

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ»**

На правах рукопису

Бутенко Тетяна Олександрівна

УДК: 378.147.016:316.77-057.875

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Романовський Олександр Георгійович,
член-кореспондент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор

ХАРКІВ – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	11
1.1. Роль комунікативної компетентності у підготовці майбутніх інженерів до професійної діяльності.....	11
1.2. Сутність та структура комунікативної компетентності майбутніх інженерів.....	25
1.3. Контроль та критерії сформованості комунікативної компетентності майбутнього інженера.....	62
Висновки до розділу 1.....	76
РОЗДІЛ 2	
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	78
2.1. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.....	78
2.2. Чинники формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін.....	95
2.3. Технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.....	113
Висновки до розділу 2.....	152
РОЗДІЛ 3	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАПРОПОНОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	153
3.1. Організація педагогічного експерименту з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.....	153
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	164
Висновки до розділу 3.....	185
ВИСНОВКИ	186
ДОДАТКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	253

ВСТУП

Актуальність дослідження. Процес модернізації вищої освіти України та входження нашої держави в єдиний економічний простір потребують перегляду й змін у вищій інженерній освіті з метою підвищення професійного та культурного рівня інженерних кадрів. Створення нових умов навчання й виховання сучасної молоді спрямоване на здійснення більш якісної та різнобічної підготовки висококваліфікованих фахівців технічного профілю.

Нового тлумачення нині набуває професійна компетентність майбутніх інженерів, змінюються та модернізуються її складові, більше уваги приділяється гуманітарному блоку знань з метою розширення світогляду та формування нового мислення з огляду на швидкий розвиток науково-технічного прогресу та підвищення ролі комунікацій різних типів у професійній діяльності інженерів різних напрямів.

Одним із важливих аспектів формування висококваліфікованих інженерів, що сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності людини, є комунікація, за допомогою якої здійснюється передача значного обсягу інформації. Отже, володіння комунікативною компетентністю на високому рівні майбутнім інженерам необхідно не менше, ніж фахівцям, чия діяльність безпосередньо пов'язана зі спілкуванням. Професійному спілкуванню нині приділяється значна частина робочого часу сучасних фахівців, зокрема встановлення ділових контактів, наради, бесіди, переговори вимагають комунікативної компетентності, що сприятиме ефективному діловому та професійному взаєморозумінню.

Таким чином, виникають суперечності: між сучасними вимогами суспільства до випускників вищих технічних навчальних закладів і реальним рівнем їхньої комунікативної компетентності та готовності до професійного спілкування; підвищенням рівня значущості спілкування в усіх сферах професійної діяльності сучасного фахівця та змістом підготовки; необхідним

та реальним рівнем володіння комунікативною компетентністю як однією зі складових професійної компетентності майбутніх інженерів.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців висвітлюється в роботах вітчизняних та російських вчених (М. Згуровський, О. Коваленко, Г. Півняк, О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін.); гуманізацією та гуманітаризацією професійної підготовки займаються В. Андрущенко, В. Астахова, Г. Балл, С. Богомолів, Г. Васянович, І. Зязюн, А. Мамалуй, О. Пономарьов та ін.

Питаннями компетентнісного підходу у навчанні займаються сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, зокрема Дж. Равен, В. Хутмакер, С. Гончаренко, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Коломінський, С. Клепко, В. Краєвський, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, О. Овчарук, А. Хуторський та ін.

Проблема формування комунікативної компетентності взагалі й майбутніх інженерів зокрема досліджена недостатньо, хоча нині є роботи, в яких аналізуються певні проблеми формування професійного спілкування фахівців (Л. Барановська, С. Гончаренко, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало), розробляються окремі аспекти комунікативної компетентності (Д. Годлевська, Г. Данченко, С. Козак, В. Куніцина, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, І. Зимня, М. Лісіна, Є. Мелібруда, Л. Петровська, Н. Назаренко та ін.).

Вивчення та аналіз досліджень з зазначеної проблеми показали, що у психолого-педагогічній літературі існує недостатня кількість праць, що розкривають особливості формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, що й обумовило вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін»**.

Зв'язок програми з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до плану науково-дослідних робіт Національного

технічного університету «Харківський політехнічний інститут»: М 8703 «Розробка методології формування психологічної готовності майбутніх фахівців технічного університету до управлінської діяльності» (№ держреєстрації 0107U000600, ОК № 0210U001281) та М-8704 «Формування управлінсько-технічної еліти у вищих технічних навчальних закладах з використанням інноваційних педагогічних технологій» (РК № 0110U001253) кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами факультету інформатики і управління Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Тема дисертації затверджена вченою радою факультету інформатики й управління НТУ «ХПІ» (протокол № 8 від 07 квітня 2009 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в НАПН України (протокол №4 від 26 травня 2009 р.).

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Гіпотеза дослідження – формування в студентів комунікативної компетентності відбуватиметься ефективніше, якщо зміст комунікативних знань, умінь, навичок, спрямованих на забезпечення професійних потреб майбутніх фахівців, підпорядковуватиметься формуванню й удосконаленню всіх складових комунікативної компетентності за таких умов:

- застосування особистісно орієнтованого підходу у навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії у навчанні між викладачами і студентами;
- моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності;
- використання навчальних завдань і вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності студентів.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми та виявити специфіку комунікативної компетентності майбутніх інженерів.
2. Визначити основні структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх інженерів.
3. Обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів.
4. Визначити педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.
5. Розробити технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів.

Предмет дослідження – формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Методологічну основу дослідження становлять: особистісно орієнтований, діяльнісний, культурологічний підходи до психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів; положення про єдність діяльності і спілкування; про комунікативну активність суб'єкта у навчальній діяльності, про логіку навчально-виховного процесу; концепція неперервної освіти.

Теоретичною основою дослідження стали:

- теоретичні принципи наукової організації навчально-виховного процесу (С. Архангельський, Ю. Бабанський, І. Бех, В. Кремень, В. Кудін та ін.),

- наукові праці, присвячені проблемам удосконалення інженерної освіти (М. Згуровський, О. Коваленко, Г. Півняк, О. Романовський, Л. Товажнянський та ін.);

- загальні підходи до вивчення закономірностей та механізмів спілкування (Г. Андрєєва, Л. Барановська, О. Бодальов, О. Леонтєєв, Б. Ломов, Л. Столярєнко та ін.);

- компетентнісно-орієнтована парадигма сучасної освіти (Дж. Равен, В. Хутмаєр, С. Гончарєнко, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Коломінський, С. Клепко, В. Краєвський, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, О. Овчарук, А. Хуторський та ін.).

Методи дослідження:

теоретичні – аналіз наукової літератури з метою виявлення вихідних положень; систематизація, класифікація, аналіз, синтез, порівняння та узагальнення з метою дослідження стану проблеми та теоретичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів;

емпіричні – педагогічний експеримент, спостереження, анкетування, проведення індивідуальних та групових бесід, метод групових експертних оцінок з метою перевірки рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів;

статистичні – методи математичної обробки та кількісного аналізу отриманих даних для перевірки статистичної значущості результатів впровадження технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Експериментальна база дослідження: дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Харківської національної академії міського господарства, Харківського державного технічного університету будівництва і архітектури, Харківського національного автомобільного університету. Усього експериментом було охоплено 408 студентів інженерних факультетів.

Організація дослідження. Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилося поетапно.

На першому етапі (2005-2006 н.р.) здійснювався аналіз педагогічної, психологічної літератури, теоретико-методичних аспектів формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, перевірявся рівень комунікативної компетентності майбутніх інженерів, визначалися об'єкт, предмет, мета та завдання дослідження, а також гіпотеза дослідження.

На другому етапі (2006-2008 н.р.) розроблялися критерії і рівні сформованості комунікативної компетентності, проводилася підготовка та проведення констатувального і формувального експериментів: здійснювалося визначення педагогічних умов, розробка теоретичних положень і технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

На третьому етапі (2009-2011 н.р.) здійснювалась експериментальна перевірка запропонованої педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, порівняння результатів експерименту, математично-статистична обробка та інтерпретація одержаних результатів дослідження, а також впровадження цих результатів у практику роботи вищих технічних навчальних закладів.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що вперше:

-теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;

-розроблено та експериментально перевірено технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, етапами якої є смисловий, теоретичний, практично-діяльнісний та творчий;

-удосконалено визначення структури й складових комунікативної компетентності майбутніх інженерів;

-набуло подальшого розвитку визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Практичне значення дослідження полягає у розробці навчально-методичного забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, у внесенні змін до змісту лекцій та практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін, що викладаються студентам інженерних спеціальностей, підбору та розробці конкретних ситуацій, рольових та ділових ігор, завдань, що можуть бути використані для формування комунікативної компетентності студентів різних напрямів підготовки.

Впровадження результатів. Дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (довідка № 324/48 від 11.11.2010 р.), Харківської національної академії міського господарства (довідка № 2320 від 07.12.09 р.), Харківського державного технічного університету будівництва і архітектури (довідка № 325 від 10.02.2010 р.), Харківського національного автомобільного університету (довідка № 127 від 23.03.2010 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися на Міжнародних та Всеукраїнських конференціях: «Могилянські читання - 2005» (Миколаїв, 2005), «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я» (Харків, 2006, 2007, 2008), «Переяславська рада і гармонізація україно-російських відносин на сучасному етапі» (Харків, 2006), «Могилянські читання - 2007» (Миколаїв, 2007), «Переяславська рада і гармонізація україно-російських відносин: історія і культура, наука і освіта» (Харків, 2007), «Простір літератури – шлях до миру, згоди і співпраці між слов'янськими народами» (Харків, 2007), «Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2007), «Переяславська рада, її історичне значення й перспективи розвитку східнослов'янської цивілізації» (Харків, 2008, 2009, 2010), «Могилянські читання - 2008» (Миколаїв, 2008), «Філософія освіти і формування національної управлінської гуманітарно-технічної еліти» (Алушта, 2008), «Фундаментальна освіта і формування гуманітарно-технічної еліти» (Харків, 2009), «Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та

соціальний прогрес» (Харків, 2009), «Ольвійський форум – 2009: стратегії України в геополітичному просторі» (Ялта, 2009), «Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи» (Харків, 2010), «Педагогіка вищої школи XXI століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» (Алушта, 2010), «Могилянські читання - 2010» (Миколаїв, 2010).

Публікації. Теоретичні положення й висновки дисертації висвітлено у 17 публікаціях, з них 9 статей надруковано в наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації зумовлені логікою наукового дослідження. Робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (237 найменувань на 22 стор.), містить 16 таблиць, 9 рисунків, а також – 6 додатків (на 63 стор.). Загальний обсяг роботи становить 274 сторінки, з них основного тексту дослідження - 187 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

1.1. Роль комунікативної компетентності у підготовці майбутніх інженерів до професійної діяльності

На початку ХХІ століття перед професійною освітою України постали нові завдання, висунуті суспільством і потребами часу. Зважаючи на швидкість науково-технічного прогресу та економічний розвиток, прагнення нашої країни увійти в єдиний економічний простір, зростають вимоги до якості підготовки фахівців. Розвиток науки і виробництва зумовлює необхідність модернізації та удосконалення професійної освіти інженерів.

Найбільш важливі проблеми сучасної освіти стали предметом досліджень багатьох науковців, значущість яких й обумовлена потребою у підвищенні ефективності підготовки сучасних фахівців з вищою освітою.

Сьогодні науковці та педагоги переглядають традиційну професійну модель інженера та наголошують на збільшенні гуманітарної складової, приділяють увагу всебічно та гармонійно розвинутій особистості інженерів, розробляють нові підходи до підготовки інженерних кадрів.

Багато хто з сучасних дослідників професійної освіти займається дослідженнями з наукової організації навчально-виховного процесу (С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, І.Д. Бех, Г.П. Васянович, Р.С. Гуревич, В.Г. Кремень, В.О. Кудін [8, 152, 15, 34, 54, 92, 146, 92, 94]), проблемами навчання інженерів у вищих технічних навчальних закладах (М.З. Згуровський, О.Е. Коваленко, Г.Г. Півняк, О.Г. Романовський, Л.Л. Товажнянський [69, 70, 86, 163, 164, 183, 210], безперервності освіти (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва [53, 76, 135, 139, 195]), гуманізацією та гуманітаризацією професійної підготовки інженерів

(В.П. Андрущенко, В.І. Астахова, Г.О. Балл, С.І. Богомолів, Г.П. Васянович, І. А. Зязюн, А.О. Мамалуй, О.С. Пономарьов [7, 10, 19, 117, 167]).

Перехід до компетентнісно-орієнтованої парадигми сучасної освіти обумовив необхідність дослідження компетентнісного підходу, яким займаються такі дослідники: І.О. Зимня, С.Ф. Клепко, В.В. Краєвський, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, О.В. Овчарук, А.В. Хуторської, Дж. Равен, В. Хутмахер, Г. Халаш [72, 84, 86, 121, 128, 88, 236, 233, 232].

Набуває сьогодні актуальності забезпечення високого рівня професійної компетентності фахівця, яку досліджують А.К. Маркова, В.А. Петрук, Ю.Г. Фокін, Л.Б. Щербатюк [121, 160, 220, 227] та інші науковці.

Одним із напрямів удосконалення професійної компетентності фахівців є розробка ключових компетенцій, висунутих сучасним суспільством до вищої інженерної освіти, до яких належить і компетентність у професійному спілкуванні.

Проблеми спілкування і комунікативної діяльності розробляли такі вчені як О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, П. Вацлавік, О.Я. Гойхман, Л.Г. Зубенко, Л.С. Нечепоренко та ін. [21, 45, 100, 109, 110, 184, 185, 35, 51, 75, 124, 137, 145, 177, 199, 209].

Важливість професійного спілкування у діяльності майбутніх фахівців досліджують Л.В. Барановська, І.Г. Максименко, Н.Г. Ничкало та інші дослідники [13, 136, 138].

Дослідженню комунікативної компетентності фахівців приділяють увагу Д.М. Годлевська, С.В. Козак, В.М. Куніцина, Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, І.О. Зимня, Н.С. Назаренко Г.В. Попова [50, 87, 98, 61, 64, 74, 134, 168] та ін.

У нашому дослідженні ми дотримуємося думки таких вчених, як Г.М. Андрєєва, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Ельконін [6, 100, 109, 228] стосовно єдності діяльності і спілкування, де спілкування - це «складний,

багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини» [73, с. 283]. Виходячи з такого тлумачення, слід зазначити, що діяльність без спілкування неможлива, діяльність кожної людини завжди пов'язана з діяльністю іншої, та в їх взаємодії виникає потреба у спілкуванні. Г.М. Андрєєва зазначає, що «будь-які форми спілкування включені в специфічні форми спільної діяльності: люди не просто спілкуються у процесі виконання ними різних функцій, але вони завжди спілкуються в певній діяльності, «з приводу» неї» [6, с. 79]. Ми цілком погоджуємося з думкою цих вчених і розглядаємо спілкування як специфічний вид діяльності, який є складним, важливим чинником у розвитку особистісних і професійних якостей фахівця.

Єдність діяльності та спілкування обумовлює необхідність аналізу комунікативної компетентності у спілкуванні як одну з умов ефективності професійної діяльності інженера і взаємодії людей у виробничому колективі.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста інженерного профілю студенти повинні володіти такими вміннями й навичками, окрім загальнотехнічних та спеціальних, які допоможуть працювати в колективі, знаходити спільну мову з колегами та підлеглими, виконувати низку управлінських функцій. Зокрема, це такі вміння, до яких належать вплив на особистість, реалізація функцій керівника колективу, володіння технологією укріплення трудової дисципліни в колективі, поліпшення соціально-психологічного клімату в колективі, розв'язання міжособистісних і трудових конфліктів тощо. Отже, здатність виконувати ці завдання, зазначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці обумовлюють необхідність володіння комунікативною компетентністю на високому рівні.

Сьогодні поняття професійної діяльності інженера охоплює багато функцій, проявляється у поєднанні теоретичних знань й практичних навичок, регламентується встановленими нормами й стандартами. О.Г. Романовський

наголошує, що «сучасний етап розвитку інженерної діяльності характеризується системним підходом до вирішення складних науково-технічних завдань, звертанням до всього комплексу соціальних, гуманітарних, природничих і технічних дисциплін» [183, с. 13].

Аналізуючи професійну діяльність інженера, О.Г. Романовський розглядає чотири його основні функції: проектно-конструкторську, технологічну, дослідницьку та організаційно-управлінську [183]. Кожна функція цієї структури вимагає від фахівця певного рівня комунікативної компетентності, спрямованої саме на успішне виконання тієї діяльності інженера, яку обслуговує.

Проектно-конструкторська та технологічна діяльність інженера є важливим чинником розвитку матеріальної культури. Матеріальна культура є результатом інженерної діяльності – промислове виробництво, будівництво, створення механізмів, машин, засобів транспорту, комп'ютерних інтелектуальних систем. У міру нагромадження й узагальнення досвіду в матеріальній культурі усе більшою мірою формується своя фахова мова, яка представлена у вигляді схем, креслень, хімічних формул та інших знакових систем тощо [112, С. 106.].

Освічений фахівець повинен досконало володіти науковою термінологією, вміти не тільки пояснювати формули та креслення іншим, а й зрозуміло та переконливо висловлювати свої ідеї, концепції, добре володіти усним мовленням, що виявляється у правильній та логічній побудові думок та висловлювань. Розвиток матеріальної культури безпосередньо пов'язаний з розвитком науки й технічного прогресу і залежить від рівня майстерності та винахідливості інженерів. Найвищою матеріальною цінністю в економічному потенціалі високорозвинених країн сьогодні визнається їхній інтелектуальний потенціал, носієм якого виступає високоякісний фахівець. Комунікативна компетентність є однією з умов інтелектуального та професійного зростання фахівця, одним із засобів його самовдосконалення і самоосвіти.

Не менш важливою у професійній діяльності інженера є дослідницька функція, тому що розвиток інженерних наук залежить від ефективної діяльності вчених-дослідників. Ця функція вимагає високого рівня володіння термінологією галузі, що дає змогу обробляти великий обсяг нової інформації, яка з'являється щодня, отримувати знання, які є безпосередньою основою для виконання науково-дослідницьких функцій. Наука в нагромадженні матеріалу й узагальненнях, створенні нових понять і теорій переважно вербальна, вона є невід'ємною складовою сучасної культури, і її значення підвищується. Але сучасний дослідник повинен не тільки вміти обробляти інформацію, а й досконало володіти писемним мовленням, яке має бути грамотним і логічно побудованим, тобто володіти вмінням не тільки висловлювати свої думки, ідеї та гіпотези, а й викладати їх у вигляді наукових статей, доповідей, дисертацій, монографій, підручників, усних доповідей, читанні лекцій тощо.

Безпосередньої уваги потребує комунікативна компетентність при формуванні управлінської складової інженерної освіти. Особливістю управління в нашій країні є те, що переважна більшість сучасних керівників – це люди з інженерною освітою, за деякими даними до 70 %. [183]. Саме це вимагає уваги до комунікативної компетентності інженера як майбутнього керівника. Спілкування в управлінській діяльності відіграє важливу роль, бо за її допомогою людина завжди звертається до себе або до іншої людини, і явно або неявно її мовлення містить питання, пропозицію, прохання, розпорядження, тобто за допомогою мовлення завжди певною мірою здійснює вплив на слухача, спонукає до тієї чи іншої дії. Від рівня комунікативної компетентності людини залежить її ділова та організаційно-управлінська діяльність.

Також на ефективність управлінської діяльності впливає рівень психолого-педагогічної підготовки особистості. Саме у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін студенти розуміють важливість урахування психологічних особливостей кожної людини, здібностей,

темпераменту, рис характеру, спрямованості особистості на ту або іншу діяльність, вчаться правильно спілкуватися, встановлювати контакти, позитивно впливати на особистість, розуміти емоційний стан людини, вміти спостерігати за співрозмовником і співчувати йому.

Таким чином, проаналізувавши усі чотири функції діяльності інженера, ми можемо зробити висновок, що кожна з цих функцій вимагає високого рівня володіння комунікативною компетентністю, яка сприяє взаєморозумінню людей у професійному спілкуванні та сприяє ефективному управлінню в організації чи на виробництві.

Розглядаючи загальну структуру моделі спеціаліста, О.С. Пономарьов виділяє професійну компетентність, соціальну компетентність, а також професійно й соціально значущі особистісні якості. В свою чергу кожен компонент структурної моделі містить елементи, які стосуються комунікативної компетентності [167]:

- професійна компетентність включає в себе високу комунікативну культуру й психолого-педагогічну підготовку, необхідну для формування інноваційної спрямованості персоналу, його навчання й виховання;
- соціальна компетентність містить розвинуті вміння та навички ділового спілкування, володіння психологією спілкування й мовленнєвою культурою, вміння вести дискусію, й аргументовано переконувати людей, прищеплювати їм інноваційний характер мислення;
- професійно й соціально значущі особистісні якості – розвинуті організаторські і комунікативні здібності, вміння переконувати людей у своїй правоті, аргументовано відстоювати свою позицію, мобілізувати персонал на виконання завдань організації й успішне досягнення поставлених цілей.

А.К. Маркова, досліджуючи професійну компетентність фахівця, виділяє такі її види [121]:

- **спеціальна, діяльнісна компетентність**, володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- **соціальна, комунікативна компетентність** – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, основами співробітництва, а також характерними для даної професії прийомами фахового спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- **особистісна компетентність** – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- **індивідуальна компетентність** – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, несхильність до професійного старіння, вміння організувати раціонально свою працю без часових і силових перевантажень, працювати без напруження, без втоми і навіть з освіжаючим ефектом.

Аналізуючи професійну компетентність фахівця, А.К. Маркова виділяє комунікативну компетентність як складову професійної, яка є необхідною умовою для здійснення колективної діяльності, для професійного спілкування між членами трудового колективу, для налагодження співробітництва з іншими.

Професійна компетентність є основою діяльності інженера, яка складається з багатьох компонентів. Досліджуючи професійну компетентність майбутніх фахівців технічного профілю, В.А. Петрук виділяє базові компетенції, з яких вона складається. До базових компетенцій, які необхідно формувати у сучасного фахівця технічного профілю, поряд з мотиваційною та когнітивно-творчою, належить і комунікативна компетенція, яка базується на здатності спілкування, комунікабельності, вмінні взаємодіяти та їх використання в процесі роботи за фахом [160].

Сучасний економічний стан України, швидкість науково-технічного прогресу та старіння знань, складні умови ринку праці, знижений попит на фахівців інженерного профілю обумовлюють нові вимоги до професійної

компетентності інженерних кадрів. Зокрема, всесвітній конгрес з інженерної освіти в 1992 р. сформулював наступні вимоги до випускника інженерного ВНЗ:

- професійна компетентність (поєднання теоретичних знань і практичної підготовленості випускника, його здатність здійснювати всі види професійної діяльності, обумовлені освітнім стандартом за напрямом або спеціальністю);
- комунікаційна готовність (володіння літературним й діловим письмовим й усним мовленням рідною мовою; володіння як мінімум однією з найпоширеніших в світі іноземних мов; уміння розробляти технічну документацію й користуватися нею, уміння користуватися комп'ютерною технікою й іншими засобами зв'язку й інформації, включаючи телекомунікаційні мережі; знання психології й етики спілкування, володіння навичками управління професійною групою або колективом);
- розвинена здатність до творчих підходів у рішенні професійних завдань, уміння орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях, аналізувати проблеми, ситуації, завдання, а також розробляти план дій; готовність до реалізації плану й до відповідальності за його виконання;
- стійке, усвідомлене, позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного особистісного й професійного вдосконалювання;
- володіння методами техніко-економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації й реновації, а також методами екологічного забезпечення виробництва й інженерного захисту навколишнього середовища;
- розуміння тенденції й основних напрямів розвитку науки й техніки [цит. за 220].

Л.Б. Щербатюк у професійній компетентності інженера виділяє такі структурні складові, як фахова, інформаційна, комунікативна і соціальна компетенції [227].

О.А. Ігнатюк, аналізуючи професійну компетентність інженера, виділяє компоненти: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і

рефлексивний, де під комунікативним компонентом має на увазі «вміння якісно й чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, організовувати й підтримувати діалог» [78, с. 78].

Порівнюючи точки зору дослідників на структуру професійної компетентності майбутніх фахівців, ми погоджуємося з О.А. Ігнатюк, А.К. Марковою, В.А. Петрук, Л.Б. Щербатюк, які окремо виділяють у структурі професійної компетентності фахівця комунікативну компетентність і розуміють під нею спрямованість особистості на встановлення зв'язків з колегами, вміння будувати діалог, чітко та послідовно викладати думки, що полегшує спілкування у виробничому процесі та підвищує його ефективність.

