись!

Геть, образо, відійди!

Жде нас дружба назавжди!

Гра-мирилочка.

(Діти стають у коло. Вихователь промовляє слова, а діти виконують дії, ілюструючи його слова).

Тому, хто праворуч, посміхнися,
 Тому, хто ліворуч, посміхнися.
 Тому, хто праворуч, уклонися,
 Тому, хто ліворуч, уклонися.

Продовження додатка П

Тому, хто праворуч, руку дай,
 Тому, хто ліворуч, руку дай.
 Тепер по колу ти крокуй,
 Разом з друзями крокуй.
 Тому, хто праворуч, підморгни,
 Тому, хто ліворуч, підморгни.
 Того, хто справа, обійми,
 Того, хто зліва, обійми.

Вихователь.

– У народі кажуть : «Від теплого слова і лід розмерзнеться». Як ви гадаєте, що то за слово? (Відповіді дітей). Справді, слова бувають теплі, щирі, лагідні і добрі, які можуть втішити і зігріти людину, надати їм сили, звеличити, розрадити і заспокоїти. І якщо людині гірко і боляче, вона повна відчаю і зневіри, варто підійти до неї і сказати щиро і від душі слова втіхи. «Добре слово ліпше, як гроші» – каже народна мудрість. Інколи і гроші не можуть зарадити біді, а от щире, добре і привітне слово – може! Добрі слова треба говорити від усієї душі, щиро, палко, щоб людина повірила в них. Вони несуть у собі любов, радість, спокій, щастя. То чому ж їх не сказати в потрібний момент людині?

Учениця

Кажіть про людину добрі слова,
 Щирість, ласку даруйте у слові.
 Бо в доброму слові є сила жива,
 І в ньому є море любові.
 Добре слово людині надію дає,

Заспокоїть, утішить, врятує.

В ньому сила велика, чарівність в нім є,

І людина те серденьком чує.

Вихователь.

Продовження додатка П

– Діти! Ви згодні із цим твердженням? Скажіть, чи комусь із вас довелося на собі відчувати силу доброго слова? (*Відповіді дітей*).

– Чи часто ви користуєтеся добрими словами, щоб сказати їх людям? (*Відповіді дітей*). Хто говорить їх іншим, той і сам стає добрішим.

Але є ще й такі слова, що принижують людину, завдають їй болю. Сила таких слів є руйнівною і страшною. Тому їх говорити людині не можна, бо «слово – не стріла, а глибше ранить» – каже народна мудрість. «Вода все сполоще, а злого слова – ні!», «Удар забувається, а слово пам'ятається» – така сила злого слова. Не можна говорити злих слів, тому, що зло заподіяне словом залишається в душі людини надовго. Спробуйте пригадати, можливо із вами колись траплялося, що слова вас глибоко ранили і завдавали нестерпного болю? (*Відповіді дітей*). Тому ніколи їх не говоріть, щоб іншим не було боляче так, як було вам. У народі кажуть : «Не кидай словом, як пес хвостом». А якщо не вмієш чи не хочеш сказати доброго слова, щоб не образити нікого злим, краще помовчи.

Вправа «Незакінчене речення».

«Я ображаюсь, якщо...»

«Мені приємно, коли...»

– А ви завжди думаєте перш, ніж сказати щось образливе однокласнику, знайомому, адже потім дуже важко виправити помилку?

Слухання вірша «Знайте всі» Е. Саталкіної

Знайте всі, як двічі два,

Що образливі слова

І на вулиці, і вдома

Вибухають, наче бомба,
 Б'ють в лице, шмалкіші вітру,
 Ще й забруднюють повітря;
 Заважають їсти, спати...

Продовження додатка П

То навіщо їх казати?
 А слова ласкаві, щирі
 З пліч знімають смутку гирі,
 Добрі усмішки дарують,
 Пестять, міць дають, лікують,
 Розганяють чорні хмари...
 Їх вживайте – ви ж не скнари!

Підсумок заняття.

– Діти! Сьогодні на виховній годині ми з'ясували, що слово може втішати й ображати. Спробуйте пригадати, як дехто з однолітків дає вам прізвиська. Такі слова принижують людську гідність, ображають. Як ви гадаєте, що треба зробити, щоб у класі ніхто не прозивався? *(Відповіді дітей).*

Людина з добрим серцем ніколи не буде вживати лайливих слів, адже в її словниковому запасі є гарні, щирі і добрі слова. Тому поміркуйте і скажіть, які слова для спілкування з людьми краще використовувати? *(Відповіді дітей).* Отже, віднині ви будите говорити один одному лише добрі слова, а лайливі слова і прізвиська не будете використовувати.