Таким чином, проаналізувавши підходи цих науковців до визначення складових професійної компетентності фахівців взагалі і майбутніх інженерів зокрема, ми можемо зробити висновок, що комунікативна компетентність є необхідною складовою професійного становлення майбутнього інженера, однією з умов його особистісного і професійного зростання.

Людина як особистість формується у суспільстві, не останню роль у соціалізації особистості відіграє спілкування, яке може бути родинним, діловим, професійним, завдяки якому людина отримує досвід, культурно збагачується і зростає професійно. Під соціалізацією ми розуміємо «процес і результат засвоєння і творчого відтворення індивідом соціального досвіду, який здійснюється в діяльності і спілкуванні» [131, с. 652]. Отже, важливим чинником соціалізації людини виступає спілкування, яка формує та збагачує особистість, дозволяє їй бути повноцінною частиною суспільства.

Вивчення проблеми взаємозв'язку та розвитку особистості і спілкування у вітчизняній психології має досить багату традицію (Б. Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, В.Н. Мясіщев, Д.Б. Ельконін [4, 185, 45, 133, 228]).

Комунікативна компетентність як загальнокультурна, надпредметна характеристика особистості важлива не тільки для вивчення гуманітарних дисциплін, вона є актуальною для всього процесу навчання в цілому. Інженерна діяльність реалізується у професії «людина-техніка», проте інженер працює не лише виключно з технікою, будь-яка діяльність передбачає спілкування з іншими людьми, міжособистісне спілкування є не тільки необхідним компонентом діяльності людей, здійснення якої передбачає їх співробітництво, але й обов'язковою умовою нормального функціонування їх спільностей [21, с 12].

Зокрема, В.С. Кукушин зазначає, що «досягнення згоди, вироблення цілей, прийняття рішень, відпрацювання програм дослідження, технічна реалізація їх в проектах і безпосереднє виконання залежать, на нашу думку, не тільки від інтелектуальної обдарованості, вольових якостей, бажань виконавців і керівників, їх професійної підготовленості, але й від рівня техніки спілкування кожного з них» [172, с. 466].

Традиційною є думка про те, що вміння спілкуватись на високому рівні є професійно важливою якістю лікаря, вчителя, викладача, працівника сфери обслуговування, тобто представників такого типу професії як «людина-людина». Однак у сучасних умовах необхідність формування комунікативної компетентності не викликає сумнівів щодо фахівців різного профілю, що зумовлено збільшенням обсягів інформації та контактів різних видів. Розвиток сучасного суспільства потребує висококваліфікованих фахівців, у яких комунікативна компетентність є професійною, а не тільки загальною характеристикою особистості. А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Є.В. Землянська наголошують, що «поза спілкуванням немислиме людське суспільство. Спілкування виступає у ньому є засобом поєднання індивідів і разом з тим є засобом їх розвитку в особистісному й професійному аспектах» [11, с. 106].

Дотримуючись поглядів учених [101, 79, 159, 6] щодо визначення спілкування як специфічного виду діяльності, слід зазначити, що для

розвитку та вдосконалення будь-якої діяльності людина повинна вчитися, працювати над собою, поширювати свої знання та вміння. Комунікативна компетентність у майбутніх фахівців не може розвинути без відповідних зусиль як з боку викладачів, так і з боку самих студентів.

Володіння комунікативними навичками, компетентністю у спілкуванні допомагає сучасному фахівцеві виявити себе освіченою, інтелігентною людиною, сприяє кар'єрному росту і розвитку власної особистості. На думку Е. Мерманн, «саме комунікативні здібності людини, те, наскільки вона здатна відправляти та сприймати різні інформаційні повідомлення, в більшості випадків визначають її успішність в роботі і в особистому житті» [125, с. 14].

Отже, проаналізувавши погляди різних вчених щодо важливості спілкування і комунікативної компетентності у професійному спілкуванні, слід зазначити, що комунікативна компетентність сприяє професійному успіху і кар'єрному зростанню фахівця, допомагає йому почуватися впевнено у суспільстві, відповідати сучасним вимогам суспільства до особистості високого професіонала, культурної особистості.

Загальновідомим є той факт, що найчастіше керівні посади на підприємствах будь-якого профілю обіймають фахівці, які на високому рівні володіють комунікативною компетентністю. Вона дозволяє вільно спілкуватися з підлеглими, зрозуміло, чітко й лаконічно викладати свої думки, допомагає впливати на інших людей та переконувати, відстоювати власну думку, проводити наради, ділові переговори тощо. Комунікативна компетентність значною мірою зумовлює успіх вирішення та виконання професійних завдань.

Актуальність формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів викликана певними труднощами комунікативного характеру, які виявляються в низькій самооцінці комунікативного потенціалу, у їхній низькій здатності організувати процес спілкування.

Низький рівень комунікативної компетентності студентів технічного

ВНЗ, на нашу думку, обумовлений насамперед тим, що недостатньо приділяється увага розвитку гуманітарної спрямованості інженерної освіти, зокрема комунікативної підготовки особистості. А.В. Петровський і М.Г. Ярошевський зазначають, що «ніяка людська спільнота не може здійснювати повноцінну спільну діяльність, якщо не буде встановлено контакт між людьми, до неї включеними, і не буде досягнуто між ними належного взаєморозуміння» [159, с. 232]. Цілком погоджуючись з висловлюванням А.В. Петровського і М.Г. Ярошевського, слід зауважити, що у сучасних студентів технічного профілю виникають певні труднощі у викладенні власних думок, що ускладнює взаєморозуміння не тільки між викладачами і студентами, а також між самими студентами.

Сучасний стан загальної культури нашого суспільства, зниження рівня володіння правилами та нормами літературної мови також не сприяють розвитку культури мовлення і комунікативної компетентності. Погіршує стан засилля закордонних неякісних фільмів, відмова молоді від читання художньої літератури, непотрібне використання іншомовних слів, які забруднюють мовлення, перенесення студентського сленгу до аудиторій і спілкування з викладачами.

В умовах технічного університету, як свідчать наші спостереження, не приділяється достатньої уваги комунікативному розвитку студента, проте сучасні вимоги до випускника вищого технічного навчального закладу змінюються, формування конкурентоспроможної особистості потребує приділення уваги вмінню спілкуватися з метою взаємодії в колективі.

Основна увага у навчанні приділяється дисциплінам професійного спрямування, а цикл гуманітарних дисциплін традиційно займає другорядне місце у підготовці фахівців. Проте гуманітарна складова технічної освіти допомагає формувати світогляд, загальну культуру, виховувати повагу до інших, особистісні якості людини, розуміння призначення людини, відповідальність за свої вчинки, вміння взаємодіяти як у певному виробничому колективі, так і в будь-якому соціумі в цілому, нарешті, сприяє

розвитку комунікативної компетентності.

Хоча комунікативна компетентність як надпредметне знання, як ключова компетенція цілеспрямовано формується переважно на заняттях з гуманітарних дисциплін, потреба у її сформованості існує у процесі викладання всіх дисциплін, тому що процес навчання здебільшого є спілкуванням викладача і студента, взаємодією між ними, що є важливим чинником підвищення якості навчального процесу. З цього приводу є доречним визначення навчання, запропонованого А.О. Вербицьким: «навчання - це особливим чином організоване спілкування, в процесі якого утворюється й тим самим засвоюється соціальний досвід, що складає зміст навчання» [40, с. 6]. Отже, володіння комунікативною компетентністю на високому рівні необхідне для усього навчального процесу і для майбутньої професійної діяльності.

Сьогодні актуальним для теорії та методики професійної освіти є особистісно-орієнтоване навчання, сутність якого полягає у спрямованості навчання на суб'єкта учіння (учня, студента), виявленні його суб'єктивного досвіду, у створенні умов для його розвитку, самовизначення, реалізації у майбутньому житті. Особистісно орієнтоване навчання допомагає викладачу будувати навчальний процес з використанням індивідуального досвіду студента. У вітчизняній педагогічній та психологічній науці питання особистісно орієнтованого навчання досліджували І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, І.С. Кон, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота, В.О. Сухомлинський, І.С. Якиманська [16, 53, 76, 89, 138, 161, 205, 229] та інші вчені.

Особистісно орієнтоване навчання сприяє розвитку індивідуальності студента, активізації пізнавальних здібностей, допомагає розкриттю його прихованих можливостей. На відміну від традиційного навчання, де студент виступає об'єктом навчання і пасивно засвоює знання, особистісно орієнтоване навчання розглядає його як суб'єкта навчання, який стає центральною фігурою навчального процесу, вільно взаємодіє з викладачем, вступає у діалог, самостійно приймає рішення, обговорює проблемні

ситуації, стає активним учасником навчального процесу.

За умов особистісно орієнтованого навчання низький рівень комунікативної компетентності призводить до того, що студент не може стати рівноправним учасником педагогічного діалогу, внаслідок чого не відбувається ефективного спілкування з боку студента, пізнавального як для студента, так і для викладача, і ми погоджуємося з думкою, що «без залучення самих студентів у спілкування, без ставлення до них як рівноправних партнерів по спілкуванню не може бути повноцінного розвитку людини як суб'єкта, члена суспільства і професіонала» [40, с. 7]. Таким чином, щоб процес навчання відбувався ефективно, комунікативною компетентністю на високому рівні повинні володіти як викладачі, так і студенти.

Отже, виникає суперечність між рівнем комунікативної компетентності викладача і рівнем комунікативних умінь студента, не відбувається повного взаєморозуміння між ними, це ускладнює спілкування, студент не може бути повноцінним суб'єктом комунікативного акту, а значить, не може здійснювати навчально-пізнавальну діяльність.

Тісно пов'язана з особистісно орієнтованою освітою гуманізація освіти, яка визначається як «орієнтація її цілей, змісту, форм і методів на особистість учня» [10, с.137]. Якщо педагог реалізує в діяльності гуманістичний принцип навчання, то він обов'язково звертається до особистісно орієнтованого підходу, оскільки ставлення до студента як до найвищої цінності, визнання його права на вільний розвиток і прояв здібностей вимагає забезпечення умов для виявлення суб'єктивного досвіду кожного студента та надання допомоги в самореалізації, самовизначенні, само актуалізації, а також допомагає розкриттю індивідуальних пізнавальних можливостей.

Гуманізація освіти повинна забезпечувати перш за все, гармонійний розвиток особистості, формування особистісних якостей, естетичних ідеалів, прищеплення культури, як загальнокультурної, так і професійної.

Гуманізація, як і особистісно орієнтоване навчання, спрямована на розвиток особистості, повагу до неї, на діалогічну взаємодію з викладачем, на індивідуальний підхід до кожного. Все вище зазначене дає змогу зробити висновок, що комунікативна компетентність є важливим чинником активізації навчального діалогу між студентом і викладачем. Викладені вище положення відображені у праці [27, 31].

Таким чином, роль комунікативної компетентності майбутніх інженерів є однією з важливих умов ефективної фахової діяльності, необхідною складовою професіоналізму сучасного інженера, який, виконуючи специфічно інженерно-професійні функції, повинен на високому рівні володіти навичками ділового спілкування, вмінням встановлювати й підтримувати контакти з колегами та керівництвом. Володіння комунікативною компетентністю на високому рівні сприяє не тільки налагодженню стосунків у колективі, а й допомагає кар'єрному зростанню фахівців.

1.2. Сутність та структура комунікативної компетентності майбутніх інженерів

Сьогодні компетентнісний підхід СВЕ (competence-based education), який базується на визначених і обґрунтованих компетенціях особистості, в сучасній освіті викликає жваві обговорення окремих вчених та представників наукових шкіл. Цей підхід протиставляється традиційному підходові, який передбачає засвоєння системи ЗУН (знання, уміння, навички), що означає перехід від запам'ятовування великого обсягу знань до вміння практично застосовувати ці знання у життєвій та професійній діяльності. О.В. Овчарук вважає, що «компетентнісний підхід» означає «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових

компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості» [88, с. 66]. Компетентнісний підхід передбачає навчання, формування компетентностей, спрямованих на результат – практичне володіння набутими знаннями, вміння використовувати їх на практиці.

Цей підхід дозволяє сучасному молодому фахівцю активно входити до суспільства і вміти вирішувати проблеми та завдання різного характеру, від особистісних до професійних і соціальних.

Спрямованість компетентнісного підходу на особистісно орієнтований зміст освіти дозволяє формувати не окремі знання з певних дисциплін, а цілісну компетентність, що передбачає ефективне використання всіх ключових і предметних компетенцій як системних знань. Теорія компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання викладена у працях В.П. Беспалька, І.О. Зимньої, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, О.В. Овчарук, А.В. Хуторського [14, 72, 96, 121, 128, 88, 91] та інших дослідників.

Компетентнісний підхід спрямований також на розвиток як професійних, так і особистісних якостей людей, що в результаті дає суспільству кваліфікованих, усебічно розвинутих і культурних особистостей.

Саме сукупність компетенцій, спрямованих на формування професійних якостей у поєднанні з загальнокультурними і соціальними компетенціями дозволяє виховувати особистостей як справжніх професіоналів, що також мають високий рівень культурного і морального розвитку.

Метою компетентнісного підходу є підготовка кваліфікованих спеціалістів відповідного рівню й профілю, які будуть конкурентоспроможними на ринку праці, тобто компетентних працівників, що не тільки вільно володіють своєю професією, а також орієнтуються в суміжних галузях діяльності, та готові до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Проблеми аналізу і розвитку компетентності сучасного фахівця та її складових нині розглядають Дж. Равен, В. Хутмахер, І.О. Зимня, С.Ф. Клепко, В.В. Краєвський, А.К. Маркова, О.В. Овчарук, А.В. Хуторської [174, 233, 72, 84, 91, 121, 88] та ін.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що найбільш узагальненою класифікацією компетенцій, яка є загальноприйнятою в педагогічній літературі, є така [91]:

- **ключові компетенції**, що відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;
- **загальнопредметні компетенції**, що відносяться до певної групи навчальних предметів і освітніх галузей;
- **предметні компетенції** – окремі по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, які мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [91, с. 135].

Кожен рівень в запропонованій ієрархії компетенцій вимагає своєї структури і виконання своїх функцій в освіті.

Запровадження компетентнісного підходу в освіті обумовлено модернізацією її змісту, що веде до переосмислення цілей та результатів навчання. У сучасному суспільстві виникла необхідність орієнтуватися на вільний розвиток людини, на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність, здатність до самостійного навчання й оволодіння новими знаннями та професіями.

Іноді в літературі поняття «компетенція» та «компетентність» використовуються як синоніми, тому на початку нашого дослідження з'ясуємо сутність поняття «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», і, розглянувши їх тлумачення в різних науково-методичних джерелах, зупинимося на позиціях авторів, чий погляд на проблему мають важливе значення для нашої роботи.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що різні словники подають загалом подібне трактування понять «компетенція» і

«компетентність», наприклад, словник іншомовних слів за редакцією О.С. Мельничука подає таке тлумачення слів: **компетентність** – поінформованість, обізнаність, авторитетність; **компетенція** – коло питань, у яких дана особа має знання, досвід [197, с.431].

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає ці поняття таким чином: **компетентність** – властивість за значенням компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий – поінформованість, обізнаність, авторитетність; **компетенція** – добра обізнаність із чим-небудь [37, с.560].

Сучасний словник іншомовних слів пропонує такі визначення: **компетентність** – володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь - **компетенція** – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний [200, с. 295].

Словник С.І. Ожегова дає утворений від іменника компетентність прикметник **компетентний** – імен. компетентність – той, хто знає, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; **компетенція** – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний [144, с.288];

У новітньому словнику іншомовних слів і висловів знаходимо таке визначення цих понять: **компетентність** – володіння знаннями й досвідом, що дозволяє судити про що-небудь; вагома, авторитетна думка; **компетенція** – коло питань, в яких дана особа володіє знаннями, досвідом [140, с.419].

Уперше термін «компетенція» (competence) використав Н. Хомський у 1965 р. у теорії генеративної граматики, під запропонованою ним «мовною компетенцією» він розуміє потенційне знання мови, ідеального мовця. Поряд з терміном «мовна компетенція» вживається термін «активність» (performance), тобто реальне знання мови, прояв знань у реальному спілкуванні. Отже, під компетенцією Н. Хомський має на увазі ідеальне, потенційне, «приховане» знання, яким повинна оволодіти людина, що потім виявляється у реальному використанні, активності цих знань [222]. Він першим розрізнив «компетенцію» як ідеальне знання й «активність», як

реальне використання.

У контексті сучасної освіти і в рамках компетентнісного підходу терміни «компетенція» і «компетентність» також тлумачаться по-різному.

Зокрема, О.В. Овчарук визначає компетентність як «інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції», а компетенція є «об'єктивною категорією, суспільно визнаним рівнем знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія», тобто набуті якості особистості, що складаються зі знань, умінь та власного досвіду і є компетентністю, на відміну від компетенції, яка є тільки абстрактним, ідеальним утворенням, створеним за вимогами певного суспільства, якою повинна оволодіти людина у процесі навчання.

Аналізуючи ключові компетентності/компетенції, які визначені українськими педагогами за матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний рівному», 2004 р.», О.В. Овчарук вживає термін «компетентність», маючи на увазі ті реальні особистісні характеристики, якими повинен володіти сучасний громадянин нашої держави. В рамках згаданого проекту педагогами було визначено поняття «ключових компетентностей», під якими розуміється «багатовимірне утворення, що належать до загально галузевого змісту освітніх стандартів та є спеціально структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосованими у багатьох життєвих сферах [88, с.93]. Було запропоновано також таку класифікацію ключових компетенцій:

1. **уміння вчитись** визначається індивідуальним досвідом самостійного учіння, програмуванням своєї діяльності, вмінням організувати своє життя і працю для досягнення поставлених цілей;

2. **загальнокультурну**, яка стосується розвитку особистості й суспільства, допомагає орієнтуватися у культурному та духовному

контекстах нашого суспільства, користуватися рідною та іноземними мовами з метою встановлення взаємодії з іншими членами суспільства, реалізовувати моделі толерантної поведінки в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами і країнами;

3. *громадянську*, яка передбачає здібності орієнтуватися в проблемах сучасного політичного життя в Україні, застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод громадян, використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, враховувати інтереси громадян, суспільства і держави;

4. *підприємницьку*, яка дозволяє вміти організовувати трудову та підприємницьку діяльність, аналізувати й оцінювати власні професійні можливості та співвідносити їх з потребами ринку праці;

5. *соціальну*, яка передбачає вміння проектувати стратегію свого життя з урахуванням інтересів і потреб інших людей, продуктивно працювати в групі, виконувати різні ролі й функції в колективі, конструктивно розв'язувати конфлікти, визначати мету спілкування, вміти емоційно на нього налаштуватися;

6. *компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій*, яка в себе включає вміння раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби, пов'язані з опрацюванням інформації, пошуком, систематизацією, зберіганням;

7. *здоров'язберігаючу*, яка передбачає збереження власного фізичного, психічного, духовного здоров'я та здоров'я свого оточення [88].

Всі визначені ключові компетентності є необхідною умовою розвитку особистості й запорукою нормального входження у сучасне суспільство.

В рамках компетентнісного підходу В.В. Краєвський, А.В. Хуторської [91] пропонують такі ключові компетенції, як:

- *ціннісно-змістові* компетенції, пов'язані з ціннісними орієнтирами учня, здатністю розуміти навколишній світ, усвідомлювати свою роль і місце

в житті;

- **загальнокультурні** компетенції, які полягають у пізнанні та досвіді діяльності в галузі національної й загальнолюдської культури;

- **навчально-пізнавальні** компетенції, які включають елементи логічної, методологічної й загально навчальної діяльності,

- **інформаційні** компетенції, що складаються з навичок пошуку, оброблення, аналізу та збереження інформації різного походження;

- **соціально-трудова** компетенції, до яких входять виконання ролі спостерігача, покупця, споживача, клієнта, виробника, вміння розбиратися у питаннях економіки й права, володіти етикою трудових й громадянських взаємовідносин;

- компетенції **особистісного самовдосконалення**, направлені на опанування способів фізичного, духовного інтелектуального саморозвитку, вони забезпечують розвиток особистісних якостей, формування, психологічної грамотності, культури мислення й поведінки;

- **комунікативні** компетенції, які складаються зі знання мов, навичок роботи в групі, колективі, володіння різними соціальними ролями, вміння представляти себе, писати заяви, заповнювати анкети, дискутувати, ставити питання, володіння різними видами мовної діяльності.

І.О. Зимня розмежовує поняття компетентність і компетенція. Компетентність трактується нею як інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, який ґрунтується на знаннях, а під компетенцією вона розуміє внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються у компетентностях людини [72]. Тобто компетенція – це ідеальні програми, які повинна засвоїти людина й вміти їх використовувати, а компетентність – це ті якості, які вже присутні у особистості і вона вміє використовувати у практичній діяльності.

Розглядаючи поняття компетенція/компетентність у контексті сучасного компетентнісного підходу в освіті, І.О. Зимня і виділяє усього 10

видів ключових компетенцій і об'єднує їх у три групи:

1. компетенції, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування:

- компетенції здоров'язбереження: знання і дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя;
- компетенції ціннісно-смиислової орієнтації у світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика) науки; виробництва; історії цивілізацій, власної країни; релігії;
- компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення прирощення накоплених знань;
- компетенції громадянськості: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода і відповідальність, упевненість в собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);
- компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної й предметної рефлексії; сенс життя; професійний розвиток; мовний й мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. компетенції, що стосуються соціальної взаємодії людини й соціальної сфери:

- компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, колективом, родиною, друзями, партнерами, конфлікти та їх погашення, співробітництво, толерантність, повага й прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;
- компетенції у спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, породження та сприйняття тексту; знання та дотримання традицій, ритуалу, етикету; кроскультурне спілкування; ділове листування; діловодство, бізнес-мова; іноземне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

3. компетенції, що стосуються діяльності людини:

- компетенція пізнавальної діяльності: постановка й вирішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх утворення й вирішення; продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;
- компетенції діяльності: гра, учіння, праця; засоби й способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;
- компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною, Інтернет-технологією.

В.А. Петрук, досліджуючи професійну компетентність майбутніх фахівців технічного профілю, виділяє такі базові ключові компетенції: мотиваційну, когнітивно-творчу, комунікативну [160].

Н.Є. Мойсеюк, аналізуючи поняття «компетенція», розуміє під нею «інтегрований результат опанування змістом загальної середньої освіти, який виражається в готовності учня використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних задач» [131, с. 191]. Компетенція виявляється в «компетентності», що є характеристикою особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Тобто, компетентність є реальним володінням певною компетенцією. Визначаючи поняття «компетентність», Н.Є. Мойсеюк наголошує на тому, що головною особливістю компетентності як педагогічного явища є «володіння конкретними життєвими вміннями та навичками, необхідними людині будь-якої професії, будь-якого віку» [131, с. 193].

А.К. Маркова, досліджуючи професійну компетентність, розглядає її як характеристику особистості і ступінь відповідності вимогам професії. Компетентність розуміє як поєднання психічних характеристик, як психічний

стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здібністю й умінням виконувати певні трудові функції [121].

Л.М. Мітіна визначає поняття «компетентність» як таке, що містить знання, вміння, навички, а також засоби виконання та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості, і виділяє у структурі компетентності дві підструктури:

- **діяльнісну** (знання, вміння, навички і способи здійснення професійної діяльності);
- **комунікативну** (знання, вміння, навички і способи здійснення ділового спілкування).

Отже, розглядаючи поняття «компетентність» Л.М. Мітіна вважає, що вона є особистісною якістю особистості, яка постійно підвищує свою загальнолюдську спеціальну культуру і є основою розвитку конкурентоспроможної особистості [128, с. 114].

С.Ф. Клепко поняття «компетентність» розуміє як «констеляцію здібностей, навичок, умінь, знань, яка надає змогу її суб'єкту мати результативнішу діяльність, тобто оптимальнішу форму використання свого часу порівняно з не- чи малокомпетентними особистостями» [84, с. 152]. Як вважає автор, компетентна людина, це та, яка на опанування знань, умінь та навичок в певній галузі використала певний час, і тепер володіє знаннями й досвідом, і може здійснювати ефективну діяльність, на відміну від некомпетентної людини, яка на виконання певної роботи чи завдання використовує більше часу, ніж компетентна. С.Ф. Клепко пропонує в рамках компетентнісного підходу в освіті передавати моделі компетентностей від учителів учням, тобто вважає необхідним спочатку формувати компетентності у вчителів, тому що вчитель, який не володіє компетентністю сам, не спроможний сформувати її в учня.

Енциклопедія освіти Академії педагогічних наук України дає таке визначення цим поняттям: «компетенція - відчужена від суб'єкта, наперед

задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат», «компетентність – набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодого людини в життя сучасного суспільства» [62, с. 387].

Отже, розглянувши різні підходи щодо визначень понять «компетенція» й «компетентність» науковцями і педагогами, ми можемо зробити висновок, що під компетенцією розуміють ті знання, якими повинна оволодіти людина у процесі навчання, результат опанування змістом освіти (середньої, професійно-технічної, вищої), який повинен виявитися у майбутній професійній та життєвій діяльності. Компетентність виявляється як реальний особистісний досвід людини, який необхідний для майбутньої життєдіяльності. Таку ж думку висловлюють такі науковці, як І.А. Зімня, Н.Є. Мойсеюк, В.В. Краєвський, О.В. Овчарук, А.В. Хуторської.

Також не існує спільної точки зору в педагогічній літературі, як у вітчизняній, так і у зарубіжній, щодо визначення ключових компетенцій, якими повинна володіти сучасна освічена особистість, але більшість дослідників розглядають комунікативну компетенцію як ключову [91, 160, 128].

Зокрема, у всіх трьох групах ключових компетенцій, які виділяє І.О. Зімня, присутня комунікативна компетенція, яка виявляється у мовному та мовленнєвому розвитку людини, в усному та письмовому спілкуванні, впливові на інших людей, володінні навичками переробки інформації - читанням і конспектуванням; виділенням вміння ефективного спілкування в соціальній компетенції.

О.В. Овчарук серед ключових компетенцій не виділяє окремо комунікативну компетенцію, автор говорить про важливість вміння спілкуватися в межах соціальної компетенції та про користування рідною та іноземною мовами з метою встановлення взаємодії з іншими членами суспільства в межах загальнокультурної компетенції.

Отже, ми будемо вважати комунікативну компетенцію ключовою, тобто замовленням суспільства, яка є необхідною якістю сучасного професіонала, незалежно від того, який він має фах. Вміння знаходити спільну мову, налагоджувати контакти як у професійній діяльності, так і у побуті, необхідно кожній людині, незалежно від напряму її діяльності.

Відповідно до визначення В.В. Красєвського і А.В. Хуторського, це означає також, що комунікативна компетенція належить до загального змісту освіти і як ключова передбачає: володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, вміння грамотно й ефективно будувати ефективну взаємодію у професійній та міжособистісній сферах, знаходити спільну мову в колективі, вирішувати професійні та міжособистісні конфлікти та інше.

Володіння цією компетенцією допомагає людині відчувати себе самодостатньою особистістю у суспільстві, тим більше що сьогодні для багатьох професій це є важливою умовою, від якої залежить професійне зростання і розвиток людини.

У сучасному інформаційному суспільстві досить важливим аспектом життєдіяльності людей є комунікація, яка зростає через динамізм життя і швидкість науково-технічного прогресу, що з одного боку полегшує спілкування, а з іншого ускладнює його через опосередкованість спілкування, відсутність невербальної комунікації, яка робить його повноцінним. Тому компетентність у комунікації є важливою якістю особистості, як в професійному так і в особистісному значенні.

Проблемами спілкування у вітчизняній науці займалися такі вчені як Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Паригін, С.Л. Рубінштейн [6, 21, 45, 101, 109, 151, 185] та ін. Проте, не дивлячись на велику кількість робіт, присвячених проблемам комунікації, воно залишається актуальним. Спілкування є обов'язковою умовою існування та взаємодії людей у групі, колективі, соціумі. Іноді в літературі й часто в повсякденному житті можна зустріти вживання термінів «комунікація» та «спілкування» як тотожних. Отже, в рамках нашого

дослідження важливо проаналізувати обидва поняття та визначити їх зміст та відмінність.

С.О. Сисоєва під комунікацією розуміє обмін інформацією, що є значущою для учасників спілкування, а спілкування – це процес взаємодії та взаємостосунків, за якого відбувається обмін інформацією, діяльністю, емоціями, вміннями, навичками [194, с. 437].

Соколов Е.В. тлумачить комунікацію як «специфічно культурну форму спілкування, обмін інформацією між людьми за посередництвом знаків та символів, при якому інформація передається цілеспрямовано, приймається вибірково, а взаємодія здійснюється відповідно до певних правил і норм» [201, с.82].

На думку Л.Д. Столяренко, комунікація – це процес двостороннього обміну інформацією, який веде до взаємного розуміння [203, с. 320], а спілкування – це специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми як членами суспільства, в спілкуванні реалізуються соціальні відносини людей [203, с. 343].

І.О. Зимня під спілкуванням розуміє «складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжений потребами в спільній діяльності й включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини» [73, с. 324].

В.Б. Шапар вважає, що «комунікація (від лат. *communicatio* - спілкування) – поняття, близьке до поняття спілкування, але розширене. Це зв'язок, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі [224, с. 341]. Автор, на відміну від попередніх дослідників, вважає спілкування вужчим поняттям ніж комунікація, і розглядає комунікацію як обмін інформацією як між людьми, так і у природі.

Ми у нашому дослідженні будемо дотримуватися думки тих дослідників, які вважають, що поняття спілкування й комунікації не тотожні, спілкування є більш широким поняттям, яке включає в себе й комунікацію. Спілкування – це складне соціально-психологічне явище, яке є однією з умов

формування та розвитку особистості, ефективною взаємодією між людьми у всіх сферах життєдіяльності, пов'язаною з почуттями, емоціями, переживаннями, роздумами. Комунікація, на відміну від спілкування, - це процес передавання, обміну різними видами інформації. В структурі спілкування можна виділити три компоненти:

- комунікацію (обмін інформацією);
- інтеракцію (організація взаємодії між індивідами);
- перцепцію (процес сприйняття й пізнання один одним партнерами по спілкуванню і встановлення взаєморозуміння) [6, с.82]. Комунікативний аспект спілкування є інформативним, інші аспекти – перцептивний та інтерактивний – допомагають людям відчувати один одного, взаємодіяти у спільній діяльності. У поєднанні предметної діяльності і спілкування виникає комунікативна діяльність, яка є засобом вирішення різних проблем, завдань, ситуацій у професійних взаємовідносинах. Якщо спілкування може не мати на меті інших цілей, крім самого спілкування, то комунікація завжди виникає у предметній діяльності для подальшого її розвитку.

Хоча зводити комунікацію до механічного передавання інформації неможливо, оскільки кожна особистість має багатий внутрішній світ, емоції, почуття, переживання. Отже, у будь-якому процесі комунікації відбувається також і взаєморозуміння між партнерами по спілкуванню.

Таким чином, комунікація - це така форма спілкування, яка дає можливість партнерам найбільш ефективно взаємодіяти з метою передавання, отримання, обміну або утворення інформації у різних сферах спільної діяльності.

Вперше термін «комунікативна компетентність» використав американський лінгвіст Д. Хаймс [234], він протиставляв терміну «мовна компетенція», запропонованому Н. Хомським, - ідеальне знання мови, «комунікативну компетентність» - реальне використання мови у спілкуванні.

Немає у педагогічній та психологічній літературі і єдиної точки зору щодо визначення поняття «комунікативна компетентність». Різні науковці

розуміють його по-різному, одні дослідники розуміють під цим поняттям здатність [74, 197], інші - сукупність знань, умінь, навичок [71, 91, 98, 112, 127], треті –готовність [160], четверті – і здатність, і сукупність знань й умінь [65], шості –адаптивність і володіння засобами поведінки [62].

Ю.М. Ємельянов, досліджуючи комунікативну компетентність як соціально-психологічне явище, розуміє під цим поняттям ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними й невербальними (мовленнєвими й немовленнєвими) засобами соціальної поведінки [62, с.11].

На думку А.А. Зернецької, «комунікативна компетенція – це сукупність доведених або не доведених до автоматизму усвідомлюваних або неусвідомлюваних лінгвістичних та екстралінгвістичних знань й умінь здійснювати з цими знаннями дії й операції з метою розуміння тексту, що сприймається, або породження придатного для розуміння усного або письмового тексту [71, С. 48].

А.А. Зернецька зазначає, що поняття «комунікативна компетенція» може вживатися в методиці вивчення як іноземної мови, так і рідної, і не визначає рівень її володіння мовою, а тільки як змогу досягти розуміння між співрозмовниками. Автор подає структуру комунікативної компетенції і виділяє її види: комунікативну компетенцію читання, комунікативну компетенцію письма, комунікативну компетенцію говоріння, комунікативну компетенцію аудіювання.

І.О. Зимня визначає «комунікативну компетенцію» як здатність здійснювати мовленнєву діяльність, реалізуючи мовленнєву поведінку, адекватну за цілями, засобами й способами, різними завданнями й ситуаціями спілкування [74, с. 125]. Таким чином, комунікативна компетентність означає реалізацію мови в дії, володіння всіма видами мовленнєвої діяльності: говорінням, читанням, писанням і аудіюванням. Окремо І.О. Зимня виділяє мовну компетенцію, під якою розуміє знання системи мови, її функціонально мовленнєвих різновидів, знання правил утворення семантики використання й функціонування мовних одиниць у

спілкуванні.

Такої ж думки дотримується і М.Р. Львов, він, як і І.О. Зимня, розмежовує мовну й комунікативну компетенцію, маючи на увазі під мовною компетенцією знання граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається, а під комунікативною компетенцією «маються на увазі не тільки теоретичні знання, але й навички, вільне володіння мовленням» [112, с. 172].

Ю.М. Жуков пропонує під комунікативною компетентністю вважати «здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми і сукупність знань і умінь, що забезпечує ефективне протікання комунікативного процесу» [64, с. 3]. Тобто автор головною особливістю комунікативної компетентності вважає вміння знаходити спільну мову з людьми, володіти навичками ефективного спілкування з учасниками комунікативного акту.

О.О. Залевська термін «комунікативна компетенція» вживає поряд з мовною, соціокультурною, прагматичною, стратегічною компетенцією, проте зазначає, що у сучасній вітчизняній літературі цей термін вживається у більш широкому значенні і включає в себе всі зазначені вище компетенції [67, с.68].

Р. Мільруд [127, с. 32] розмежовує поняття «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність», під першим він розуміє «інтегративний особистісний ресурс, що забезпечує успішність комунікативної діяльності», а під другим «інтелект, загальний кругозір, систему міжособистісних відносин, спеціальні професійні знання, а також потенціал особистісного розвитку й росту в оволодінні мовою й комунікативною діяльністю» і вживає їх стосовно знання з іноземної мови, і як вважає автор, «комунікативна компетентність» є більш складним утворенням, що включає в себе психологічні, педагогічні та професійні знання і пов'язане з міжособистісним і професійним розвитком особистості.

В.М. Куніцина комунікативну компетентність вважає складовою соціальної компетентності поряд з оперативною соціальною компетентністю, вербальною компетентністю, соціально-психологічною та его-

компетентністю і тлумачить її як «володіння складними комунікативними навичками й вміннями, формування адекватних умінь в нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикета у сфері спілкування, дотримання правил поведінки, вихованість; орієнтація в комунікативних засобах...» [98, с.472]. В.М. Куніцина тлумачить комунікативну компетентність як досить широке, складне явище, яке включає до себе не тільки мовленнєву діяльність, а також досить серйозні знання з культури, вихованість, тактовність, правила поведінки у соціумі, у колективі, етикетні формули, отже комунікативною компетентністю може володіти тільки культурна, вихована, освічена особистість з глибокою психолого-педагогічною підготовкою.

Л.Д. Столяренко визначає комунікативну компетентність як «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми» [203, с. 237]. Вона розглядає її в рамках психології управління як необхідну умову для побудови ефективної комунікації в різних ситуаціях ділового та міжособистісного спілкування.

Реальне володіння компетентністю, під якою автори мають на увазі «сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній або особистісно-значущій сфері» [91, с. 135] і є виявленням ключової комунікативної компетенції.

В.А. Петрук під комунікативною компетенцією розуміє використання продуктивної комунікації та спілкування для реалізації спільних цілей діяльності, готовність до діалогу як методу засвоєння навчального матеріалу, володіння прийомами та засобами ділових стосунків [160, с. 16]. Автор робить акцент на спілкуванні як на діяльності, що допомагає засвоювати навчальний матеріал і встановлювати ділові стосунки. Викладені положення відображені у статті [30].

Проаналізувавши різні тлумачення поняття «комунікативна компетентність», ми пропонуємо узагальнене визначення комунікативної

компетентності, яке будемо використовувати у нашому дослідженні. Отже, під **комунікативною компетентністю ми розуміємо володіння комунікативними знаннями, вміннями, навичками та здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми.**

Комунікативна компетентність є складовою професійної компетентності особистості, тому що по-перше, є ключовою компетенцією, по-друге, пов'язана з професійною діяльністю освіченої людини, яке живе і працює в соціумі. Вона передбачає сформованість мовних умінь та навичок, вимагає необхідного вміння відчувати психологічний настрій співрозмовника, знати правила поведінки у тій або іншій ситуації, володіти мовним етикетом, вміти знаходити вихід з проблемних комунікативних ситуацій, також важливе значення мають невербальні засоби спілкування.

Важливим завданням нашого дослідження є визначення структури комунікативної компетентності. Дослідники комунікативної компетентності пропонують різні складові структури цього явища. Сучасні дослідження комунікативної компетентності можна умовно поділити на два напрями: іншомовна комунікативна компетентність, якій присвячені роботи Т.І. Дементьєвої, С.В. Козак, О.В. Касаткіної, Ю.П. Федоренко [57, 87, 82, 216], і комунікативна компетентність рідної мови, яку досліджують Д.М. Годлевська, Г.В. Данченко, О.А. Жирун, С.С. Макаренко, Н.С. Назаренко [50, 56, 63, 115, 134] та ін. Дослідники іншомовної комунікативної компетентності роблять наголос на знаннях правил мови, оволодінні мовними засобами, розумінні лексики, фразеології тощо. Обов'язковими складовими іншомовної комунікативної компетентності є соціокультурна компетенція, яка дозволяє орієнтуватися в культурі іншого народу-мовця і стратегічна, яка формує знання правильного вживання і поєднання одиниць мови різного порядку.

Зокрема, Д. Хаймс виділяє у структурі такі компоненти [234]:

- **лінгвістичний** (правила мови);
- **соціально-лінгвістичний** (правила діалектного мовлення);

- **дискурсивний** (правила побудови змістовного висловлювання);
- **стратегічний** (правила підтримки контакту із співрозмовниками).

О.В. Касаткіна, яка вивчає психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів на прикладі вивчення англійської мови, визначає такі її компоненти: емоційний, гностичний і конативний [82].

С.В. Козак [87, с. 9], досліджуючи іншомовну комунікативну компетенцію майбутніх фахівців морського флоту, виділяє в ній 4 головні компоненти:

1. **лінгвістична компетенція** передбачає блок знань, умінь та навичок, які забезпечують оволодіння мовними засобами, визначення комунікативного змісту розуміння окремих мовних одиниць, їх значення, форму і структуру, зв'язки між ними;
2. **соціокультурна компетенція** зумовлює розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, ономастичної лексики, фразеології та афористики з національно-культурною семантикою;
3. **стратегічна компетенція** складається із знань, умінь та навичок, що забезпечують розуміння методу викладу й способу поєднання речень, визначення місцезнаходження теми повідомлення, логічного зв'язку між частинами тексту та порядку деталізації їх логічного взаємозв'язку;
4. **професійна компетенція** охоплює блок знань, умінь та навичок двох типів. З одного боку, таких, як розуміння конкретних професійних проблем та адекватність формулювання висновків, об'єктивацію спеціальних термінів, виокремлення головної інформації, оцінку її значущості з позиції професійної діяльності; з іншого боку, - забезпечують подолання психологічного бар'єру під час спілкування за допомогою засобів іноземної мови та активізацію комунікативного потенціалу особистості на основі усвідомлення нею власної потреби в такому спілкуванні.

Ю.П. Федоренко виділяє в іншомовній комунікативній компетенції такі компоненти [216, С. 7-8]:

1. **мовну** компетенцію, яка включає в себе мовні знання і відповідні

навички;

2. *мовленнєву* компетенцію у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читанні аудіюванні, говорінні й письмі);
3. *дискурсивну* компетенцію, що включає комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків;
4. *соціокультурну та соціолінгвістичну* компетенції, що включають знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовних соціокультурних і соціолінгвістичних реалій;
5. *стратегічну* компетенцію, що передбачає уміння вибирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань; розвиток здатності учнів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати і розуміти інших, планувати навчальний процес, уміння адекватної оцінки та самооцінки.

У дисертаційній роботі Т.І. Дементьєвої, яка досліджувала комунікативну компетенцію у студентів-іноземців [57], комунікативна компетенція складається з наступних компонентів: *мотиваційного, мовного, предметно-мовленнєвого і прагматичного*.

У дисертаційних роботах, які досліджують комунікативну компетентність на базі рідної мови, також існують два напрями: психологічні [63, 56, 115] і педагогічні [50, 134] роботи. На відміну від іншомовної комунікативної компетентності, яка формується на заняттях з англійської мови, комунікативну компетентність рідної мови формують на заняттях з гуманітарних дисциплін, і увага приділяється оволодінню теоретичними знаннями про спілкування, володіння практичними вміннями і навичками спілкування, вміння оцінювати комунікативні ситуації і встановлювати контакти з іншими.

Зокрема, О.А. Жирун [63], у комунікативній компетентності редакторів виділяє такі структурні складові, як:

- *інструментальну*, яка включає в себе професійний, психологічний і

конативний компоненти, і містить комунікативні уміння й навички спілкування;

- **мотиваційно-ціннісну**, яка містить у собі комунікативні цінності, настановлення.

Г.В. Данченко і С.С. Макаренко, досліджуючи комунікативну компетентність, виділяють її структуру, спираючись на структуру, запропоновану Л.А. Петровською. У комунікативній компетентності вони виділяють компетентність у спілкуванні за суб'єкт-об'єктною і за суб'єкт-суб'єктною схемами, які охоплюють компетентність у вирішенні як продуктивних, так і репродуктивних завдань і стосується як зовнішнього, поведінкового, так і глибинного, особистісного рівня спілкування [56, 109].

Досліджуючи комунікативну компетентність майбутніх документознавців, Н.С. Назаренко [134] виділяє такі структурні компоненти:

1. **Когнітивний** - усвідомлення потреби у формуванні комунікативної компетентності, розуміння її необхідності для повсякденного життя, навчально-професійної діяльності;

2. **Емоційно-оцінний** – узагальнені оцінки фактів, ситуацій, явищ; розуміння спрямованості знань та готовності застосовувати їх у взаємодії;

3. **Поведінковий** – уміння відстоювати і обґрунтовувати власну позицію, критично мислити, здійснювати самовиховання.

Д.М. Годлевська [49] подає таку структуру професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників:

- **соціально-комунікативний** (базовий) компонент передбачає наявність комунікативних знань, умінь та навичок, що забезпечує усвідомленість змісту професійної діяльності;

- **особистісно-емоційний** компонент передбачає професійно-особистісні якості (рефлексія, креативність, емпатія), що визначають позицію і спрямованість соціального працівника як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, а також емоційний прояв цих якостей;

- **діяльнісний** (практичний) – включає прояв професійної комунікативної

компетентності, апробованої в дії та засвоєної особистістю як найбільш ефективного чинника впливу на клієнта.

Проаналізувавши різні підходи до визначення структурних компонентів комунікативної компетентності, ми можемо зробити висновок, що іншомовна комунікативна компетенція відрізняється від комунікативної компетентності, яка формується на основі рідної мови, і до її складу входять інші компоненти, такі як стратегічна, лінгвістична (мовна), соціокультурна, дискурсивна компетенції, іншомовна комунікативна компетенція формується у процесі викладання іноземних мов, тоді як комунікативна компетентність може формуватися у процесі вивчення в основному гуманітарних дисциплін, зокрема, психолого-педагогічних.

Визначаючи структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх інженерів, ми спиралися на дослідження різних науковців, а також на компоненти змісту освіти, які втілюються в соціальний досвід суспільства.

І.Я. Лернер виділяє чотири основних елементи [102]:

1. інформація, яка підлягає засвоєнню, тобто перетворенню в знання;
2. способи діяльності, досвід їх здійснення, тобто уміння й навички;
3. досвід творчої діяльності, в результаті якої створюється нове;
4. досвід емоційно-ціннісного ставлення, який передбачає наявність сукупності знань, умінь і навичок і виявляється у ставленні до світу, до інших людей, до діяльності.

Дослідники комунікативної компетентності у її структурі виділяють різні компоненти. Зокрема, С.В. Петрушин у структурі комунікативної компетентності виділяє когнітивний компонент, який містить орієнтованість, психологічні знання та перцептивні здібності фахівця [161].

І.Н. Агафонова, аналізуючи комунікативну компетентність учнів, виділяє її структурні компоненти, серед яких є когнітивний компонент [1].

Н.С. Назаренко, досліджуючи комунікативну компетентність майбутніх документознавців, у структурі комунікативної компетентності виділяє когнітивний компонент [134].

О.В. Сидоренко виділяє такі складові комунікативної компетентності, як комунікативна здатність, комунікативні уміння й комунікативне знання. Під комунікативним знанням вона має на увазі знання про те, що таке спілкування, його види, фази, закономірності розвитку тощо [190].

Отже, виходячи з аналізу робіт С.В. Петрушина, І.Н. Агафонової, Н.С. Назаренко та О.В. Сидоренко, а також спираючись на перший компонент змісту освіти – знання, які містять поняття й терміни, факти науки, закони, теорії, а також знання про способи діяльності й оцінні знання, якими повинен оволодіти студент у процесі навчання, першим компонентом комунікативної компетентності будемо вважати сукупність теоретичних знань про спілкування, означивши цей компонент як когнітивний.

У нашому дослідженні когнітивний компонент містить теоретичні знання, тому що складовою будь-якої компетентності є теоретичні знання, на основі яких формуються уміння й навички, це підтверджують різні наукові дослідження [58, 5, 227, 190], також це підтверджує запропоноване нами визначення комунікативної компетентності, де одним із компонентів сформованої компетентності є знання.

Когнітивний компонент комунікативної компетентності спрямований на пізнання сутності професійного спілкування майбутніх інженерів.

Скрипченко О.В., аналізуючи спілкування, виділяє [66]:

- ◆ функції спілкування, а саме регулювання спільної діяльності, пізнання, інструмент формування особистості, самовизначення індивіда;
- ◆ форми спілкування: анонімне, функціонально-рольове, педагогічне;
- ◆ види спілкування: за контингентом учасників (міжіндивідне, індивідуально-групове, міжгрупове), за мірою опосередкованості (безпосереднє, опосередковане), за тривалістю (короткочасне, тривале), за закінченістю (закінчене, незакінчене);
- ◆ засоби: вербальне, невербальне.

Таким чином, спираючись на визначену О.В. Скрипченко класифікацію, когнітивний компонент комунікативної компетентності

містить знання про функції, форми, засоби, види спілкування.

Комунікативно-діяльнісний компонент комунікативної діяльності був виділений нами на підставі другого і третього компонентів змісту освіти, способів діяльності і досвід їх здійснення, досвід творчої діяльності. Ці компоненти містять уміння і навички, і творчу діяльність, в результаті якої створюється нове, тобто використання отриманих знань для виконання певної діяльності, і сама діяльність, а саме комунікативна.

Також у виділенні комунікативно-діялісного компоненту ми спиралися на теорію діяльності, розроблену О.М. Леонтьєвим. Відповідно до цієї теорії, спілкування розглядається як специфічний вид діяльності людини. Єдність діяльності та спілкування розглядають багато вітчизняних вчених, зокрема, Г.М. Андрєєва, Б.Ф. Ломов, О.М. Леонтьєв [6, 109, 100], хоча деякі трактують спілкування як одну зі сторін спілкування, інші – як взаємопов'язані процеси, проте усі єдині у тому, що діяльність і спілкування мають нерозривний зв'язок й взаємопов'язані і взаємообумовлені. Саме тому наступний компонент ми назвали комунікативно-діялісним. Навчальна діяльність людини, як і будь-яка інша, не можлива без активної комунікативної діяльності, як важливої умови існування людини у суспільстві й здійсненні професійної діяльності.

Таким чином, для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів комунікативно-діялісний компонент повинен містити складові, оволодіння якими буде найбільш доцільним та важливим чинником розвитку комунікативних знань, умінь та навичок. Г.М. Андрєєва у процесі спілкування виділяє три сторони: комунікативну, яка складається з вербальних та невербальних засобів спілкування, перцептивну й інтерактивну.