Література

1. Бандура В. С. Морально-етичне виховання 1–4 класи (за програмою Л. М. Слотвинської) : посібник для учителя / В. С. Бандура та інші. – Харків. : Вид. група «Основа», 2012. – 494, [2] с.
2. Красоткіна Н. Г. Виховні заходи . I–IV класи / Надія Григорівна Красоткіна. – Тернопіль : «Мандрівець», 2008. – 256 с.

3. Науменко В. О. Риторика : Навчальний посібник для 2-го класу / В. О. Науменко, М. Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 104 с.

4. Науменко В. О. Риторика : Навчальний посібник для 3-го класу / В. О. Науменко, М. Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 110 с.

Додаток Р

Виховна година на тему «Я вмію розуміти іншого» (4 клас)

Мета: дати уявлення учням про важливість розуміння іншої людини; дотримання правил спілкування; виховувати розуміння до оточуючих людей.

Організаційний момент

Вихователь.

Людина приходить у світ для добра. Вона живе в людському суспільстві й має нести у цей світ світло й чистоту своєї душі, бути відкритою в помислах, чесною в діях, милосердною і чуйною, поважати і розуміти людей.

Розминка

«Вибач мене»

Вихователь обговорює з дітьми, як важливо вміти вибачатися перед людиною. Багато людей деколи відчувають, що вони не праві, але не кожна людина здатна це визнати перед іншими. Дехто просто не може навіть сказати слово : «вибач». Є й такі люди, які вибачаються на кожному кроці, за будь-яку дрібницю або незрозумілість.

Вихователь пропонує дітям по черзі сказати один одному : «Вибач мені за те, що.....»

Основний зміст заняття.

«Що означає розуміти іншого?» Вихователь обговорює з учнями, завдяки чому їм вдається розуміти один одного в різних ситуаціях. Як можна навчитися бачити явища і події очима інших людей?

Вихователь призначає ведучого із числа дітей, які зазвичай пасивні на заняттях і непопулярні в класі. Ведучий промовляє початок речень, які діти

по черзі мають продовжити його так, як, на їхню думку їх продовжив би ведучий :

«Мене дуже засмучує...»

«Мене радує...»

«Мене ображає...» тощо.

Продовження додатка Р

Ведучий відзначає, наскільки точно діти відгадали його власні думки з цього приводу.

Бесіда-роздум

Вихователь:

– Щоб людині добре жилося, працювалося, щоб вона мала гарне самопочуття, її середовище має бути сприятливим, комфортним.

У державі мають панувати мир і процвітання. У колективі – доброзичливі взаємини. У сім'ї – добробут і любов. Якщо ви хочете, щоб оточуючі поважали вас, прислухалися до вашої думки, навчіться розуміти їх.

Робота над казкою «Подорожні нотатки Оле-Лукойє» (О. Юхман).

Це було давним-давно. В одному із старовинних замків жила сім'я Едамсів. Ця сім'я була незвичайною, як і замок, в якому вона мешкала.

У Едамсів відбувалися різні дива та несподіванки: то раптом двері починали ходити самі собою, то свічки на люстрах в усіх кімнатах разом згасали, то мати починала говорити татусевим голосом, то тато – матусіним.

Рано-вранці, коли півні починали кричати, а всі мешканці замку ще спали, в замку відбувалося щось недобре. З різних кутів доносилися дивні звуки: чхання, важкі кроки від яких гойдалася підлога й дрижжало скло як на кораблі під час шторму.

Одного разу мені довелося гостювати у Едамсів.

Вранці я встав і вирішив прогулятися по замку, поки вся родина спала. Увійшов до вітальні, а там – справжній бал-маскарад. Диван і крісла ганяються один за одним, а кочерга, вискочивши з каміна, ставить їм

підніжки. Книги у шафі грають у хованки – перестрибують із полиці на полицю.