Отже, відповідно до запропонованої Г.М. Андрєєвою структури спілкування ми виділили структурні елементи комунікативно-діялісного компоненту комунікативної компетентності майбутніх інженерів: вербальні засоби спілкування – використання навичок монологічного та діалогічного

мовлення, невербальних засоби спілкування та перцептивних навичок для встановлення психологічної взаємодії з учасниками процесу спілкування. Також до цього компоненту було включено навички ефективного слухання, без якого будь-яка взаємодія мовців неможлива.

Інтерактивна сторона спілкування, яка складається з кооперації й конкуренції і залежить від спрямованості й налаштування людини на той або інший результат спілкування, формувалася під час виконання вправ і завдань, які були спрямовані на кооперативну взаємодію між учасниками спілкування.

Комунікативно-діяльнісний компонент спрямований на опанування актуальних аспектів професійного спілкування, оволодіння вміннями спілкуватися, налагоджувати контакти з людьми, добре володіючи вербальними і невербальними засобами. Саме цей компонент дозволяє моделювати різні ситуації професійного спілкування в діяльності інженерів на семінарах і на власному досвіді оволодіти комунікативними вміннями і навичками.

Наступний компонент структури комунікативної компетентності майбутніх інженерів було виділено нами на основі оцінного компоненту загальноосвітньої компетенції, а також відповідно до четвертого елементу змісту освіти – досвіду ставлень до особистості, який полягає в оцінному ставленні до себе, до інших людей, до діяльності. Зокрема особистість повинна оволодіти не тільки знаннями й уміннями, а й ставитися до себе та до своєї діяльності критично, оцінювати себе, вміти змінюватися, керувати своїми діями і вчинками.

Також, досліджуючи комунікативну діяльність майбутніх документознавців, оцінний компонент виділяє Н.С. Назаренко [134], і містить він узагальнені оцінки фактів, ситуацій, явищ; розуміння спрямованості знань та готовності застосовувати їх у взаємодії. Це дало нам змогу в структурі комунікативної компетентності майбутніх інженерів виділити оцінний компонент, що дозволяє не тільки оволодіти

комунікативною компетентністю на практиці і вміти використовувати свої знання, а також оцінювати себе та інших учасників комунікативного процесу, знаходити помилки, аналізувати їх і уникати в подальшому спілкуванні.

Отже, огляд досліджень різних науковців та власні спостереження дозволяють визначити, що найбільш важливими компонентами структури комунікативної компетентності майбутнього інженера є: когнітивний, комунікативно-діяльнісний, оцінний. Цю структуру ми будемо використовувати як основу подальших досліджень:

1. когнітивний – формування теоретичних знань, зокрема знання про функції, форми, засоби, види спілкування; розуміння важливості спілкування у житті людини, усвідомлення необхідності формування комунікативної компетентності з метою входження у соціум, колектив, групу;

2. комунікативно-діяльнісний – застосування комунікативних знань у навчально-професійному спілкуванні; формування комунікативних умінь: вміння налагоджувати контакти з різними людьми у професійній діяльності; використання вербальних і невербальних засобів спілкування; вміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вміння чітко й емоційно виражати свої думки й почуття; вміння логічно, зв'язно будувати мовлення, вести дискусію, давати аргументовані відповіді на запитання; вміння орієнтуватись у змінних умовах; вміння прогнозувати поведінку партнера;

3. оцінний – вміння орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, оцінювати адекватність висловів, використання мовних засобів для висловлення власних позицій, адекватність використання невербальних засобів спілкування; вміння аналізувати свою поведінку і поведінку співрозмовника, прогнозувати результати спілкування.

Структура комунікативної компетентності була запропонована нами на підставі комунікативної діяльності людини, до якої входять читання, говоріння, письмо і слухання. Першим у структурі є такий складник, як теоретичні знання, без яких грамотне, доцільне, ефективне спілкування

відбуватися не може. Теоретичні знання дають підґрунтя до оволодіння комунікативною компетентністю на практиці, формують знання про спілкування як суспільне явище й основний засіб взаємодії людей.

Наступний складник комунікативної компетентності, який входить до комунікативно-діяльнісного компонента – вербальні і невербальні засоби спілкування, без яких не може відбуватися повноцінне людське спілкування. Головним засобом вербальної комунікації є мова людини, яка характеризується правильністю, нормативністю, точністю, логічністю, ясністю, індивідуальністю, образністю, виразністю та багатьма іншими рисами. Використанням мови в дії є мовлення – мовна діяльність з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, яке може бути усним, письмовим, монологічним, діалогічним, внутрішнім тощо.

До основних невербальних засобів спілкування належать жести й міміка, за допомогою яких виражаються справжні почуття та емоції, навіть приховані. Дослідженню невербальних засобів спілкування присвячені роботи науковців А. Піза, В.Л. Морозова, Ф.О. Кузіна та ін. [162, 132, 95].

Необхідною складовою комунікативної компетентності є навички слухання, без яких не відбувається комунікативний процес, взаємодія під час спілкування. Слухання сприяє як ефективному діалогу між співрозмовниками, так і розумінню між партнерами по спілкуванню. Це підтверджують дослідження І. Атватера, Л.Д. Столяренко, Н.Н. Васильєва, В.М. Куніциної, Н.В. Казаринової та інших дослідників [202, 33, 177, 41, 125, 98].

Перцепція, яка входить до комунікативно-діяльнісного компоненту, допомагає у пізнанні людьми один одного у комунікативному процесі, сприяє розумінню дій іншої людини та підтримувannya й розвитку контактів між учасниками спілкування. Важливість перцептивної сторони спілкування розглядають такі науковці як Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, А.В. Петровська, Я. Яноушек [6, 20, 158, 143].

Виділення оцінки інших і самооцінки в окремі структурні компоненти

комунікативної компетентності майбутніх інженерів обумовлене тим, що без оцінювання та аналізу себе та інших неможливий розвиток людини. Вміння аналізувати, робити висновки, оцінювати свої дії та дії інших сприяє не тільки критичному ставленню до себе та інших людей, а також допомагає вчитися й самовдосконалюватися.

Виходячи із запропонованої нами сутності поняття комунікативної компетентності, ми виділили її структуру, яку подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Структура комунікативної компетентності майбутнього інженера

Компонент	Складові компонента
<i>когнітивний</i>	теоретичні знання про спілкування;
<i>комунікативно-діяльнісний</i>	1. ефективне використання вербальних і невербальних засобів спілкування у монологічному й діалогічному мовленні; 2. навички ефективного слухання; 3. перцептивні навички;
<i>оцінний</i>	самооцінка

До **когнітивного** компонента належать теоретичні знання, з якими повинні оволодіти студенти, належать теоретичні знання щодо спілкування, його структури, функцій, різновидів. Це знання щодо **засобів** спілкування: вербальних (мовних), та невербальних (жести, міміка, візуальний контакт, дистанція, інтонація), **функцій спілкування**: регулювання спільної діяльності, пізнання, інструмент формування особистості, самовизначення індивіда; **форм спілкування**: анонімне, функціонально-рольове, педагогічне; **видів спілкування**: за контингентом учасників (міжіндивідне, індивідуально-групове, міжгрупове), за мірою опосередкованості (безпосереднє, опосередковане), за тривалістю (короткочасне, тривале), за закінченістю (закінчене, незакінчене); знання про **види й техніки слухання** (активне і пасивне), маніпулятивне спілкування, виникнення та подолання комунікативних бар'єрів та труднощів у процесі спілкування.

Також студенти дізнаються про такі форми та види ділової взаємодії як ділова розмова, ділова бесіда по телефону, ділові наради, переговори,

дискусії тощо. У той же час комунікативна компетентність майбутнього інженера формується не тільки при вивченні безпосередньо тем про спілкування, а також всіх інших тем психолого-педагогічного циклу навчальних дисциплін.

Наступний компонент структури комунікативної компетентності – **комунікативно-діяльнісний**, спрямований на опанування навичками ефективної взаємодії на практиці. Цей компонент містить з комунікативні уміння, які складаються з власне комунікативних умінь, перцептивних умінь, інтерактивних умінь.

Власне комунікативні уміння складаються з правильного і доречного використання навичок монологічного й діалогічного мовлення з метою встановлення контактів, впливу на співрозмовника, ставити запитання, аргументувати власну точку зору, правильного використання інтонації, точно передавати інформацію тощо. Основним і універсальним засобом передачі інформації є людське мовлення.

Залежно від визначення мовленнєвої діяльності, її види об'єднуються у пари:

1. за формою спілкування буває усне чи письмове: «говоріння – слухання», «письмо – читання»;
2. згідно з видачею або прийомом інформації буває продуктивним - «мовлення - письмо» і рецептивним - «слухання - читання».

Поняття видів мовленнєвої діяльності належить видатному вченому Л.В. Щербі. Читання й писання вважаються більш складними видами мовленнєвої діяльності, тому що реалізують письмове мовлення, хоча читання належить до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, проте, як і писання, потребує спеціального навчання й навичок.

Усне мовлення, яке формується на психолого-педагогічних дисциплінах, здійснюється за допомогою говоріння й слухання. *Говоріння* (мовлення) виявляється в різних формах: монолог, діалог, полілог. Кожен з цих різновидів говоріння має свої ознаки та особливості. Розгорнуте

висловлювання однієї людини, яке має логічне завершення називається монологом, за визначенням О.Д. Митрофанової, «монолог – це організована система виражених в словесній формі думок, характеризується навмисним впливом на оточуючих і тому суттєво відрізняється від діалогу» [129, с.116]. Найчастіше монолог адресується великій кількості людей, доповідач немовби розмовляє з аудиторією, відбувається діалог у закритій формі, бо з психологічної точки зору монолог не є природним явищем, він обов'язково звернений до співрозмовника, відбувається прихований діалог з аудиторією або з уявним співрозмовником.

Існує ще так званий «монолог у діалозі», тобто обмін монологами, такий різновид монологу найчастіше використовується в наукових дискусіях, семінарах, круглих столах, де відбувається обмін думками між учасниками дискусії.

Монолог може бути підготовленим заздалегідь, може бути ситуативним. Підготовлений монолог характеризується більшою структурною організованістю, логічністю викладу, розгорнутістю, ближчий до писемного мовлення, використовує менше невербальних засобів спілкування, ніж ситуативний. Ситуативним найчастіше буває «монолог у діалозі», коли мовець повинен під час розмови будувати своє мовлення.

Діалог (від грецьк. dialogos) складається з обміну висловлюваннями між двома співрозмовниками, спрямований на безпосереднє сприйняття повідомлення. На відміну від монологічного мовлення, діалог - первинний вид спілкування, більш природній, мовлення ситуативне, обидва учасники діалогу беруть в ньому активну участь. Діалог більш виразний, ніж монолог, в ньому використовуються різноманітні мовні засоби: звертання, вигуки, запитання, елементи розмовного стилю, значну роль в діалозі відіграють інтонація й емоції. Структурно діалог складається з репліки-стимула й репліки-реакції.

Різновидом діалогу є полілог (від грецьк. poly – багато, logos - слово), в якому беруть участь декілька співрозмовників, полілог не протиставляється

діалогу, спільна й головна ознака цих понять – зміна мовців й слухачів, а кількість співрозмовників – два або більше двох не змінюють цього принципу. Полілог є природною формою розмовного мовлення, в якому беруть участь декілька мовців, наприклад, сімейна розмова, групове обговорення якоїсь теми (політична подія, вистава, ділові переговори, наукова дискусія, літературний твір, спорт тощо). Спільні риси діалогу – зв'язність реплік, змістовність, конструктивність, спонтанність та інші – чітко простежуються і в полілозі. Проте формальний й змістовий зв'язок реплік у полілозі більш складний й вільний: він змінюється від активної участі мовців у спільній бесіді до пасивного слухання або красномовного мовчання.

До інтерактивних умінь належать навички ефективного слухання, надавати зворотний зв'язок, прогнозувати поведінку партнера по спілкуванню, адекватно використовувати невербальні засоби спілкування, знаходити компроміс у спілкуванні, уникаючи конфліктних ситуацій.

Уміння слухати й чути співрозмовника є однією з важливих складових комунікативно-діяльнісного компонента. Слухання належить до рецептивних видів мовленнєвої діяльності і на перший погляд не потребує особливих умінь, проте процес спілкування відбувається лише тоді, коли всі учасники цього процесу ефективно взаємодіють і розуміють одне одного. Якщо в цьому процесі один учасник говорить, а інші мовчать, це зовсім не означає, що вони слухають. Щоб добре слухати і ефективно користуватися почутою інформацією, потрібно вміти не тільки слухати, а і чути. Як зазначає В.М. Куніцина, «розвинута здатність «чути» – умова соціальної адаптації людини, можливість встановлювати і підтримувати міжособистісні стосунки, а значить, найважливіша комунікативна якість особистості» [98, с. 85].

Проблемі ефективного слухання в літературі приділяється багато уваги [202, 33, 41, 177, 98]. Виділяють слухання нереклексивне, рефлексивне і емпатійне. Для позначення нереклексивного слухання також використовується термін «пасивне слухання», яке спрямоване на уважне вислуховування співрозмовника без запитань і уточнень, особливо коли

співрозмовник знаходиться у збудженому стані, стані горя або гніву. Такий вид слухання дає можливість не перебиваючи і не зупиняючи співрозмовника, зрозуміти не тільки інформацію, про яку він розповідає, а також з'ясувати ставлення мовця до певних подій. У таких випадках доречними є такі висловлювання: «Продовжуйте», «Як цікаво» і т. ін.

Під рефлексивним слуханням розуміють встановлення контакту з мовцем, у ході якого людина ставить запитання, уточнює, деталізує отримувану інформацію. Розуміння під час рефлексивного слухання досягається набагато більше, тому що співрозмовники у процесі бесіди одразу з'ясовують деталі, усувають непорозуміння, якщо такі виникають, також рефлексивне слухання допомагає кращому запам'ятовуванню інформації.

У рефлексивному слуханні виділяють такі рефлексивні відповіді, як з'ясування, перефразування і резюмування, відображення почуттів [98, 196].

З'ясування допомагає уточнювати зміст почутого, ставити мовцю запитання, які орієнтовані на деталізацію повідомлення, це запитання на зразок, «Я не зрозумів», «Що ви маєте на увазі?», «Будь ласка, давайте уточнимо цю інформацію», «Повторіть, будь ласка, ще раз».

Такий вид відповідей як *перефразування*, дозволяє слухачеві самому формулювати і висловлювати інформацію, яку він отримує, для підтвердження правильного розуміння. Типовими для такого виду слухання є питання: «На вашу думку», «Іншими словами, Ви вважаєте, що» і т. ін.

За допомогою *резюмованих відповідей* підводиться підсумок сказаного, особливо коли виникають суперечності в обговорюваних питаннях, при цьому використовуються такі запитання як «Як я зрозумів із зазначеного вище, основною ідеєю є», «З Ваших слів можна зрозуміти» тощо.

При відображенні почуттів основна увага звертається на емоційний стан людини, її настрої, у таких випадках використовуються фрази типу «Ви дещо засмучені», «Ймовірно, Ви відчуваєте» і т. ін.

Існує ще *емпатійний* вид слухання, спрямований не на отримання і

аналіз почутої інформації, а на почуття мовця, його емоційний настрій, проблеми, які його турбують. На відміну від інших видів слухання, емпатійне слухання не містить оцінки, воно допомагає мовцю отримати співчуття у слухача, знайти вирішення своєї проблеми. При емпатійному слуханні використовуються види рефлексивного слухання – перефразування, з'ясування, резюмування, але на відміну від рефлексивного слухання, емпатійне слухання не оцінює співрозмовника, а допомагає зрозуміти його почуття.

Важливу роль у процесі слухання відіграє увага, саме вміння концентруватися на почутому, зосереджуватися та утримувати увагу на тому, що говорять, сприяє навичкам ефективного слухання. Під увагою в психології розуміють «вибіркову спрямованість на той або інший об'єкт і зосередженість на ньому, заглибленість в спрямовану на об'єкт пізнавальну діяльність» [185, с. 415].

Розрізняють такі види уваги, як мимовільна, довільна, післядовільна. Особливе значення у процесі слухання відіграє довільна увага, коли слухач повинен проявляти волю для концентрації уваги на мовцеві, та утримувати її протягом усієї розмови, бесіди, дискусії тощо.

Невербальна комунікація є важливою складовою людського спілкування. Вона є засобом вираження поведінки і настроїв людини, за допомогою якої можна зрозуміти психічний стан співрозмовника. До невербальних засобів спілкування відносять жести, міміку, інтонації, рухи тіла, погляд. На відміну від вербальної комунікації, невербальна характеризується *ситуативністю*, по тону голосу людини можна дізнатися про її ставлення до предмета обговорення, про її емоційний настрій; *синтетичністю*, з експресивної поведінки співрозмовника досить важко виокремити елементи, з яких вона складається; *мимовільністю*, емоції, що виражаються через невербальну комунікацію, досить важко приховати, тому що вони менш керовані свідомістю, ніж мовлення.

Невербальна комунікація у взаємодії з вербальною виконує низку

функцій:

1. доповнення (включаючи дублювання й посилення) вербальних повідомлень;
2. скасування вербальних повідомлень;
3. заміщення вербальних повідомлень;
4. регулювання розмови [98, с. 71].

Невербальна поведінка людини пов'язана з психічним й емоційним станом, за допомогою невербальних засобів комунікації можна з'ясувати соціально-психологічні характеристики особистості, зрозуміти її внутрішній світ, наміри, настрої. Якщо людина досить швидко може змінювати вербальну поведінку відповідно до ситуації, то міміка, жести, рухи тіла набагато менше піддаються керуванню, і часто видають справжні думки та почуття мовця, «мова тіла здебільшого не усвідомлюється, тому мовцеві в невербальних реакціях важче прикидатись і фальшивити, ніж у словесному мовленні» [175, с.63].

Невербальні засоби спілкування досліджують такі науки:

1. кінесика - досліджує зовнішні прояви людських емоцій - міміку обличчя, жести, рухи, пантоміміку;
2. такесика - дотики у процесі спілкування;
3. проксемика - розташування людей під час комунікативного процесу;
4. міміка – рухи м'язів обличчя.

Серед усіх невербальних засобів спілкування особливе місце посідає міміка обличчя, по-перше, тому що під час розмови увага зосереджена на обличчі співрозмовника, а по-друге, обличчя і вираз очей більше, ніж інші невербальні засоби, виражають справжні почуття людей, «мімічні вирази несуть більше 70% інформації, тобто очі, погляд, обличчя людини здатні сказати більше, ніж вимовлені слова» [202, с. 19].

Також досить інформативними є жести людини, які яскраво відображають стан мовця, приналежність до певної нації або культури. Серед жестів можна виділити:

- комунікативні (жести привітання, прощання, привертання уваги, заборони, задовільні, негативні, питальні та ін.);
- модальні, які виражають оцінку і ставлення (жести схвалення, незадоволення, довіри і недовіри, розгубленості та ін.);
- описові жести, що мають значення тільки в контексті мовлення [202, с. 19].

Важливим елементом невербальних засобів спілкування є поза людини, з якої досвідчений мовець може зрозуміти настрій, наміри, налаштованість, характер, з пози людини можна визначити її соціальний статус. Позу тіла потрібно тримати під контролем, вона відповідати ситуаціям спілкування, наприклад, поза тіла людини під час дружньої розмови відрізняється від пози людини під час ділових переговорів.

Отже, невербальні засоби комунікації відіграють важливе значення у розумінні психічних настроїв співрозмовників, сприйнятті один одним, ставленні один до одного, свідчить про загальну культуру мовців. Про те, що людина не висловлює словами, можна дізнатися з виразу обличчя, рухів тіла, пози, жестів. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів передбачає не стільки керування невербальними засобами комунікації, скільки вміння розуміти невербальну інформацію співрозмовників.

До перцептивних умінь належать адекватне сприйняття співрозмовника, встановлення емоційного контакту, емоційно ідентифікувати себе з іншим, емоційно розуміти партнера по спілкуванню. Без цих умінь не може відбуватися ефективне спілкування. Як слушно зазначає Л.А. Петровська, «перцепція виступає в ролі регулятора спілкування перш за все настільки, наскільки вона опиняється носієм своєї рідної перцептивно-діагностичної функції. Вибір людиною тієї або іншої лінії поведінки в кожній конкретній ситуації передбачає сприйняття-оцінку основних її елементів, а саме партнерів, самого себе і ситуативного контексту в цілому [158, с. 18].

У процесі сприйняття людьми один одного у спілкуванні завжди відбувається аналіз іншого та аналіз себе через іншого, таке сприйняття відбувається через психологічні механізми: ідентифікацію і рефлексію, ще існує близьке за змістом до ідентифікації явище емпатії. Під «ідентифікацією» ми розуміємо ототожнення себе з іншим, встановлений емпіричний факт, який є одним з найпростіших способів розуміння іншої людини, тобто уподібнення себе до неї [6, с. 121]. Вміння поставити себе на місце іншої людини і зрозуміти її проблеми є важливою складовою процесу спілкування і однією з умов формування комунікативної компетентності особистості.

Подібним до ідентифікації є явище емпатії, яке, на відміну від ідентифікації, спрямоване не на раціональне осмислення проблем іншої людини, а на емоційне розуміння, відчуття проблем іншого як своїх та співчуття.

Більш складним явищем у сприйнятті іншого є рефлексія, під рефлексією в соціальній психології розуміють «глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по спілкуванню, до того ж в цьому внутрішньому світі, у свою чергу, відображується внутрішній світ першого дослідника» [89, с. 122]. Тобто людина розуміє не тільки іншу людину, а також аналізує, як інша людина сприймає і розуміє її. Явище рефлексії допомагає не тільки правильно сприймати й розуміти іншу людину, а також сприяє оцінці й корекції своєї поведінки у комунікативному процесі.

Оцінний компонент комунікативної компетентності майбутнього інженера містить самооцінку власної комунікативної діяльності під час процесу спілкування.

Оцінка в комунікативній діяльності є важливим фактором якості цього процесу. Будь-яка діяльність людини покращується і вдосконалюється з умов оцінювання і самооцінювання, які забезпечують ефективність контролю, управління і корекції цієї діяльності.

Необхідність формування вміння оцінювати власну комунікативну діяльність витікає з того, що особистість повинна розвиватися, самовдосконалюватися, а значить, вміти критично ставитися до себе та до інших, знаходити помилки, вміти виправляти їх і уникати в подальшому.

Самооцінка спрямована на критичне ставлення до себе і вдосконалення своїх знань. У структурі самооцінки виділяють:

- А) операційно-діяльнісний аспект;
- Б) особистісний аспект [176].

А.О. Реан визначає операційно-діяльнісний аспект самооцінки, який пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності і що виражається у самооцінці рівня професійної майстерності (сформованість вмінь і навичок) та рівня професійної компетентності (система знань), а особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу «Я-професійного» [176].

Отже, в самооцінці обов'язково присутній аспект, який спрямовано на професійну діяльність людини, який сприяє прагненню до навчання, допомагає розвиватися, вдосконалюватися і досягати високої кваліфікації і професіоналізму.

Таким чином, провівши аналіз різних наукових джерел щодо визначень понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», а також дослідивши погляди різних науковців, які стосуються компетентнісного підходу в сучасній освіті, ми дійшли висновку, що комунікативна компетентність це - володіння комунікативними знаннями, вміннями, навичками та здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми.

Вона розглядається, по-перше, як ключова компетенція; по-друге, є складовою професійної компетентності, яка спрямована на налагодження та підтримку ефективного спілкування з іншими членами колективу. Таке тлумачення цього поняття дає нам можливість розглядати комунікативну компетентність інженера як умову його успішної діяльності.

Визначено структуру комунікативної компетентності майбутнього інженера, яка містить такі компоненти, як: когнітивний, комунікативно-діяльнісний та оцінний, які дадуть можливість ефективно формувати комунікативну компетентність у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

На підставі виділених нами компонентів обґрунтовано структуру комунікативної компетентності майбутнього інженера. Аналіз компонентів запропонованої структури дозволить формувати відповідні комунікативні знання, вміння та навички і сприятиме ефективному розвитку цієї компетентності.

1.3. Контроль та критерії сформованості комунікативної компетентності майбутнього інженера

Контроль та оцінка рівня сформованості комунікативної компетентності майбутнього інженера здійснювалася під час проведення констатувального та формувального експерименту. У педагогіці під поняттям контролю розуміють виявлення, вимір і оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів [131, с. 359]. Хоча такі науковці, як А.І. Кузьмінський, у зв'язку з розвитком демократичного суспільства, відмовляються від терміну «контроль», вбачаючи у ньому «відлуння авторитарності» і пропонує вживати термін «оцінювання» [97].

Основними функціями контролю дослідники називають:

- освітню (навчальну); виховну; розвивальну; діагностичну; стимулювальну; оцінювальну; управлінську [219];
- аналітичну, діагностичну, коригувальну [131];
- навчальну, виховну, діагностичну, стимулювальну, розвивальну, коригувальну, прогностичну й контрольну [97].

У нашому дослідженні однією з важливих функцій є діагностична, яка дає змогу проаналізувати і оцінити комунікативну компетентність з метою

виявлення прогалин й недоліків у знаннях, уміннях і навичках студентів, щоб усунути їх у ході формувального експерименту.

Контроль і оцінювання знань, умінь та навичок студентів виступає важливим елементом навчання, допомагає не тільки викладачеві, а й самим студентам побачити результати навчання, критично оцінити набуті знання та дає змогу надалі розвивати свій потенціал та вдосконалюватися. Як зазначає М.М. Фіцула, «контроль дає змогу з'ясувати готовність учнів до сприйняття, усвідомлення і засвоєння нових знань; отримання ними інформації про характер самостійної роботи у процесі навчання, а також ефективність організаційних форм, методів і засобів навчання, ступінь правильності, обсягу і глибини засвоєних учнями знань, умінь та навичок» [219, с.217].

Аналіз різних джерел літератури дає змогу зробити висновок про існування різних видів контролю, що застосовуються під час оцінювання знань: попередній, поточний, повторний, періодичний, тематичний і підсумковий [131, 219, 97, 166, 196]. Види контролю допомагають стежити за засвоєнням знань, умінь та навичок студентів на різних етапах навчального процесу і реалізуються через методи контролю.

У процесі формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів були використані наступні види контролю:

1. Попередній вид контролю використовувався нами для перевірки попереднього рівня комунікативної компетентності студентів для виявлення недоліків з метою їх усунення в процесі формувального експерименту;
2. Поточний контроль дав змогу перевірити якість засвоєння певного матеріалу у процесі навчання та корегувати його;
3. Підсумковий контроль проводився в кінці семестру, коли завершувалося викладання кожної дисципліни, у вигляді заліку та мав на меті перевірити рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів, а також знання студентів з цих дисциплін.

Одним з важливих завдань є вибір методів контролю сформованості комунікативної компетентності. У педагогіці прийнято розрізняти такі

методи контролю: усний, письмовий, графічний, практичний, тестовий, самоконтроль і взаємоконтроль.

Усний метод може бути як індивідуальним, так і фронтальним. Він дає змогу оцінити сформованість комунікативної компетентності студентів, виявити якість усного мовлення, визначити багатство словникового запасу, вміння формулювати думки та адекватно і логічно їх будувати та висловлювати, аргументувати та обґрунтовувати відповіді. Цей метод сприяє розвитку зв'язного мовлення студентів, вміння правильно будувати відповіді на запитання.

Письмовий метод реалізується за допомогою письмових робіт; це може бути виконання завдання, контрольна робота, самостійна робота, письмова відповідь на екзамені, реферат, письмова доповідь, наукова стаття, анотація до статті. Цей метод спрямований на виявлення грамотності студента, вміння викладати свої думки на письмі, складати логічно побудований письмовий текст з послідовним викладенням фактів та інформації.

Графічний метод перевірки знань дозволяє оцінювати знання студентів здебільшого з фахових дисциплін, він допомагає класифікувати та узагальнювати отримувану інформацію. Під час перевірки сформованості комунікативної компетентності графічний метод безпосередньо не використовується, але, по-перше, він сприяє розвитку мислення, а по-друге, для коментування даних, представлених за допомогою графіка, таблиці, діаграми, використовуються вербальні засоби і вдосконалюється усне мовлення.

Тестовий контроль сьогодні у педагогіці використовується дуже широко, він дає змогу за досить короткий час оцінити навчальні досягнення великої кількості студентів. Перевірка знань за допомогою тестів дозволяє виявити рівень знань, отриманих після одного заняття, після вивчення певної теми, після вивчення усього матеріалу протягом семестру. Цей метод дозволяє швидко виявляти недоліки у знаннях на різних етапах навчання і досить швидко на них реагувати й усувати.

Практичний метод допомагає у процесі виконання вправ і завдань оцінювати комунікативно-діяльнісний та оцінний компоненти комунікативної компетентності, тому що оцінювання відбувається безпосередньо під час виконання завдань і вправ, і це дає змогу корегувати комунікативні уміння й навички у процесі комунікативної діяльності студентів.

Самоконтроль і взаємоконтроль допомагають самим студентам оцінювати свої знання та знання один одного. Така робота сприяє аналізуванню роботи студентів у своїй групі, виявленню їх недоліків, викликає потребу у приділенні більшої уваги роботі в групі, вимагає відповідальності при оцінюванні роботи інших та критичного оцінювання своїх знань.

Таким чином, всі зазначені види контролю спрямовані на якісне оцінювання комунікативних знань, умінь та навичок студентів. Ми зробили висновок, що для контролю за формуванням комунікативної компетентності майбутніх інженерів найефективніше використовувати такі методи, як усний, письмовий, практичний, взаємоконтроль.

Здійснення контролю та оцінювання комунікативних знань, умінь і навичок студентів проводиться на основі критеріїв оцінювання. Як зазначає А.І. Кузьмінський, «критерієм оцінювання умінь та навичок є точно обрана величина, що є визначником якості навчальної діяльності» [97, с. 425].

Не менш важливою ніж контроль, а також результатом контролю є оцінка сформованості комунікативної компетентності. Ми будемо дотримуватися визначення, даного Ю.К. Бабанським, що «оцінка – це встановлення ступеня виконання завдань, поставлених перед ними у процесі навчання, рівня їх підготовленості і розвитку, якості набутих знань, сформованих умінь та навичок» [152, с. 261].

Беручи до уваги розповсюджену практику оцінювання навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах, ми також виділили чотири рівні сформованості комунікативної компетентності студентів: низький,

середній, високий та дуже високий.

Студенти з *дуже високим* рівнем сформованості комунікативної компетентності повинні мати володіти когнітивним компонентом, який містить теоретичні знання щодо форм функцій, засобів спілкування, знати поняття й терміни, а саме: що таке спілкування, мова, мовлення, слухання; комунікативно-діяльнісним компонентом, який складається з володіння комунікативними вміннями та навичками, зокрема, грамотно висловлюватися, використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, вміти за допомогою діалогічного й монологічного мовлення встановлювати контакти з іншими людьми, у бесіді зі співрозмовником розуміти невербальне спілкування; логічно та послідовно викладати свої думки, аргументовано доводити власну точку зору, вміти вести дискусію, бесіду, вміти правильно сприймати та розуміти співрозмовника, вміти слухати, творчо підходити до виконання практичних завдань; володіти оцінним компонентом: адекватно оцінювати власну комунікативну діяльність й у разі потреби виправляти помилки й вміти навчатися далі.

Високий рівень сформованості комунікативної компетентності передбачає володіння когнітивним компонентом: теоретичними знаннями щодо видів, форм, засобів спілкування, комунікативно-діялісний компонент - вміння грамотно висловлюватися, володіти вербальними засобами спілкування й адекватно використовувати невербальні, вміти будувати діалогічне й монологічне мовлення відповідно до встановлених правил, допускаються невеликі помилки у побудові діалогу й монологу, вміти брати активну участь у дискусії, але не завжди її вести, грамотність, логічність, адекватність монологічного й діалогічного мовлення; оцінний компонент - оцінювання власної комунікативної діяльності, знаходження й виправлення більшості помилок.

Студенти з *середнім* рівнем сформованості комунікативної компетентності володіють когнітивним компонентом, маючи загальні теоретичні знання щодо видів, форм та засобів спілкування, але іноді при

відповідях потребують допомоги викладача; комунікативно-діяльнісний компонент передбачає вміння під час проведення бесіди або дискусії відповідати на поставлені запитання, вміння підтримувати бесіду. Іноді допускають неточність у висловлюваннях, монологічне мовлення не завжди відповідає правилам побудови й логічності викладу, студенти демонструють часткове розуміння невербальних засобів спілкування; оцінний компонент передбачає часткове вміння оцінювати власну комунікативну діяльність й виправлення грубих помилок.

При *низькому* рівні сформованості комунікативної компетентності студенти мають поверхові знання щодо видів, форм, засобів спілкування; відсутні уміння щодо побудови монологічного мовлення, під час проведення бесід і дискусій тільки відповідають на запитання, безпосередньо спрямовані до них, відповіді найчастіше нерозгорнуті й короткі, відсутність вміння доводити у дискусії власну думку. Студенти намагаються уникнути участі у ділових іграх й різноманітних вправах й завданнях, не розуміють функцій невербальних засобів спілкування; відсутні уміння оцінювати власну комунікативну діяльність й знаходити помилки у мовленні.

Сформованість комунікативної компетентності майбутніх інженерів перевірялась за когнітивний, комунікативно-діялісним, оцінним компонентами і відповідала таким критеріям:

I. когнітивний компонент комунікативної компетентності складається з теоретичних знань про спілкування.

Про сформованість *теоретичних знань* комунікативної спрямованості свідчили такі показники:

- глибоко знати й розуміти теоретичний матеріал щодо видів, форм, функцій засобів спілкування;
- володіти основними поняттями й термінами щодо спілкування;
- уміти визначати види та форми спілкування;
- володіти знаннями про невербальні засоби спілкування;
- знати різні теорії та школи щодо спілкування;

- володіти знаннями про походження й розвиток спілкування;
- розуміти важливість знань й умінь зі спілкування для розвитку особистості у професійній діяльності.

Критерії сформованості теоретичних знань про комунікацію, розроблені відповідно до рівня знань і вимог, відображено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2.

**Критерії оцінювання та рівні сформованості
теоретичних знань про комунікацію**

Рівень знань і вимог	Бал	Критерії оцінювання
дуже високий	«4»	повнота та глибина теоретичних знань щодо спілкування; розуміти терміни й поняття зі спілкування, уміння повністю розкривати зміст поставленого запитання, розуміння суті відповіді, закінченість думки, уміння робити самостійні висновки з теоретичних запитань й узагальнювати сказане, знання різних наукових проблем та підходів щодо спілкування
високий	«3»	досить повні теоретичні знання про спілкування; повні, глибокі й змістовні відповіді на запитання, вміння робити висновки й узагальнення, розуміння теоретичного матеріалу й орієнтування у різних школах щодо спілкування
середній	«2»	досить поверхові теоретичні знання, часткове розуміння термінів та понять, вміння відповідати на поставлені викладачем запитання, не вдаючись до пояснень й деталей, неповне розуміння пропонованої відповіді, відсутність вміння робити висновки й узагальнення
низький	«1»	майже повна відсутність теоретичних знань про спілкування; неможливість відповідати на поставлені запитання, невміння робити висновки зі сказаного; відсутність орієнтування у термінах і поняттях

II. Комунікативно-діяльнісний компонент комунікативної

компетентності має такі складові:

- уміння застосовувати теоретичні знання у практичній комунікативній діяльності;
- ефективність використання вербальних засобів спілкування у монологічному й діалогічному мовленні;
- адекватне використання невербальних засобів спілкування;
- володіння навичками ефективного слухання;
- володіння перцептивними навичками.

Основними критеріями сформованості монологічного мовлення є такі вміння та навички, якими повинні оволодіти студенти:

- вміння логічно, чітко, послідовно будувати повідомлення;
- уміння використовувати відповідні мовні засоби для правильного і адекватного сприйняття мовлення іншими учасниками комунікативного процесу;
- вміння доступно та якісно передавати детальну інформацію;
- вміння представляти висловлювання на професійні теми, розвиваючи окремі точки зору та доходючи логічного висновку;
- ефективне використання невербальних засобів спілкування.

Перевірці підлягало усне висловлювання у монологічній формі (виступ з доповіддю, повідомленням, відповідь на занятті, на заліку).

Критерії сформованості монологічного мовлення, розроблені відповідно до рівня знань і вимог відображено в табл. 1.3.

Основними критеріями сформованості діалогічного мовлення студентів є такі:

- уміння самостійно переносити знання й уміння щодо спілкування у нову ситуацію;
- уміння встановлювати контакти зі співрозмовниками під час першої зустрічі;
- уміння вести діалог, бесіду, дискусію таким чином, щоб отримати

позитивний очікуваний результат;

Таблиця 1.3.

**Критерії оцінювання та рівні сформованості
монологічного мовлення студентів**

Рівень знань і вимог	Бал	Критерії оцінювання
дуже високий	«4»	чітке, логічне, послідовне мовлення, змістовне обґрунтування думок; багатство словникового запасу, вдале використання мовних засобів, використання інтонації; вміння зацікавити слухача, вміння виступати перед аудиторією з підготовленою або спонтанною промовою, ефективне використання невербальних засобів спілкування
високий	«3»	самостійна побудова достатньо повного й логічного висловлювання, що розкриває основну думку. Виклад думок логічний, послідовний, можливість помилок, ефективне використання невербальних засобів спілкування
середній	«2»	побудова висловлювання на репродуктивному рівні, тема загалом розкрита, мовлення зв'язне, але висловлювання характеризується деякими недоліками. Наприклад, тема розкрита поверхово, основна думка не висвітлена, відсутність аналізу й висновків, не завжди доречне використання невербальних засобів комунікації
низький	«1»	будова висловлювання, яке є завершеним текстом, незрозумілість змісту розповіді, відсутня логічна послідовність викладу та висновки, відсутність у висловлюваннях основної думки, недоречне використання невербальних засобів спілкування

- давати повні, змістовні, чіткі й зрозумілі відповіді на запитання;
- вміння формувати переконання, доводити і відстоювати свої думки та ідеї;
- вміння використовувати мовні засоби спілкування зі співрозмовниками з

метою встановлення і налагодження контактів зі співрозмовниками;

- ефективне використання невербальних засобів спілкування.

Критерії сформованості діалогічного мовлення студентів, розроблені відповідно до рівня знань і вимог, відображено в табл. 1.4.

Таблиця 1.4.

Критерії оцінювання та рівні сформованості діалогічного мовлення студентів

Рівень знань і вимог	Бал	Критерії оцінювання
дуже високий	«4»	Студенти самостійно проводять дискусії та обговорення за обраною темою, дотримуючись відповідної структури діалогу. Проявляють уміння аргументувати та обґрунтовувати свої думки, добираючи відповідні мовні засоби й використовуючи невербальні засоби спілкування; вміють встановлювати контакти зі співрозмовниками
високий	«3»	Студенти беруть участь у дискусіях, вміють обґрунтовувати свої думки, використовують достатньо широкий словниковий запас. Демонструють достатній рівень вправності і правильності мовлення, але не завжди можуть аргументувати відповідь; вміють встановлювати контакти зі співрозмовниками
Середній	«2»	Студенти під час обговорення або дискусії відповідають на поставлені запитання, допускають помилки у мовному оформленні реплік, не завжди добре орієнтуються в обговорюваному питанні, недосконало володіють умінням аргументувати висловлене, не завжди вміють встановлювати контакти зі співрозмовниками
низький	«1»	Студенти не вміють будувати розгорнуті відповіді на запитання, переважно відповідають “так” чи “ні”, не можуть доводити свою точку зору, намагаються не брати участі у дискусіях та діалогах, не вміють ставити питання доповідачам, обмежений словниковий запас, невміння чітко і логічно формулювати свою думку; в окремих випадках вміють встановлювати контакти зі співрозмовниками

Критеріями сформованості навичок ефективного слухання є такі показники:

- уміння поважати співрозмовника й уважно його слухати;
- уміння використовувати прийоми активного слухання;
- уміння спонукати співрозмовника до подальшої бесіди;
- уміння правильно реагувати на настрій й емоції співрозмовника;
- уміння з почутого робити висновки для подальшого продовження діалогу.

Критерії сформованості навичок ефективного слухання, розроблені відповідно до рівня знань і вимог, відображено в табл. 1.5.

Таблиця 1.5.

Критерії оцінювання та рівні сформованості навичок ефективного слухання

Рівень знань і вимог	Бал	Критерії оцінювання
дуже високий	«4»	Студент вміє уважно вислуховувати співрозмовника, відповідно до ситуації ставить необхідні запитання для уточнення інформації, ефективно використовує прийоми активного слухання, поважає співрозмовника, спонукає для подальшого викладу думок
високий	«3»	Студент вміє уважно вислуховувати співрозмовника, ставить запитання відповідно до ситуації, ефективно використовує прийоми активного слухання, ставиться з повагою до думок співрозмовника, проте припускається неточностей у переказі почутого
середній	«2»	Студент не завжди уважно ставиться до висловлювання інших, іноді недоречно ставить запитання співрозмовнику, з повагою ставиться до співрозмовника, але не завжди може правильно відтворити почуте й не завжди ефективно використовує прийоми активного слухання
низький	«1»	Студент вислуховує співрозмовників у випадках, коли сам зацікавлений в обговорюваних темах, перебиває, не вміє відтворювати почуту інформацію, не завжди точно й повно може передати зміст розмови

Критеріями сформованості перцептивних навичок комунікативної компетентності майбутніх інженерів є наступні показники:

- уміння розуміти індивідуальні особливості співрозмовника;
- уміння оцінювати настрій співрозмовників за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування;
- уміння ставити себе на місце співрозмовника з метою розуміння його настрою й намірів у процесі спілкування;
- володіння навичками ідентифікації, рефлексії та емпатії;
- уміння адекватно сприймати поведінку учасників комунікативної дії.

Критерії сформованості перцептивних навичок, розроблені відповідно до рівня знань і вимог, відображено в табл. 1.6.

Таблиця 1.6.

Критерії оцінювання та рівні сформованості
перцептивних навичок комунікативної компетентності

Рівень знань і вимог	Бал	Критерії оцінювання
дуже високий	«4»	Студенти визначають настрій співрозмовника, можуть ставити себе на місце співрозмовника, адекватно розуміють індивідуальні особливості партнерів по спілкуванню
високий	«3»	Студенти в більшості випадків вміють правильно визначати настрій співрозмовників за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування, у більшості випадків правильно розуміють індивідуальні особливості партнерів по спілкуванню
середній	«2»	Студенти намагаються ставити себе на місце співрозмовника, проте не завжди визначають його настрій, не звертають увагу на його емоційний стан, не розуміють індивідуальних особливостей співрозмовника
низький	«1»	Студенти не вміють визначати настрій співрозмовників, не намагаються зрозуміти співрозмовника і не звертають уваги на емоційний стан інших та їхні індивідуальні особливості

III. Оцінний компонент комунікативної компетентності складається зі сформованості вмінь оцінювати власний комунікативний процес й уміння самооцінки.

Критеріями сформованості оцінного компонента структури комунікативної компетентності є наступні показники:

- уміння оцінювати власну комунікативну компетентність;
- уміння здійснювати контроль за процесом спілкування;
- уміння використовувати результати аналізу процесу спілкування для уникнення помилок у майбутньому;
- уміння аналізувати помилки співрозмовників для конструювання подальшого продуктивного комунікативного процесу.

Критерії сформованості вміння оцінювати комунікативні процеси, розроблені відповідно до рівня знань і вимог, відображено в табл. 1.7.

Таблиця 1.7.

Критерії оцінювання та рівні сформованості вміння навичок оцінювання

Рівень знань і вимог	Бал	Критерії оцінювання
дуже високий	«4»	Студенти вміють адекватно оцінювати рівень своєї комунікативної компетентності, аналізують мовлення, поведінку, виявляють свої помилки і вміють у наступному уникати їх у процесі спілкування
високий	«3»	Студенти оцінюють власну комунікативну компетентність, вміють уникати помилок у процесі спілкування, аналізують комунікативний процес, у більшості випадків роблять правильні висновки
середній	«2»	Студенти не завжди помічають власні помилки, намагаються контролювати процес спілкування з метою уникнення помилок у майбутньому, але не завжди роблять це правильно
низький	«1»	Студенти не можуть проаналізувати комунікативний процес, не вміють аналізувати своє мовлення і поведінку, не звертають уваги на комунікативну діяльність інших учасників комунікативного процесу

Таким чином, що на підставі висунутих критеріїв до рівня сформованості комунікативної компетентності необхідно визначити початковий рівень володіння комунікативними знаннями, уміннями й навичками студентами з метою її подальшого формування, а також перевірити рівень сформованості комунікативної компетентності після проведення формувального експерименту. Викладені положення відображені у статті [24].

Висунуті нами критерії дадуть змогу:

- з'ясувати початковий рівень комунікативної компетентності майбутніх інженерів;
- визначити, чи є необхідність у цілеспрямованому формуванні комунікативної компетентності майбутніх інженерів;
- визначити та реалізувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів;
- розробити та експериментально перевірити педагогічну технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів;
- з'ясувати рівень комунікативної компетентності майбутніх інженерів після реалізації у навчальний процес розробленої педагогічної технології з метою перевірки її ефективності.

Висновки до розділу 1

1. Доведено актуальність дисертаційного дослідження з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів з метою підготовки майбутніх інженерів до фахового спілкування у процесі професійної діяльності та важливість її формування саме на психолого-педагогічних дисциплінах.

2. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено комунікативну компетенцію як ключову, яка є важливою складовою професійної компетентності фахівця, уточнено різницю між поняттями «компетенція» і «компетентність». Комунікативна компетенція визначається як ключова, під якою розуміють ті знання, якими повинна оволодіти людина у процесі навчання, результат опанування змістом освіти, що повинен виявитися у майбутній професійній та життєвій діяльності. Компетентність же виявляється як реальне володіння компетенцією, особистісний досвід людини, який необхідний для майбутньої життєдіяльності.

3. Проведено аналіз наукової літератури й уточнено сутність поняття комунікативна компетентність, яку ми визначаємо як володіння комунікативними знаннями, уміннями й навичками та здатністю встановлювати необхідні контакти з іншими людьми.

4. На підставі наукових досліджень з формування комунікативної компетентності та відповідно до змісту освіти уточнено та обґрунтовано три компоненти комунікативної компетентності майбутніх інженерів, до яких належать когнітивний, комунікативно-діяльнісний, оцінний та визначено їх зміст.

5. Визначено складові когнітивного, комунікативно-діялісного та оцінного компонентів комунікативної компетентності майбутніх інженерів: теоретичні знання про комунікацію, спілкування; ефективне використання вербальних і невербальних засобів спілкування у монологічному й діалогічному мовленні; навички ефективного слухання; перцептивні навички; самооцінка.

6. Розроблено критерії сформованості до кожного структурного компонента комунікативної компетентності майбутніх інженерів, а також відповідно до цих критеріїв виділено чотири рівні їх сформованості: дуже високий, високий, середній та низький.

Матеріали цього розділу були представлені у таких працях [24, 25, 26, 27, 30, 31].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

2.1. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів

Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів вимагає необхідності обґрунтування педагогічних умов, за яких формування буде відбуватися найефективнішим способом. Щоб з'ясувати значення слова «формування», необхідно звернутися до тлумачного словника, який пропонує таке визначення слова «формувати» - давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми» [38, с. 1544].

Таким чином, формування – це створення чогось, упорядкування, надання студентам якоїсь форми або структури, у випадку формування комунікативної компетентності студентів це упорядкування вже існуючих знань та надання нових знань, умінь і навичок, які допоможуть їм у майбутній професійній діяльності та звичайному житті спілкуватися на високому рівні, досягаючи необхідних цілей.

Щоб формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів відбувалося найбільш ефективно, необхідно створити педагогічні умови, які допоможуть досягти поставленого завдання нашого дослідження.

У науковій та педагогічній літературі не зустрічається чіткого тлумачення поняття «педагогічні умови» або «психолого-педагогічні умови», педагогічні та психологічні словники та енциклопедії взагалі не подають тлумачення цих понять.

Інша довідкова література пропонує такі пояснення понять «умова», зокрема, Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення слова «умови», як «необхідна обставина, яка уможливорює

здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [38, с.1506].

Філософський енциклопедичний словник за редакцією Л.Ф. Ільчова тлумачить умови як «те, від чого залежить дещо інше (обумовлюване); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю слідує існування цього явища» [218, с.707].

Філософський енциклопедичний словник трактує умову як те, «від чого залежить дещо інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, яка з необхідністю, неминучістю породжує будь-що (дію, результат дії), і від підстави, яка є логічною умовою наслідку дії» [218, с.469]. Отже, ми можемо зробити висновок, що умовою є ті обставини або чинники, які сприяють і роблять можливим якийсь стан чи процес.

Н.М. Костриця у своєму дисертаційному дослідженні для формування професійного мовлення пропонує такий зміст психолого-педагогічних умов: «суттєві компоненти у процесі навчання мови, внутрішні і зовнішні обставини, які обумовлюють, впливають і сприяють активному процесу засвоєння професійного мовлення» [90, с. 40], де під зовнішніми обставинами маються на увазі педагогічні умови, а під внутрішніми психологічні.