А на кухні відбувається щось дивне: тарілки шикуються в піраміди, ложки з ножами водять хороводи, металеві чайники з ополониками зібралися в оркестр й гримлять. У залах старовинні портрети перескакують зі стінки на стінку, міняючись місцями. «Так, – подумав я, – в такому будинку не

Продовження додатка Р

засумуєш! Шкода, що Едамси ще спали й не бачили цієї вистави.»

Із часом я дізнався, що взаємини в родині Едамсів погані: діти часто вередують, влаштовують бійки, роблять дорослим різні капості. А дорослі часто сваряться один з одним, кричать на дітей, ображають їх. Раніше ця сім'я була веселою й дружною. Із ранку вони робили зарядку на галявині та записували свої рекорди на спеціальній дошці. У вихідні вони обов'язково виїжджали за місто, там гуляли або каталися на велосипедах. Під час канікул вони подорожували. У вечорі сім'я Едамсів збиралася у каміна, складала казки та цікаві історії й записувала їх у товсту книгу в оксамитовій палітурці. Діти малювали у книзі ілюстрації до цих історій. Все це було колись....

Едамси деколи згадують минулі добрі часи, вони відчують, що в замку все змінилося, немає в ньому колишнього затишку. Всі здогадуються, що в замку коїться щось незрозуміле, але не хочуть зізнатися в цьому один одному.

А ті мешканці замку, які були невидимими й робили цей безлад, дуже хотіли подружитися з господарями. Задля того, щоб звернути на себе увагу Едамсів, вони вирішили влаштувати їм ніч жахів та кошмарів.

Уклавши спати дітей, батьки пішли до своєї кімнати. Раптом скатертина з їдальні пролетіла над їхніми головами. За нею проскакала ціла кіннота стільців з гостинної, а портрети на стінах почали перемовлятися один з одним. Дорослі притиснулися до стіни й завмерли. Але, коли крісла з вітальні кинулися на них, їм довелося рятуватися втечею.

Вранці кожен прокинувся у своєму ліжку. Зібравшись в їдальні вони розповіли один одному сни. Виявилося, що вони були у всіх однакові. Всі були здивовані.

З цього часу в цій сім'ї все було добре. Вони зрозуміли, що їхня сім'я – це непорушна єдність, що вони люблять один одного. Едамси знову полюбили свій замок і занотували у товсту книжку свої спільні сни та чарівні історії, які відбувалися з речами, які оточували їх у замку. Вони навчилися

Продовження додатка Р

дружити з невидимими мешканцями замку. Їхнє життя знову стало цікавим комфортним.

Я зрозумів, що мою справу виконано. Одного ранку я тихенько зник із замку і відправився в далеку подорож.

Я – казкар Оле-Лукойє, зараз мандрую світом і навчаю людей довіряти один одному, не боятися чудес й несподіванок.

Обговорення казки :

1. Як і дивні речі відбувалися в сім'ї Едамсів?
2. Чому сім'я Едамсів стала недружною? *(Відповіді дітей). (Вихователь наголошує, що сім'я Едамсів колись було дружною, а потім вони перестали розуміти один одного й оточуючих).*

3. Чи змогли члени сім'ї Едамсів знову стати дружними? Завдяки чому це сталося?

(Після прослуховування та обговорення казки дітям (по групах) дається завдання: намалювати ілюстрації до цієї казки).

Вправа «Конструктор»

Учням роздають конструктори. Діти розподіляються на пари. У кожній парі одна дитина із заплученими очима намагається зібрати з деталей будь-яку конструкцію, друга дає вказівки. Визначається пара, якій вдалося зібрати конструкцію швидше. Вона ділиться своїм дослідом взаємодії.

Підсумок заняття.

Вихователь

Діти! Я бажаю вам, щоб обличчя ваші були осяяні доброю усмішкою, думки спрямовані на добрі справи, а душа, щоб ніколи не зачерствіла до людей, які чекають на ваше розуміння.

Література

1. Бандура В. С. Морально-етичне виховання. 1–4 класи (за програмою Л. М. Слотвинської) : посібник для учителя / В. С. Бандура та інші. – Харків.

Продовження додатка Р

: Вид. група «Основа», 2012. – 494, [2].

2. Красоткіна Н. Г. Виховні заходи. I–IV класи / Надія Григорівна Красоткіна. – Тернопіль : «Мандрівець», 2008. – 256 с.

3. Хухлаєва О. В. Тропинка к своему Я : уроки психологии в начальной школе (1 – 4 классы) / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2011. – 344 с.