Таким чином, аналіз наведених вище понять дає можливість запропонувати своє тлумачення поняття «педагогічні умови», під яким ми будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, які сприяють забезпеченню бажаної ефективності процесу навчання та успішного досягнення його визначених цілей. Тому одним із завдань організації процесу навчання є створення сприятливих педагогічних умов.

Однією з важливих педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів є застосування особистісно орієнтованого підходу у навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії у навчанні між викладачами і студентами.

Особистісно орієнтоване навчання означає спрямованість викладача на розкриття студента як самостійної, самодостатньої особистості, яка на рівні з викладачем може брати участь у навчальному процесі. Такий підхід

обумовлений гуманним ставленням до студента, який є неповторною, багатогранною особистістю, найважливішою цінністю нашого суспільства.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні допомагає не тільки сформувати знання, вміння й навички, а також виховати студента як особистість з власним життєвим досвідом і світоглядом. Особистість в психології розглядається як «людина з розвиненими функціональними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення і саморегуляції в діяльності та поведінці» [65, с. 97].

Отже, якщо розглядати студента як особистість, яка має бути здатною до саморозвитку, самовизначення і самовдосконалення, їй необхідно надати можливості й створити умови, за яких цей процес буде відбуватися найефективніше.

Саме гуманістична сутність особистісно орієнтованого навчання допомагає виховати культурну, духовну особистість, здатну до саморозвитку, пізнання навколишнього світу і самопізнання. Цьому підходу в педагогіці присвячені праці І.Д. Беха, В.С. Ледньова, І.Я. Лернера, Г.К. Селевка, С.У. Гончаренка та багатьох інших дослідників [16, 99, 103, 102, 188, 54].

Під особистісно-орієнтованим навчанням ми розуміємо «освіту, що забезпечує розвиток й саморозвиток особистості учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й предметної діяльності» [149, с. 292-293].

Такий підхід до особистості обумовлений розвитком гуманістичної психології, представниками якої є А. Маслоу, К. Роджерс [122, 179, 237] та інші дослідники. Гуманістична психологія розглядає особистість як складну, індивідуальну цілісність, неповторність, унікальність.

На відміну від догматичного навчання, традиційної передачі знань, де студентам відводиться у навчальному процесі пасивна роль, не відбувається усвідомлення необхідності навчання, особистісно орієнтований підхід допомагає розкрити прихований потенціал студентів, спонукати до пізнання, викликає жагу до знань, до самостійної діяльності і саморозвитку. Одним із

головних завдань особистісно орієнтованого підходу у навчанні є створення таких умов, за яких відбувається формування як професійних знань, так й духовно багатой особистості, яка усвідомлює власну значущість.

Важливим компонентом особистісно орієнтованого навчання є педагогічне спілкування викладача, спрямоване на партнерство, діалог зі студентами, надання їм можливості діяти самостійно, творчо, висловлюючи власні міркування і пропонуючи свої рішення навчальних завдань. Спрямованість на гуманізацію, відкритість, демократичний стиль спілкування дозволяє студентам спілкуватися на рівні з викладачем і розвивати комунікативну компетентність, допомагає повірити в себе, власні можливості, розкрити творчий потенціал і винахідливість, вдосконалювати комунікативні уміння.

Педагогічне спілкування викладача повинно базуватися на особистісно орієнтованому підході, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем і студентом. Викладач повинен володіти педагогічним спілкуванням на високому професійному рівні, допомагати студентові стати рівноправним, активним, ініціативним учасником педагогічного процесу. Також педагогічне спілкування спрямоване на мотивацію, розвиток, навчання, виховання особистості студента. На важливості ефективного педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі наголошують вчені В.М. Галузяк, І.А. Зязюн, І.О. Зимня, І.Ф. Ісаєв, В.А. Кан-Калік, О.О. Леонт'єв, В.О. Сухомлинський, В.О. Сластьонін, Є.М. Шиянов [46, 76, 73, 81, 101, 155, 205, 196].

Зокрема, як зазначає В.О. Сластьонін, «спілкування в педагогічній діяльності – це засіб вирішення навчальних завдань; соціально-психологічне забезпечення освітнього процесу; засіб організації взаємовідносин педагога і дітей, що обумовлюють успішність навчання й виховання» [196, с. 389].

І.А. Зязюн наголошує на суб'єкт-суб'єктному характері педагогічного спілкування, ефективність якого полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога і учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти

співрозмовника, взаємодіяти з ним [155, с. 93].

За визначенням І.А. Зязюна, основними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є:

1. Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти співрозмовника; самоцінне ставлення до іншого.
2. Рівність психологічних позицій співрозмовників.
3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію співрозмовника.
4. Нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя.

Використання педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті забезпечує співробітництво у навчальному колективі і сприяє розвитку творчої активності та спрямованості на успішне та продуктивне виконання навчальних завдань, які формують комунікативну компетентність.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає діалогічну взаємодію між викладачем і студентом, яка здійснюється за допомогою таких методів навчання як проблемні лекції, на яких студенти ставлять запитання; навчальні дискусії, на яких відбувається обговорення різноманітних питань, відстоювання власних думок, аргументація, відповіді опонентам по дискусії тощо; різноманітні ділові та рольові ігри, в яких відкривається потенціал студентів, активізуються пізнавальні та комунікативні здібності, знаходяться колективні вирішення проблемних і навчальних ситуацій.

На особистісно орієнтованому навчанні базується педагогіка співробітництва, ідеї якої були сформульовані в роботах Ш.А. Амонашвілі, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, А.С. Макаренка, А.В. Сухомлинського [3, 45, 55, 114, 205] та інших видатних науковців педагогів.

Основною ідеєю педагогіки співробітництва є спільна діяльність викладача і учнів або студентів, спрямована на колективне вирішення навчальних завдань. Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності взаємодіючих суб'єктів характеризується [73, с. 313]:

- просторовою та часовою співприсутністю;
- єдністю мети;
- організацією й управління діяльністю;
- розподілом функцій, дій, операцій;
- наявністю позитивних міжособистісних стосунків.

Розвиток комунікативної компетентності взагалі неможливий без колективу, без партнерів по спілкуванню, тому що спілкування є взаємодією з іншими людьми, і ця взаємодія може відбуватися як сама по собі, так і бути способом взаємодії під час здійснення спільної діяльності.

Під час формування комунікативної компетентності застосування педагогіки співробітництва є однією з умов ефективності навчання, колективної роботи, у ході якої знаходяться як потрібні рішення, так і відбувається підвищення рівня комунікативних умінь [105].

Залучення до спільної колективної діяльності вимагає від студентів активізації пізнавальної діяльності, мислення, сприяє виникненню нестандартних рішень, ефективності розв'язування завдань, а також допомагає підвищенню самооцінки і впевненості у собі й у своїх здібностях. Групова робота допомагає у ході спільної діяльності поновити відсутні знання, отримати нові, і поділитися власним досвідом; більша швидкість виконання завдань, порівняно з індивідуальною роботою сприяє створенню ситуацій успіху й підвищенню мотивації до оволодіння комунікативними знаннями, вміннями, навичками.

Організація навчання на засадах педагогіки співробітництва впливає не тільки на ефективність формування знань, а також вчить студентів працювати в колективі, в команді, допомагає відчувати допомогу й підтримку інших і формує сприятливу атмосферу і міжособистісні стосунки у студентській групі.

Отже, можна зробити висновок, що особистісно орієнтоване навчання забезпечує найбільш сприятливі та ефективні умови для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, створюючи атмосферу рівноправності, щирості, відвертості, поваги один до одного у процесі

педагогічної взаємодії під час лекційних та практичних занять з основ психології та педагогіки й управління розвитком соціально-економічних систем.

Не менш важливою педагогічною умовою формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів є моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності.

Під педагогічним моделюванням прийнято розуміти розробку цілей, (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій та основних шляхів їх досягнення [152]. Під моделюванням професійних і виробничих умов спілкування ми будемо вважати реальне відтворення комунікативних ситуацій, з яких студенти будуть вчитися ефективно спілкуватися й оволодівати комунікативними вміннями й навичками, використовуючи власний досвід.

А. Вербицький виділяє 3 навчальні моделі, за якими будуються завдання для студентів, що відтворюють власне навчальну діяльність, квазіпрофесійну й навчально-професійність діяльність [39, с. 68-70]:

- **семіотичні навчальні моделі** включають систему завдань, що передбачають роботу з текстом. Такі завдання орієнтовані на індивідуальне присвоєння знань.
- **в імітаційних навчальних моделях** навчальні завдання передбачають вихід студента за межі власне текстів шляхом співвіднесення «вичерпуваної» з них інформації з ситуаціями майбутньої професійної діяльності, де ця інформація виступає у функції засобу її регуляції.
- **в соціальних навчальних моделях** завдання отримують динамічне розгортання у спільних колективних формах роботи. При цьому включається механізм спілкування й взаємодії, в результаті чого у студентів (а також викладачів) з'являється новий досвід – результат спільних зусиль.

Моделюючи завдання, що містять реальні виробничі і професійні умови спілкування, ми будемо використовувати з запропонованих А. Вербицьким навчальних моделей останню - соціальну навчальну модель. Ця модель

найбільше підходить для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів і найближче відображає ситуації ділового спілкування у професійних колективах, а також допомагає переживати студентам різноманітні реальні виробничі ситуації на власному досвіді.

Моделювання реальних професійних ситуацій сприяє розумінню студентів відповідальності за свої слова на власному досвіді, вчинки, навчить взаємодіяти з колегами, розуміти їх, допомагає правильно відбирати мовні засоби для формулювання та висловлювання думок, відчувати необхідність встановлювати і підтримувати контакти з людьми для подальшого розвитку професійних стосунків, співробітництва, взаєморозуміння та сприятливої атмосфери у колективі.

Враховуючи те, що дисципліни, на яких відбувається формування комунікативної компетентності, викладаються на 4-му й 5-курсах, моделювання професійних і виробничих умов спілкування є доцільним, тому що досить велика кількість студентів вже працює на підприємствах, особливо ті, хто навчається є на 5-му курсі, адже вони вже мають дипломи бакалаврів, що є свідченням здобуття базової вищої освіти.

Знайомство зі своєю професією у реальному житті сприяє активному входженню студентів до самостійного, дорослого життя, допомагає серйозніше та відповідальніше ставитися до навчання, розуміти необхідність тих знань, що отримуються в університеті, слушно зазначає А.О. Вербицький, говорячи, що «моделювання у формах навчальної діяльності студентів реальних виробничих зв'язків і стосунків дозволяє подолати розрив між навчанням й вихованням, досягти цілей не тільки професійного, але й загального, загальнокультурного розвитку особистості майбутнього спеціаліста» [39, с. 67]. Також професійна діяльність допомагає збагачувати власний життєвий та професійний досвід, вчитися у старших колег по роботі та примножувати власні знання.

Вищий навчальний заклад повинен не тільки навчати студентів у традиційному розумінні, а готувати до самостійного життя, вчити жити і працювати, як слушно зазначає І.М. Дичківська, «навчання працювати має на

меті формування здатності ефективно оволодівати професійними навичками, вміння знаходити вихід у найнепередбачуваніших виробничих ситуаціях, співпрацювати в колективі, співвідносити себе з конкретними фаховими ролями та ефективно їх виконувати» [59, с. 10].

Моделювання професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі допомагає застосовувати теоретичні знання, щойно здобуті, на практиці. Застосування моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування як одна з педагогічних умов, сприятиме вдосконаленню комунікативних умінь і навичок студентів, підвищенню творчої активності, самостійності, розвитку професійного мислення майбутніх фахівців, розвитку схильності до рефлексії та самоаналізу, розумінню важливості спілкування у виробничих стосунках та збагаченню власного життєвого досвіду.

Врахування суб'єктивного досвіду студента та використання його при формуванні комунікативних знань, умінь й навичок допомагає з'ясувати, що студентам відомо й примножувати цей досвід. Важливо використовувати попередній досвід студентів при підборі методів навчання, щоб розвивати ті уміння й навички, якими студенти ще не володіють, і не зупинятися на тому матеріалі, який вже добре відомий і засвоєний. Цьому сприяє використання проблемних ситуацій, ділових та рольових ігор, під час яких студенти користуються вже набутим життєвим досвідом і водночас намагаються застосувати на практиці нові теоретичні знання.

Досліджуючи навчання людини, Д. Колб запропонував узагальнену модель навчання, засновану на власному досвіді учня й виокремив 4 фази [с. 27, цит. за 83]:

- фаза конкретного досвіду – здатність високого сприйняття до нового досвіду; фаза рефлексивного спостереження – здатність до рефлексії над досвідом, його інтерпретації з різних точок зору, підходів;
- фаза абстрактної концептуалізації – здатність до цілісного розуміння-схоплення, вироблення понять й уявлень, що вибудовують дані спостережень в послідовну, логічну теорію;

- фаза активного експериментування – здатність використовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що в свою чергу, призводить до набуття нового досвіду.

Отже, автор виділяє стадії, за якими нові знання людини переходять до її власного досвіду, на базі чого знову отримуються нові знання і таким чином збагачується професійний і життєвий досвід особистості. Перехід знань до власного досвіду і сприйняття їх як свого надбання допомагає пережити їх як щось важливе й необхідне для збагачення себе як особистості і професіонала.

Використання суб'єктивного досвіду підвищує творчу активність студента, допомагає відчувати себе дорослою самостійною людиною з власним життєвим досвідом, зі своїми переконаннями, життєвими позиціями. Як слушно зазначає І.Ф. Прокопенко, «суб'єктивний досвід, який виявляється у самосвідомості, цільових орієнтирах, установках, прагненнях, цінностях, потребах, особистих планах – усе це надбання особистісне, вистраждане, вироблене ціною власних зусиль, вибіркоким ставленням студента до впливів з оточуючого середовища, в тому числі професійно-педагогічного з боку викладачів» [170, с. 56].

Ставлення викладача до студента як до самодостатньої особистості вселяє у студента впевненість у власних силах, важливість того, що він знає і вміє, дозволяє відчувати повагу до його думок, і у свою чергу, підвищує мотивацію до навчання взагалі, і до оволодіння комунікативною компетентністю зокрема.

Також суб'єктивний досвід дозволяє студентам самостійно навчатися. Особливо важливою самостійна робота стає сьогодні, коли Україна ввійшла до Болонської системи навчання, і велика кількість годин виділяється саме на самостійну роботу студента. Власний суб'єктивний досвід забезпечує ефективність самостійної роботи студентів, тому що навчатися самому також треба вміти. Самостійна робота студентів по-перше, дозволяє обирати для навчання найбільш зручний час, а, по-друге, отримувати знання власними зусиллями, що сприяє найбільш ефективному їх засвоєнню, «...виявлено, що в пам'яті людини залишається 10% від того, що вона почула, 50% від того, що

побачила, і 90% від того, що виконала сама» [170, с. 54].

Таким чином, можна зробити висновок, що моделювання виробничих і професійних умов спілкування з використанням власного досвіду студентів не тільки підвищує мотивацію до навчання, пізнавальну активність і сприяє збагаченню власного досвіду, а також головним чином ефективно сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутніх інженерів, що у свою чергу спрямоване на головне виконання завдання вищої освіти – формування й виховання висококваліфікованого спеціаліста й високорозвинутої особистості.

Підвищенню мотивації й зацікавленості студентів, бажанню навчатися й отримувати нові знання й оволодівати комунікативною компетентністю на високому рівні сприяють не тільки моделювання реальних комунікативних умов спілкування та рівноправна позиція з викладачем, також велике значення відіграють навчальні завдання і вправи, що сприяють активності комунікативної діяльності майбутніх фахівців інженерного профілю.

Отже, наступною педагогічною умовою, яка забезпечить формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, є використання навчальних завдань і вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності студентів.

Активність в навчанні є психолого-педагогічною проблемою, якою цікавляться багато науковців, такі як Н.А. Бернштейн, Ю.Б. Гіппенрейтер, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський та ін. У психології під активністю розуміють «діяльнісний стан людини як цілісність, що пов'язує воедино процеси, які протікають у внутрішньому плані (становлення мотивів, цілей, схем дій) та в плані поведінки (діяльність, дії, операції)» [159, с. 220].

Отже, можна сказати, що активністю в діяльності людини є виникнення внутрішніх процесів, таких як постановка цілей чи досягнення поставленої мети та спрямованість особистості на виконання певних дій, що наближають людину до здійснення цієї мети.

Існує поняття комунікативної активності, або активності у спілкуванні, яке характеризується багатоаспектністю у трактуванні О.О. Бодальова і має

кілька різних визначень [21]:

а) як стан людей, що взаємодіють, котрий характеризується прагненням до встановлення міжособистісних контактів, вольовими зусиллями при їх налагодженні, цілеспрямованістю та ініціативою в пізнанні один одного, налаштуванням на встановлення й підтримання контактів;

б) як якість комунікативної діяльності, в якій виявляється особистість людини з її ставленням до цілей, змісту, форми й результатів спілкування і прагненням мобілізувати свої пізнавально-вольові зусилля для вирішення різноманітних завдань;

в) як прояв творчого ставлення індивіда до партнерів по спілкуванню;

г) як особистісне утворення, що виражає пізнавальній, емоційний й поведінковий відгук на звертання іншої людини.

Таким чином, з наведених вище визначень поняття «комунікативна активність» людини можна дійти висновку, що це явище багатогранне, яке охоплює всю комунікативну діяльність людини, спрямоване на встановлення контактів та взаємодію з іншими людьми, характеризує активну позицію особистості у спілкуванні як у специфічному виді діяльності.

Вправи і завдання, спрямовані на підвищення комунікативної активності, повинні допомогти студентам розкрити свої комунікативні можливості, відчутти важливість грамотно і чітко будувати комунікативний процес як одну з умов ефективної діяльності, навчальної чи професійної.

Комунікативна активність людини характеризується за такими ознаками, як ініціативність, інтенсивність, позитивне ставлення до спілкування, мотивація до встановлення контакту, зацікавленість у предметі розмови, широта, регуляція своєї поведінки, спрямованість на досягнення результату в розмові.

В навчальній діяльності студентів під активністю мається на увазі спрямованість особистості на цілеспрямоване оволодіння знаннями, вміннями й навичками, що в результаті певною мірою допоможе отримати престижну роботу й виконувати професійну діяльність на високому рівні. Активність студентів проявляється в навчальній, розумовій, комунікативній, соціальній,

майбутній професійній діяльності.

Найбільшому розкриттю можливостей студентів, їх активності в навчальній діяльності сприяє активне навчання, що допомагає вирішувати низку завдань, які не в змозі вирішити традиційне навчання, зокрема [39, с. 3]:

- формувати не тільки пізнавальні, але й професійні мотиви й інтереси;
- виховувати системне мислення спеціаліста, що містить цілісне розуміння не тільки природи й суспільства, але й себе, свого місця у світі;
- давати цілісне уявлення про професійну діяльність та її великі фрагменти;
- вчити колективній мисленнєвій й практичній роботі, формувати соціальні уміння й навички взаємодії й спілкування, індивідуального й суспільного прийняття рішень, виховувати відповідне ставлення до справи, соціальних цінностей й установок професійного колективу, суспільства в цілому;
- оволодівати методами моделювання, в тому числі математичного, інженерного й соціального проектування.

Відповідно до логіки навчального процесу й етапів засвоєння знань, умінь і навичок, виділяють три рівні активності:

- *активність відтворення* – характеризується прагненням зрозуміти, запам'ятати, відтворити знання, оволодіти засобами використання за зразком;
- *активність інтерпретації* – пов'язана з прагненням опанувати смисл навчального матеріалу, встановити зв'язки, оволодіти засобами застосування знань в змінених умовах;
- *творча активність* – передбачає прагнення до теоретичного осмислення знань, самостійний пошук вирішення проблем, інтенсивний вияв пізнавальних інтересів [153, с. 91].

Щодо комунікативної активності під час виконання вправ і завдань, то активність відтворення полягає в якісному запам'ятовуванні й відтворенні знань про спілкування, комунікативну діяльність, вербальні та невербальні засоби спілкування, ефективне слухання, взаємодію з людьми під час спілкування.

Активність інтерпретації комунікативних знань, умінь і навичок полягає у намаганні студентів застосувати отримані теоретичні знання у практичній комунікативній діяльності, виконуючи вправи й завдання, як прості, що вимагають тільки повторення теоретичного матеріалу, так і більш складні, що дозволяють студентам самостійно й нестандартно мислити.

Під творчою активністю студентів під час виконання вправ і завдань мається на увазі використання набутих комунікативних знань, умінь і навичок, що вимагають оригінального вирішення поставлених проблем та розв'язання ситуацій, що містяться у вправах і завданнях.

Відповідно до трьох рівнів активності вправи і завдання повинні поділятися на три групи:

- перша група завдань повинна бути спрямована на те, щоб студенти мали можливість на практичних заняттях відтворити ті знання, що отримують на лекціях, і закріпити їх на практиці, такі вправи повинні бути нескладними, щоб студенти могли виконувати їх за зразком, що наводить викладач, або бути спрямовані на запам'ятовування теоретичного матеріалу;
- друга група завдань повинна містити вправи й завдання, які сприятимуть закріпленню набутих комунікативних знань, умінь й навичок; ці вправи і завдання повинні більш складними, ніж попередні, і такими, завдяки яким студенти зможуть застосовувати й інтерпретувати свої знання;
- третя група вправ складається з творчих завдань, спрямованих на розвиток творчого мислення, нестандартних вирішень й комунікативної активності студентів; такі вправи і завдання повинні бути досить складними й мати декілька вирішень поставленої проблеми і можливість обговорення прийнятих рішень студентами і подальших дискусій.

Під вправами у педагогіці прийнято розуміти багатократне виконання навчальних дій з метою відпрацювання умінь й навичок [131, 166, 219]. На нашу думку, активності студентів буде сприяти спеціальним чином відібраний зміст вправ і завдань. Завдання й вправи повинні бути цікавими, містити актуальну або важливу для студентів інформацію, піднімати проблеми майбутньої

професії, суспільного життя країни та світу, розглядати різноманітні ситуації, що мають декілька вирішень.

Відбір завдань і вправ, спрямованих на виконання одного із завдань вищої освіти – підготовку покоління гуманітарно-технічної еліти взагалі й формування комунікативної компетентності зокрема, повинно відбуватися за певними вимогами.

Першою вимогою до підбору вправ і завдань є їхня відповідність меті та завданням навчання. Метою й завданням є формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів для здійснення ефективного спілкування у процесі спільної професійної діяльності. Вправи і завдання повинні формувати у студентів вміння й навички вербального й невербального спілкування, навички ефективного слухання, перцептивні навички у спілкуванні, вміння оцінювати свою комунікативну діяльність та інших учасників спілкування.

Наступною вимогою є виховання особистості завдяки розвитку комунікативної компетентності майбутніх інженерів у спілкуванні. Рівень та якість спілкування відіграє не останню роль у формуванні особистості, оскільки те, як людина спілкується, який словниковий запас вона має, як володіє мовним етикетом, визначає рівень її вихованості і загальної культури. Вправи й завдання повинні як формувати комунікативні вміння й навички студентів, так і містити повчальний матеріал, який допомагає розбиратися в складних життєвих ситуаціях, вміти йти на компроміси, поважати думки інших людей, бути відповідальним, чесним, порядним. Зміст вправ і завдань повинен бути таким, який допомагає виховувати людину й підвищувати її загальний культурний рівень, тому що головне завдання освіти - виховання особистості і громадянина своєї Батьківщини.

При підборі вправ і завдань необхідно враховувати навчальні можливості студентів й рівень їх загальної підготовки. Рівень загальної підготовки студентів у навчальній групі завжди є досить різним, це визначається рівнем попередньої підготовки, рівнем загальної культури, бажанням підвищити свій соціальний статус та інтелектуальний рівень. Необхідно також звертати увагу при підборі

вправ і завдань на навчальні можливості студентів, завдання й вправи повинні підбиратися спочатку прості, а надалі поступово ускладнюватися, щоб одразу складні і незрозумілі завдання не зупиняли бажання навчатися, а навпаки, підвищували мотивацію до навчання й зацікавленість в оволодінні комунікативною компетентністю на високому рівні.

Також важливою вимогою до підбору вправ і завдань з формування комунікативної компетентності є зміст навчального матеріалу. Вправи і завдання, що сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх інженерів, повинні бути двох напрямів: перший напрям – розвивальні вправи і завдання, які викликають інтерес у студентів і сприяють активній участі у їх виконанні, другий напрям – вправи і завдання, що містять інформацію, яка стосується виробничих, професійних, ділових проблем і питань.

Вправи і завдання першого напрямку більше використовуються на заняттях з основ педагогіки й психології, де студентів знайомлять з предметом педагогіки й предметом психології, вивчають психологічні пізнавальні процеси, такі як відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, уява, мислення та їх роль у житті людини. Вивчення цих процесів на лекціях дозволяє їх обговорювати на семінарських заняттях, використовуючи методи дискусій, метод конкретних ситуацій, дидактичних й рольових ігор, спрямованих на закріплення знань з цієї дисципліни.

Другий напрям вправ і завдань містить проблеми і ситуації, які стосуються майбутньої професійної діяльності студентів і повинні будуватися за принципом моделювання виробничих умов праці. Ці завдання й вправи проводяться в рамках дисципліни «управління розвитком соціально-економічних систем», яка спрямована на формування у студентів загального уявлення про різноманітні сучасні соціальні системи та про особливості технології управління ними, також у цьому курсі розглядаються вимоги до особистісних якостей й професіоналізму сучасного керівника-лідера, де комунікативна компетентність у спілкуванні є складовою професійної компетентності інженера-керівника.

Основними методами, що використовуються для формування комунікативної компетентності у процесі викладання дисципліни «управління розвитком соціально-економічних систем» є ділові ігри, які моделюють професійні й ділові умови діяльності інженерів. Ділова гра, активізуючи творчі особливості особистості, дозволяє: бачити те, що не вміщується в межі раніше засвоєних знань; взаємопов'язувати різнопредметні фактори, що впливають на процес вирішення й кінцевий результат; цілісно сприймати низку взаємопов'язаних проблем; діставати з пам'яті інформацію у потрібний момент; переключатися з одного класу явищ на інший; відновлювати недостатню інформацію інтуїтивним шляхом [39, с. 140].

Також важливими методами формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, які сприяють підвищенню комунікативної активності, є метод аналізу конкретних ситуацій, в яких студентам пропонуються різноманітні професійно-виробничі ситуації, а також метод дискусій, де обговорюються питання та проблеми, що стосуються як професійних, так і загальнолюдських аспектів життя людського суспільства.

Ділові ігри, метод аналізу конкретних ситуацій та метод дискусій доречно використовувати при вивченні таких орієнтовних тем, що пропонуються студентам для обговорення на заняттях:

1. уявлення про свою майбутню професійну діяльність;
2. основні сфери суспільного життя, які вимагають сильних керівників-лідерів;
3. особистісні якості лідера колективу та його роль у системі управління;
4. сутність організаторських та комунікативних здібностей керівника;
5. професійна етика керівника;
6. професійне самовизначення особистості;
7. глобальні проблеми сучасності та їх сутність;
8. взаємозв'язок між глобальними процесами та необхідністю формування керівника-лідера нового типу;
9. сутність управлінської компетентності сучасного інженера.

Таким чином, можна зробити висновок, що для підбору вправ і завдань, спрямованих на підвищення комунікативної активності для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, необхідно дотримуватися певних вимог, а саме: мета й завдання навчання, виховання особистості, навчальні можливості студентів й рівень їх загальної підготовки, зміст навчального матеріалу. Викладені положення відображені у праці [29].

Отже, з вищенаведеного ми можемо зробити висновок, що формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів найефективніше буде відбуватися за таких **педагогічних умов**:

1. застосування особистісно орієнтованого підходу у навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії у навчанні між викладачами і студентами;
2. моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності;
3. використання навчальних завдань і вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності студентів.

Виділені нами педагогічні умови реалізовувались за допомогою запропонованої технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

2.2. Чинники формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін

Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів в умовах вищого технічного навчального закладу має свої особливості та шляхи. Розглядаючи комунікативну компетентність як складову професійної компетентності майбутнього фахівця технічного профілю, ми маємо зупинитися як на аналізі психолого-педагогічних дисциплін, на яких студенти повинні оволодіти комунікативною компетентністю, так і на педагогічній технології й методах, за допомогою яких ми будемо формувати цю компетентність.

Комунікативна компетентність формується протягом усього життя

особистості, особливо важливим є розвиток цієї компетентності під час навчання у вищому навчальному закладі, коли людина завершує формуватися як особистість, опановує обрану професію й готується до самостійного життя у суспільстві. Існування в суспільстві обов'язково передбачає спілкування, тому комунікативні навички формуються іноді навіть несвідомо.

Навчання у ВНЗ вимагає від студента постійного спілкування зі студентами й викладачами, тому що значна частина знань отримується вербально, процес навчання передбачає взаємодію між суб'єктами учіння й викладання. У процесі такої взаємодії формуються навички комунікативної компетентності. Це відбувається як на заняттях з гуманітарних дисциплін, так і на технічних.

Проте більше уваги компетентності у спілкуванні приділяється саме на заняттях з гуманітарних дисциплін, тому що зміст і мета занять полягає в обговоренні різних наукових проблем й питань, відбуваються дискусії, круглі столи, студенти готують доповіді й виступи, отже, спілкування займає основний час занять. Зокрема, дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням», яка вивчається на першому курсі, спрямована на оволодіння професійним мовленням студентів, вмінням укладати різноманітні ділові документи, працювати з науковими та офіційно-діловими текстами інженерного фаху. Однак, основна увага приділяється писемному мовленню, вивченню та повторенню правил, оволодінню фаховими термінами, на усне мовлення залишається невелика кількість занять, також потрібно враховувати той факт, що взагалі на вивчення ділової української мови відводиться один семестр і тільки 54 години.

Також до гуманітарного циклу дисциплін належать іноземна мова, історія України, культурологія, етика, філософія, логіка, соціологія, політологія тощо. На заняттях з цих дисциплін також приділяється увага формуванню комунікативної компетентності; оскільки семінарські заняття, виступи, доповіді, дискусії вимагають ретельної підготовки від студентів та сприяють розвиткові і комунікативних умінь й навичок. На формування комунікативної

компетентності також впливає високо розвинуте мовлення викладачів й педагогічне спілкування.

Проте основну роль у формуванні умінь та навичок спілкування, комунікативну діяльність, комунікативну компетентність у спілкуванні відіграють заняття з психолого-педагогічних дисциплін, зокрема на «Основи психології і педагогіки», що вивчається на 4 курсі, та «Управління розвитком соціально-економічних систем», яка вивчається на 5 курсі.

Змістом викладання цих дисциплін є спілкування, його структура і функції, особливості, техніки спілкування; система комунікативних умінь і навичок, їх значення у житті та становленні особистості, педагогічне спілкування, роль спілкування у професійній діяльності людини. Ці дисципліни спрямовані на отримання педагогічної та психологічної підготовки, яка необхідна будь-якій людині у житті, допомагають взаємодіяти з людьми, сформувати організаторські й управлінські знання і навички, допомагають оволодіти вмінням спілкуватися з колегами в колективі, розвивати комунікативну компетентність, вміння встановлювати контакти, виховувати повагу до людей, морально-етичні якості.

З огляду на особливу комунікативну значущість змісту цих дисциплін, проведення педагогічного експерименту формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів ми вважаємо найбільш доцільним саме під час викладання цих дисциплін, тому що саме ці дисципліни є чинниками розвитку особистісних якостей студентів.

Особливістю навчання у вищому технічному навчальному закладі є те, що студенти основну увагу приділяють технічним, фаховим дисциплінам, а до гуманітарних дисциплін ставляться не завжди серйозно й відповідально, вважаючи їх другорядними і неважливими для своєї майбутньої професійної діяльності. Також гуманітарні дисципліни займають невелику частину навчального процесу, тому формування комунікативної компетентності повинно відбуватися найефективніше за досить незначний обсяг навчального часу.

Відповідно до визначення, формування комунікативної компетентності

передбачає оволодіння студентами комунікативними знаннями, уміннями, навичками.

Під *знаннями* в педагогічній літературі розуміють перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне відображення її в мисленні людини, в яких відтворюється узагальнений досвід людей, накопичений в процесі суспільно-історичної практики. *Уміння* передбачають можливість успішного виконання дій на основі набутих знань для вирішення поставлених завдань відповідно з заданими умовами. Уміння, які постійно повторюються, переходять у навички, що відтворюються автоматично. Під *навичками* розуміють усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень, які характеризуються високим ступенем засвоєння й відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю [131, 152, 219].

Таким чином, з наведених визначень понять знань, умінь і навичок, ми можемо зробити висновок, що їх формування повинно відбуватися поступово, починаючи зі знань і закінчуючи навичками і проходячи певні етапи розвитку й удосконалення. Для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів ми будемо використовувати педагогічну технологію, яка повинна бути відтворюваною іншими викладачами й складатися з певних етапів.

Під педагогічною технологією ми будемо розуміти закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання [59].

Дослідники педагогічних технологій визначають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним методичним вимогам - критеріям технологічності, якими є [18, 187, 156, 107]:

- **концептуальність** передбачає опору на наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей;
- **системність** вимагає від педагогічної технології всіх ознак систем: логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність;

- **керованість** передбачає можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів;
- **ефективність** вказує на те, що сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;
- **відтворюваність** має на увазі можливість застосування педагогічної технології в інших однотипних освітніх закладах, іншими суб'єктами.

Задля якісної побудови навчального процесу за допомогою педагогічної технології, необхідно розкрити її структуру. П. Матвієнко пропонує виділити такі структурні компоненти педагогічної технології:

- 1) концептуальну основу;
- 2) змістову частину навчання: цілі навчання, зміст навчальної інформації;
- 3) процесуальну частину – технологічний процес: організація навчального процесу (методи і форми навчальної діяльності учнів; діяльність педагога з управління процесом засвоєння інформації);
- 4) діагностика навчального процесу [156].

Відповідно до структури педагогічної технології, запропонованої П. Матвієнко, ми обґрунтуємо розроблену нами педагогічну технологію, спрямовану на формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Концептуальна основа запропонованої педагогічної технології полягає у спрямованості на особистісно орієнтоване навчання, де увага приділяється особистості студента, виробленню в нього власної думки, своєї точки зору, вихованню на гуманістичних засадах, формуванню культури спілкування і розвитку комунікативних здібностей.

Метою розробленої технології є підвищення комунікативної компетентності майбутніх інженерів, яка є однією зі складових їх професійної компетентності.

Змістовим компонентом педагогічної технології є розробка та удосконалення програм навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу: «Основи педагогіки і психології» і «Управління розвитком соціально-економічних систем» і відбір навчального матеріалу для лекційних, практичних і семінарських занять (додаток Е).

Процесуальна частина складається з добору відповідних методів, форм навчання, застосування різних комунікативних ситуацій, ділових рольових ігор, тренінгових програм, підготовка вправ і завдань, наближених до реальних виробничих умов.

Діагностика навчального процесу містить аналіз усного опитування, анкет, спрямованих на поточний та підсумковий контроль знань, умінь, навичок; розробку критеріїв та рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів, експертне оцінювання.

Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів відбувається у процесі навчання, під яким ми будемо розуміти цілеспрямовану послідовну зміну навчальних завдань, мети і відповідну зміну всіх елементів навчання, орієнтованих на формування властивостей суб'єкта діяльності щодо засвоєння змісту освіти – педагогічно адаптованого соціального досвіду [107, с. 209].

Основними структурними елементами навчання є: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний (форми, методи навчання), контроль-регулювальний, оцінно-результативний [131, 152].

Всі компоненти процесу навчання знаходяться у взаємозв'язку і впливають один на одного, так, мета навчання визначає його зміст, а вибір методів обумовлюється метою і змістом.

Метою навчання є замовлення суспільства, що відображено в різноманітних державних документах, освітньо-кваліфікаційних характеристиках спеціальностей, навчальних планах і програмах з певних дисциплін. Зокрема, метою навчання комунікативної компетентності майбутніх

інженерів є сформованість даної компетентності у студентів та володіння комунікативними знаннями, уміннями й навичками на високому рівні.

Наступний елемент процесу навчання, стимулювально-мотиваційний, обумовлюється метою навчання, тобто, усвідомлення й розуміння мети навчання, як і спеціальна робота з мотивації підвищує й активізує пізнавальну діяльність студентів, що в свою чергу, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Найголовніший елемент – змістовий – містить комунікативні вміння й навички, які повинні засвоїти студенти у процесі навчання й використовувати у процесі спілкування. Саме зміст навчання визначає підбір навчального матеріалу, обумовлює вибір методів навчання, які найефективніше допоможуть сформувати комунікативну компетентність у майбутніх інженерів. Вибір методів навчання реалізується в операційно-діяльнісному компоненті.

Контрольно-регулювальний і оцінно-результативний компоненти навчання спрямовані на здійснення контролю й самоконтролю навчальних завдань, оцінку й самооцінку досягнутих результатів навчання, які здійснюються на підставі запропонованих нами критеріїв оцінювання комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Отже, можна зробити висновок, що всі компоненти процесу навчання взаємообумовлені та взаємозалежні і зміна одного з компонентів передбачає зміну інших компонентів структури процесу навчання. Зміст навчання комунікативної компетентності майбутніх інженерів вимагає зміни операційно-діяльнісного компонента, що містить саме такі методи навчання, які найефективніше сприяють засвоєнню комунікативних знань, умінь і навичок.

Таким чином, зміст навчання, спрямований на оволодіння комунікативною компетентністю майбутніх інженерів, передбачає знання про спілкування, його види й функції, комунікативні вміння та навички, навичками діалогічного й монологічного мовлення, адекватне використання невербальних засобів спілкування, навичками ефективного слухання, перцептивними навичками і вміння взаємодіяти з іншими людьми. Викладене вище відображено

в таких роботах [28].

Вибір методів навчання повинен бути обумовлений дидактичними принципами, під якими ми розуміємо вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчального процесу відповідно до загальної цілі й закономірностей [131, с. 254]. До загальних (дидактичних) належать такі принципи, як:

1) принцип спрямованості навчання на реалізацію мети освіти передбачає розвиток людини як самодостатньої особистості, освіта крім надання знань повинна займатися вихованням людини, особливе місце у вихованні відіграє спілкування, взаємодія людей, зокрема педагогічне спілкування;

2) принцип науковості полягає у розкритті наукової картини світу, ознайомленні з науковими фактами, теоріями, дослідженнями щодо комунікативної діяльності як специфічного виду діяльності людини, спілкування, його функцій та значення у розвитку та соціалізації особистості;

3) принцип зв'язку теорії з практикою спрямований на удосконалення набутих теоретичних знань на практиці з метою підтвердження важливості і необхідності застосування теоретичних знань для ефективного користування комунікативними вміннями й навичками у професійній діяльності;

4) принцип свідомості й активності повинен забезпечувати формування свідомих громадян нашої країни, а також бути спрямований на розвиток пізнавальної діяльності студентів, на підвищення мотивації навчання комунікативної компетентності, на розуміння важливості отриманих знань й необхідності усвідомлення вміння вчитися далі, розвивати комунікативні вміння й навички після закінчення вищого навчального закладу;

5) принцип доступності передбачає відповідність навчального матеріалу підготовці студентів, їх розумовим здібностям і можливостям;

6) принцип наочності допомагає краще розуміти й запам'ятовувати новий матеріал, бачити зв'язок між теоретичним володінням комунікативною компетентністю та необхідністю використання набутих знань у реальному житті;

7) *принцип систематичності й послідовності* повинен забезпечити формування знань системно, в логічній послідовності викладу матеріалу, з розкриттям важливості оволодіння комунікативною компетентністю;

8) *принцип міцності* спрямований на якісне засвоєння отриманих знань, умінь та навичок як з комунікативної компетентності, так і з усього комплексу навчальних дисциплін, спрямованих на формування високоякісного фахівця і культурної, освіченої особистості.

Враховуючи вищезазначені дидактичні принципи та досвід педагогічних та психологічних досліджень різних науковців [61, 68, 85, 158, 221], ми дійшли висновку, що основними чинниками формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів є активні і групові методи навчання, до яких належать проблемні лекції, методи аналізу конкретних ситуацій, навчальні дискусії, ділові та рольові ігри, тренінги тощо. Як слушно зазначає В.С. Кукушин, «поява і розвиток активних методів обумовлена тим, що перед навчанням постали нові завдання: не тільки надати учням знання, але й забезпечити формування й розвиток пізнавальних інтересів й здібностей, творчого мислення, умінь і навичок самостійної розумової праці» [153, с. 92].

Одним із суттєвих ознак методів активного навчання є принцип комунікативності, який передбачає залучення усіх студентів до комунікативної діяльності. На важливості принципу комунікативності у процесі оволодіння мовою, мовленням наголошує О.О. Леонтьєв [101]. Автор пропонує використовувати цей принцип при вивченні іноземних мов, проте для оволодіння комунікативною компетентністю він є не менш важливим.

Груповим, або колективним методам навчання у вітчизняній педагогіці, які спрямовані на навчання й виховання особистості в колективі й колективом, присвячено роботи А.С. Макаренка й В.О. Сухомлинського.

Ю.М. Ємельянов групові методи умовно поділяє на три основні блоки [61]:

а) дискусійні методи, до яких належать групова дискусія, розбір казусів і практики, аналіз ситуацій й морального вибору та ін.;

б) ігрові методи, до яких належать дидактичні й творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські) ігри, рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція), контргра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки);

в) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чуттєвості й сприйняття себе як психофізіологічної єдності).

Дискусійні методи навчання допомагають студентам ефективно усвідомлювати і засвоювати навчальний матеріал, тому що вони стають не тільки пасивними слухачами повідомлюваної інформації викладачем або доповідачем, а також беруть участь в обговоренні питання, що обов'язково змушує їх зайняти власну позицію щодо обговорюваної проблеми, а значить краще запам'ятати необхідні знання. Дискусійні методи допомагають не тільки відстоювати власну точку зору, а й у ході дискусії колективно знайти правильну відповідь або рішення.

Дискусійні методи сприяють вмінно аргументовано викладати власні думки, доводити свою точку зору, логічно будувати відповідь. У процесі обговорення підвищується інтелектуальна діяльність студентів, пошук нових ідей і вирішення проблем.

Різновидом дискусії є брейнстормінг, або «мозковий штурм», завдання якого полягає у пошуку необхідного рішення, під час якого студентами висувається якомога більше ідей, а потім відбувається їх оцінювання, відсіювання й обирається найоптимальніша ідея.

На важливості дискусії для ефективного сприйняття інформації наголошували такі науковці як К. Левін, Г. Майер та Ж. Піаже, що допомагають не тільки добре усвідомити почуте, а й набагато краще запам'ятати і вміти використовувати надалі.

До ігрових методів навчання належать дидактичні ігри, тобто спеціально створені ситуації, які моделюють різні ситуації спілкування і які студенти повинні самостійно вирішувати, обираючи собі ту або іншу роль. Під грою у педагогіці розуміють вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на

відтворення й засвоєння суспільного досвіду, в якому створюється й вдосконалюється самокерування поведінкою [153, с. 83].

У вітчизняній педагогіці проблемами гри займалися К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін [215, 113, 185, 228]. Вчені розглядали роль гри у розвитку й формуванні особистості, що допомагає засвоювати й використовувати набутий досвід.

Як зазначає С.Л. Шмаков [225], гра виконує низку функцій: 1) функція соціалізації; 2) функція міжнаціональної комунікації; 3) функція самореалізації у грі; 4) комунікативна функція; 5) діагностична функція; 6) терапевтична функція; 7) функція корекції; 8) розважальна функція. Отже, гра у процесі навчання допомагає як розвинути комунікативні уміння й навички та скорегувати дії студентів й направити у правильне русло, так і має розважальну функцію, яка є важливим чинником у підвищенні зацікавленості студентів і в свою чергу сприяє активізації пізнавальної й комунікативної діяльності.

Особливе місце серед ігрових методів займає ділова гра, науковцями виділяються такі психолого-педагогічні принципи створення й використання ділових ігор у навчальному процесі [61]:

1. Ділова навчальна гра служить дидактичним засобом розвитку творчого професійного мислення, що виражається в здатності до аналізу виробничих ситуацій, постановці, вирішенню, доведенню професійних завдань;
2. Предметним змістом гри виступає імітація конкретних умов й динаміки виробництва, а також діяльності й стосунків залучених до нього людей;
3. Ділова навчальна гра за цільовою спрямованістю є двоплановою діяльністю, яка сприяє досягненню ігрових і педагогічних цілей;
4. Ділова гра конструюється й проводиться як спільна діяльність учасників навчального процесу у ході постановки професійно важливих цілей й їх досягнення за посередництвом підготовки й прийняття відповідних індивідуальних й групових рішень;
5. Основним засобом включення партнерів до спільної діяльності й одночасно засобом створення й вирішення ігрових проблемних ситуацій є

двостороннє (діалог) й багатостороннє спілкування, що забезпечує можливість вироблення індивідуальних й групових рішень, досягнення проміжних й кінцевих результатів гри.

Отже, можна зробити висновок, що ділова гра допомагає відчутти студентам створену виробничу або реальну атмосферу спілкування, дозволяє виконувати різноманітні ролі, від звичайних працівників до керівників підприємств, розкриває потенціал комунікативних здібностей, вчить приймати рішення, від яких залежить доля працівників і виробничий процес на підприємстві, сприяє рефлексивному аналізу власної комунікативної діяльності.

Також до активних групових методів навчання належать тренінги, В.П. Пугачов визначає тренінг як плановірно здійснювану програму різноманітних вправ з метою формування й вдосконалення умінь й навичок, підвищення ефективності трудової (й іншої) діяльності [173, с. 70].

Тренінги, як правило, спрямовані на розвиток комунікативних здібностей у спілкуванні, вміння встановлювати контакти з людьми. Проблемі використання тренінгів у навчальному процесі приділяється недостатньо уваги, окремих аспектів цього питання торкалися у своїх роботах М.М. Васильєв, Л. Долинська, Л. Петровська, Л.Г. Терлецька, Т. Яценко [33, 60, 158, 208, 230].

Тренінг у науковій літературі розглядається як метод, за допомогою якого здійснюється вплив з метою навчання, формування професійно важливих якостей, розвитку особистісних характеристик, а також як метод оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема комунікативною компетентністю у спілкуванні [36, 83, 61, 118, 230, 198].

Так, зокрема Ю.М. Ємельянов зазначає, що «сензитивний тренінг сприяє: підвищенню самопорозуміння й розуміння інших (учасники часто змінюють навіть усталені стереотипи сприйняття), чуттєвому розумінню групових процесів, пізнанню локальної культури (наприклад, соціально-психологічного клімату своєї організації) й розвитку низки поведінкових навичок» [61, с. 44].

Тренінги за досить короткий проміжок часу сприяють інтенсивному навчанню, розкриттю прихованих здібностей, допомагають розкрити внутрішній

потенціал, пізнати себе, навчитися працювати й взаємодіяти в команді й за невеликий термін вирішити чимало поставлених проблем.

Л.А. Петровська пропонує декілька принципів, за яких повинна реалізовуватися тренінгова програма [158]:

1. **Спілкування за принципом «тут і зараз»** полягає в обговоренні саме тих конкретних ситуацій, які відбуваються під час проведення тренінгу, цей принцип допомагає зосередити увагу не на обговоренні загальних, незнайомих присутнім випадків, а подій, що відбуваються у взаємодії учасників.

2. **Принцип персоніфікації висловлювань**. Цей принцип спрямований на можливість розкриття учасниками тренінгу власних думок і ставлення до інших, він дозволяє здійснювати висловлювання типу, «я вважаю», «я думаю», замість «існує думка», «всі говорять». Висловлювання такого типу допомагають з'ясувати позицію мовця, його ставлення до інших учасників групи, якщо між учасниками групи виникають непорозуміння, персоніфіковані висловлювання дозволяють з'ясувати причини їх виникнення й подальшого уникнення як в умовах цієї конкретної групи так і в подальшому спілкуванні учасників тренінгу. Також персоніфікація висловлювань сприяє зникненню невпевненості, хвилювання, психологічного дискомфорту.

3. **Принцип акцентування мови почуттів**. Цей принцип дозволяє учасникам тренінгу зрозуміти свої почуття, свій емоційний стан і відійти від оцінювання інших учасників, тому що негативне оцінювання ускладнює взаємодію й не дозволяє повністю розкритися мовцям.

4. **Принцип активності**. Від цього принципу залежить ефективність усього тренінгу, тому що активна позиція під час занять дозволяє винести з них якомога більше корисної інформації, умінь, розкрити свій потенціал, навчитися звертати увагу не тільки на свої переживання й проблеми, а також приділяти увагу іншим партнерам по спілкуванню.

5. **Принцип відвертого спілкування**. Цей принцип, як і принцип активності, суттєво впливає на ефективність й результати тренінгу. Під час тренінгу учасники повинні створювати атмосферу відкритого, довірливого

спілкування, яке сприятиме прояву почуттів й обговоренню проблем.

б. Принцип конфіденційності. Цим принципом обумовлюється нерозголошення інформації, почутої під час тренінгу, і тим самим забезпечується довірлива атмосфера в групі, коли учасники групі впевнені один в одному, що в свою чергу сприяє встановленню дружніх стосунків і сприятливому клімату під час спілкування.

Отже, дотримання наведених принципів під час проведення тренінгу дозволяє досягти значних результатів у підготовці студентів до спілкування, як професійного, так і міжособистісного, підвищити рівень сформованості комунікативної компетентності, навчитися поважати, слухати, розуміти партнерів по спілкуванню. Тренінг як складний вид діяльності, який поєднує у собі різні справи і завдання, і як правило, триває декілька днів, допомагає студентам за досить обмежену кількість часу багато чого навчитися і подивитися на себе й на інших учасників своєї групи по-іншому, виявити свої приховані здібності й можливості, а також навчитися відкриватися і прямо висловлювати свої позицію щодо обговорюваних питань і проблем.

Вибір методів активного навчання допомагає залучати студентів до активної комунікативної діяльності під час занять, відповідно сприяє ефективному оволодінню знаннями, вміннями й навичками, пошуку необхідних мовних засобів, шляхів вирішення різноманітних завдань, що є головним чинником формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Викладене відображено у роботі [25].

Науковці, досліджуючи формування комунікативних знань, умінь й навичок в дисертаційних роботах, пропонують авторські педагогічні технології і виділяють різні етапи.

Зокрема, Н.С. Назаренко, досліджуючи комунікативну компетентність майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, виділяє чотири етапи [134]:

1. мотиваційно-цільовий, який передбачає чітку постановку дидактичних задач залежно від змісту конкретних типів комунікативних намірів і

прогнозування очікуваних результатів;

2. змістовно-підготовчий етап спрямований на ситуативно-тематичне структурування навчальної ситуації, створення в майбутніх документознавців орієнтирів розумової діяльності, формування умінь діалогічного й монологічного мовлення;

3. комунікативно-діяльнісний етап передбачає актуалізацію навчально-пізнавальної позиції майбутніх документознавців як майбутніх фахівців через забезпечення гнучкості знань й практичних умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, спрямованих на вирішення комунікативних завдань;

4. оцінний етап, який спрямований на виявлення досягнутого рівня сформованості кожного з компонентів комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі навчання при реалізації комунікативних намірів, подолання труднощів і помилок, постановку нових перспектив.

Таким чином, можна зробити висновок, що технологія, запропонована Н.С. Назаренко, передбачає поступове формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців, починаючи з мотивації до оволодіння комунікативною компетентністю та постановки цілей навчання й поступово до формування практичних умінь й навичок й вміння оцінювати сформовані знання, долати помилки і вчитися далі, тобто відбувається поступовий шлях від теоретичних знань до практичного їх застосування та оцінки сформованості комунікативної компетентності.

Д.М. Годлевська в педагогічній технології формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників пропонує наступні етапи [49]:

1. початковий етап, який спрямований забезпечити належний рівень теоретичної підготовки студентів щодо комунікативно обумовленої поведінки, дотримання комунікативних норм з обов'язковим засвоєнням їх змісту і суті;

2. основний етап, що передбачає оволодіння студентами способами комунікативних дій у процесі практичної діяльності, взаємодії з іншими людьми та на основі набутих знань;

3. завершальний етап, який має на меті здійснення аналізу результатів

технології та підведення підсумків формування професійної комунікативної компетентності в умовах педагогічного університету.

Отже, запропонована Д.М. Годлевською педагогічна технологія передбачає етапи – теоретичні знання щодо комунікативної компетентності, практичні комунікативні дії, аналіз отриманих результатів навчання комунікативній компетентності.

Таким чином, на основі аналізу досліджень, які присвячені формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців різних напрямів, ми можемо зробити висновок, що алгоритм поетапних дій педагогічної технології обов'язково передбачає етап, на якому засвоюються теоретичні знання; етап, який містить комунікативно-практичні вміння й навички, а також етап, на якому здійснюється аналіз та оцінка набутих знань, умінь й навичок з метою їх усунення в майбутньому.

У навчальній діяльності студентів обов'язково активізується процес пізнання, в якому Н.Є. Мойсеюк [131] виділяє три стадії. На першій стадії відбувається сприймання, осмислення й запам'ятовування матеріалу, або засвоєння теоретичних знань; на другій засвоюються навички і вміння практичного застосування знань, що вимагає проведення спеціальних тренувальних вправ; на третій стадії здійснюється повторення, поглиблення й закріплення знань, удосконалення практичних умінь і навичок.

Відповідно до стадій пізнання, ми можемо зробити висновок, що формування знань, умінь, навичок починається із сприймання й осмислення нового матеріалу й завершуються поглибленням знань й удосконаленням умінь й навичок.

Ю.К. Бабанський підкреслює необхідність у структурі діяльності людини компоненту мотивації [152]. На важливості мотивації до навчання наголошують В.І. Лозова і Г.В. Троцько і виділяють у роботі вчителя стимулюючо-мотиваційний етап, спрямований на формування позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності [107].

А.К. Маркова, аналізуючи мотиваційну сферу, говорить про актуальність

формування мотивації для процесу навчання, і досліджуючи структуру мотивації, поряд з потребою в навчанні, мотивом навчання, метою, емоціями, ставленням й інтересом, виділяє смисл навчання [120].

На основі проведеного аналізу наукових досліджень, які обґрунтовують послідовність засвоєння навчального матеріалу відповідно до структурних елементів навчання – цільового, стимулювально-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-регулювального й оцінно-результативного, досліджень формування комунікативної компетентності, стадій пізнання, запропонованих Н.Є. Мойсеюк, а також досліджень Ю.К. Бабанського, А.К. Маркової, В.І. Лозової, Г.В. Троцько ми можемо зробити висновок, що найдоцільнішим при використанні педагогічної технології є виділення етапів, починаючи з усвідомлення важливості оволодіння комунікативною компетентністю, потім засвоєння теоретичних знань, далі - застосування комунікативних умінь й навичок з метою використання їх у практичній діяльності та у подальшому вдосконаленні, оцінці та коригуванні.

Таким чином, ми змогли виділити такі етапи технології, за допомогою яких відбуватиметься формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів:

1. Смысловий.
2. Теоретичний.
3. Практично-діяльнісний.
4. Творчий.

Перший етап – смысловий, який спрямовано на усвідомлення студентами необхідності формування комунікативної компетентності та підвищення мотивації оволодіння нею. Навчальний матеріал складається з інформації, з якої студенти усвідомлюють необхідність та практичне значення комунікативних знань, умінь і навичок у професійній та повсякденній діяльності успішної особистості.

На цьому етапі найголовнішим завданням викладача є зацікавлення студентів з метою підвищення мотивації, щоб вони змогли усвідомити

важливість набутих знань з комунікативної компетентності та активізувати пізнавальну діяльність задля ефективного переходу на другий етап.

Другий етап – теоретичний, метою якого є формування теоретичних знань студентів щодо спілкування, а саме це знання про функції та види спілкування, засоби спілкування (вербальні й невербальні), форми спілкування, слухання, перцепцію у спілкуванні у складі таких навчальних дисциплін як «Основи педагогіки і психології» й «Управління розвитком соціально-економічних систем».

Третій етап - практично-діяльнісний - націлений на формування практичних умінь й навичок комунікативної компетентності. Цей етап має на меті сформувати уміння й навички монологічного й діалогічного мовлення, навички ефективного слухання, уміння встановлювати та підтримувати контакти з людьми, уміння розуміти співрозмовника з метою ефективного спілкування в професійній діяльності й у звичайному житті, оцінці власної комунікативної компетентності. На цьому етапі проводяться дискусії, рольові й ділові ігри, які моделюють реальні виробничі умови й забезпечують оволодіння комунікативними уміннями й навичками та їх поступове удосконалення й доведення до автоматизму.

Четвертий – творчий етап складається з комплексних завдань підвищеної складності, за допомогою яких студенти вдосконалюють комунікативну компетентність, вчать аналізувати й корегувати власні комунікативні уміння й навички. На цьому етапі проводиться тренінг комунікативної компетентності, який складається з вправ, спрямованих на формування умінь й навичок вербальної й невербальної комунікації. На цьому етапі студенти аналізують свою комунікативну діяльність, вчать знаходити й виправляти помилки у спілкуванні, вміти критично ставитися до себе, оцінювати свої можливості й прагнути до постійного розвитку й самовдосконалення.

Кожен етап педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів має на меті сформувати у студентів ті знання, уміння й навички, що дозволять перейти на наступний етап й ефективно

його засвоїти.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів повинно будуватися за допомогою педагогічної технології, яка містить чотири етапи, а саме, смисловий, теоретичний, практично-діяльнісний та творчий, з використанням методів активного навчання, використання яких базується на дидактичних принципах, що є наближеним до реальних професійних умов ділового спілкування.

2.3. Технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів

Проведення констатувального експерименту з визначення стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів дозволило констатувати рівень її сформованості й обумовив необхідність розроблення педагогічної технології з формування цієї компетентності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Педагогічним технологіям в історичній та сучасній педагогіці приділяється багато уваги. Раніше термін «педагогічна технологія» використовувався для позначення технологізації навчального процесу, спрямованого на широке використання технічних засобів навчання з метою підвищення ефективності навчання.

Майже всі видатні постаті педагогічної науки минулого і сучасності не обходили цю проблему своєю увагою. Це такі відомі педагоги як Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці та багато інших. У 20-ті, 30-ті роки ХХ століття у вітчизняній науці розробляються педагогічні технології на принципово нових теоретичних ідеях. У цей час було організовано багато нових шкіл, де їх творці впроваджували в життя свої авторські педагогічні технології. Це школи С.Т. Шацького, А.С. Макаренка, Н.І. Попової, В.М. Сороки-Росинського.

Великий внесок в розробку теорії педагогічних технологій в різні роки внесли С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, В.В. Давидов, Н.В. Кузьміна, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, О.М. Пехота, І.П. Підласий, І.Ф. Прокопенко, В.О. Сластьонін, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, Н.Ф. Тализіна, М. Маттісон [8, 152, 14, 55, 96, 104, 123, 147, 165, 170, 196, 187, 195, 207, 235] та ін.

У сучасній педагогіці термін «технологія», «педагогічна технологія» або «технологія навчання» трактується вченими таким чином.

М.І. Махмутов вважає, що педагогічну технологію «можна уявити як більш або менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача й учнів, який гарантує досягнення поставленої мети» [123, с.5].

Н.Г. Мілорадова тлумачить педагогічну технологію як структурно-процесуальний опис та реалізовану на практиці модель взаємопов'язаних видів діяльності викладача і учнів, їх спілкування і взаємодії, спрямованих на досягнення цілей освіти [126, с.323].

Н.Є. Мойсеюк пропонує таке визначення поняття «педагогічної технології»: «науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної цілі шляхом неухильного виконання визначеної послідовності взаємодій учителя й учнів, використання відповідної сукупності методів і форм навчання в умовах оперативного контролю й оцінювання проміжних результатів процесу навчання, їх корекції» [131, с. 293].

Л.Л. Товажнянський і О.Г. Романовський під педагогічною технологією розуміють «послідовну, взаємопов'язану систему дій, операцій і процедур, виконуваних педагогом і спрямованих на вирішення педагогічних завдань або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу, що має на меті досягнення конкретного, діагностованого й гарантованого результату» [149, с. 235].

І.Ф. Прокопенко та В.Є. Євдокимов дають таке визначення педагогічній технології, «система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей

навчання» [170, с. 9].

Отже, з наведених визначень поняття «педагогічної технології» ми можемо зробити висновок, що педагогічна технологія це - дидактична система, спрямована на послідовне, поетапне виконання дій педагога й учнів задля отримання запланованого, гарантованого результату навчання.

У процесі експериментальної перевірки технології відбувалася реалізація сукупності педагогічних умов, спрямованих на ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, за допомогою якої ці умови реалізовувались,

Реалізація *першої педагогічної умови* - застосування особистісно орієнтованого підходу у навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії у навчанні між викладачами і студентами – передбачала створення такої атмосфери у навчальній групі, де кожен студент мав змогу висловити свою думку, не хвилюючись за те, що вона може бути неправильною, або не співпадає із загальноприйнятою; рівноправне ставлення до кожного учасника діалогу; підвищення впевненості у собі та своїх розумових та комунікативних здібностях завдяки рівноправності викладача і студента; активізацію пізнавальної діяльності у підготовці дискусій на професійні теми; виховання поваги до співрозмовників у ході комунікативного процесу.

Реалізація *другої педагогічної умови* - моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності – передбачала створення за допомогою ділових ігор, вправ, завдань умов, подібних до виробничих, у процесі яких студенти можуть відчувати себе членами виробничого колективу, де обговорюються важливі для підприємства питання, зрозуміти значущість своєї професії, важливість володіння професійною лексикою, вміння формулювати думки з використанням фахових термінів і відстоювати власну точку зору зрозуміло для інших учасників дискусії.

Реалізація *третьої педагогічної умови* - використання навчальних завдань і вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності

студентів – була спрямована на використання таких вправ, завдань, ігор, які допомагають найбільше розкрити комунікативний потенціал студентів, викликати бажання спілкуватись, обговорювати різні професійні проблеми, побачити й усвідомити на практиці значення важливості взаєморозуміння між колегами, між керівниками й підлеглими, необхідність розвивати й надалі власні комунікативні здібності. Таким чином всі педагогічні умови використовувалися на кожному етапі розробленої технології.

Кожен етап запропонованої нами технології містить мету, завдання, методи, засоби, за допомогою яких ми будемо формувати комунікативну компетентність майбутніх інженерів.

Розроблена педагогічна технологія з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів представлена у вигляді схеми на рисунку 2.1.

Смисловий етап передбачає розуміння та усвідомлення важливості оволодіння комунікативною компетентністю для майбутньої професійної діяльності.

Мета – сформувати мотивацію студентів до оволодіння комунікативною компетентністю.

Завданням смислового етапу є забезпечення інтересу студентів до навчання, активізації пізнавальної діяльності, бажання вчитися, оволодівати психолого-педагогічними аспектами спілкування, новими знаннями, вміннями, навичками, а також осмислене усвідомлення важливості комунікативної компетентності у професійному спілкуванні та звичайному житті. На цьому етапі використовувалася перша педагогічна умова - застосування особистісно орієнтованого підходу у навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії у навчанні між викладачами і студентами.

Методи. Ми використовували методи стимулювання і мотивації за класифікацією методів Ю.К. Бабанського для усвідомлення студентами смислу навчання психолого-педагогічних дисциплін взагалі та формування комунікативної компетентності зокрема. *Мотивація* є першим і головним чинником, без якої неможлива будь-яка діяльність людини. Мотивація входить до структури

навчальної діяльності як перший обов'язковий її компонент [73, 48, 120], і є «сукупністю збудників, які включають до себе комунікативно-пізнавальну потребу суб'єкта на фоні його загальної потреби досягнення» [73, с. 234].

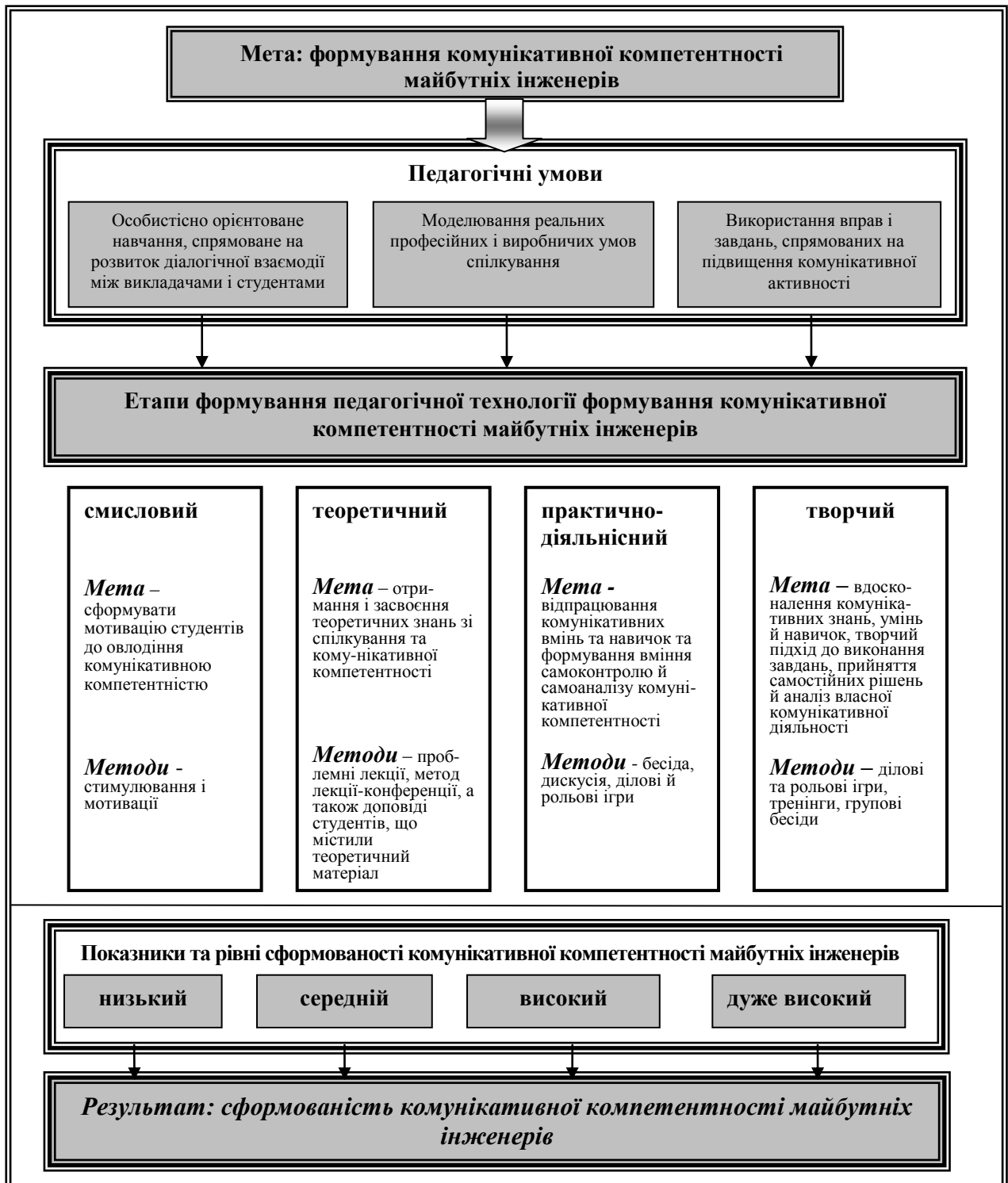


Рис. 2.1. Схема педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів

Мотивація може бути зовнішньою і внутрішньою, у внутрішній мотивації мотивом є пізнавальний інтерес, спрямований на оволодіння знаннями, і метою є знання як такі, а не знання як засіб для отримання інших потреб (схвалення інших, нагорода, успіх та ін.). При зовнішній мотивації людина вчиться для досягнення інших цілей – отримання диплому про вищу освіту, опанування певної професії, отримання престижної посади, високої зарплатні, визнання іншими, досягнення успіху, уникнення невдач тощо.

Відповідно до ієрархії потреб, запропонованою А. Маслоу [122], потреби у знаннях і вміннях належать до верхньої частини трикутника – самоактуалізації, в цих потребах виявляється прагнення людини до пізнання, розвитку і створення нового і потрібного. До цих потреб належить і навчальна діяльність, яка допомагає особистості реалізувати свої можливості і прагнення до успіху.

Для мотивації навчання є важливою потреба у спілкуванні, вона допомагає не тільки налагоджувати контакти з викладачами та студентами, а також сприяє інтелектуально-пізнавальній діяльності. М.І. Лісіна визначає потребу у спілкуванні як «прагнення до пізнання і оцінки інших людей, а через них та з їх допомогою до самопізнання і самооцінки» [106].

С.Л. Рубінштейн серед мотивів навчання виділяє чотири основні типи:

1. безпосередня зацікавленість самим предметом;
2. інтерес до розумової діяльності, якої вимагає предмет;
3. наявність здібностей, завдяки яким відбувається опанування предмету;
4. зв'язок предмету з майбутньою практичною діяльністю [185, с. 501].

Таким чином, виходячи із запропонованих С.Л. Рубінштейном видів навчальної мотивації, ми для формування комунікативної компетентності будемо користуватися усіма чотирма типами мотивації. По-перше, необхідно викликати зацікавленість у студентів до навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, по-друге, сформувати інтерес до феномену спілкування, розкрити всі аспекти цього процесу; по-третє, розкрити комунікативні здібності студентів та вдосконалити уміння й навички спілкування; пояснити та показати необхідність та важливість комунікативної

компетентності для професійної діяльності спеціаліста та майбутнього кар'єрного зростання.

Отже, при формуванні комунікативної компетентності майбутнього інженера на смисловому етапі першим завданням є забезпечення інтересу до оволодіння студентами комунікативною компетентністю. Для цього ми використовували методи стимулювання й мотивації, які Ю.К. Бабанський поділяє на дві великі підгрупи [152]:

перша підгрупа – методи формування пізнавальних інтересів, складається з наявності позитивних емоцій до діяльності, які забезпечуються цікавим пізнавальним матеріалом. Також важливим елементом цієї групи методів є зміст навчальної діяльності, серед яких виділяються: пізнавальні ігри, навчальні дискусії, аналіз життєвих ситуацій, створення ситуацій успіху;

друга підгрупа – методи, спрямовані на формування обов'язку і відповідальності в навчанні. До таких методів належать методи роз'яснення суспільної й особистісної значущості навчання, висунення навчальних вимог, заохочення й покарання в навчанні.

Для забезпечення інтересу до оволодіння комунікативними знаннями, уміннями і навичками ми використовували методи формування пізнавальних інтересів – бесіди, дискусії та аналіз конкретних ситуацій. Всі використані нами методи належать до активних методів навчання.

Зокрема у дискусіях, які проводилися на лекційних та практичних заняттях, обговорювалися такі питання:

1. Що ви розумієте під поняттям «спілкування»?
2. Як ви вважаєте, що таке «комунікативна компетентність» і чи потрібно володіти нею сучасному фахівцю технічного профілю?
3. Яке місце, на вашу думку, займає процес спілкування на підприємстві чи в організації в умовах сучасного інформаційного суспільства?
4. На вашу думку, чи може впливати володіння комунікативною компетентністю на високому рівні на кар'єрне зростання?
5. Вважаєте ви знаходження спільної мови та швидке встановлення

контактів з іншими людьми важливою якістю сучасного професіонала?

6. Якими якостями повинен володіти сучасний фахівець з вищою інженерною освітою, щоб отримати достойне місце роботи з подальшим кар'єрним зростанням?

7. Чи хотіли б Ви володіти комунікативною компетентністю на високому рівні?

8. Як Ви вважаєте, яким чином можна розвинути комунікативні здібності людини до досить високого рівня?

9. На вашу думку, може людина самостійно вдосконалювати власну комунікативну компетентність?

10. Яким чином можна розвивати комунікативні уміння й навички?

Завдяки обговоренню цих питань студентами під час дискусії відбувається поступове розуміння важливості комунікативного аспекту професійної діяльності інженера, студенти знайомляться зі структурними компонентами комунікативної компетентності, а саме: важливістю теоретичних знань про спілкування, необхідністю оволодіння на високому рівні вербальними та невербальними засобами спілкування, навичками ефективного слухання, перцепції, вміннями оцінювати й аналізувати комунікативну діяльність свою та інших учасників комунікативного процесу. Також під час відповідей на запитання відбувається усвідомлення смислу оволодіння комунікативною компетентністю у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Використання методу навчальної дискусії, який застосовувався нами, обумовлене тим, що цей метод належить до активних методів навчання, сприяє підвищенню мотивації і допомагає краще усвідомити і зрозуміти обговорювані питання і проблеми. Як слушно зазначає Ю.М. Ємельянов, «при орієнтації на завдання метод групового обговорення сприяє розумінню кожним учасником своєї власної точки зору, розвитку ініціативи, а також розвиває комунікативні якості та вміння користуватися своїм інтелектом» [61].

Студенти під час навчальної дискусії активно беруть участь у розмові, тим більше що предмет обговорення стосується усіх людей без винятку, є досить

цікавим і необхідним кожній особистості не тільки в навчальному процесі, а також у повсякденному житті.

Метод дискусії, на відміну від традиційних методів навчання, не тільки дає можливість студентам висловлювати та відстоювати свої думки, а й допомагає сформулювати власну точку зору, розібратися у власних поглядах, думках й уподобаннях.

Наступним кроком при формуванні мотивації було аналізування конкретних ситуацій, в яких подаються реальні життєві ситуації, з яких студенти можуть побачити необхідність володіння комунікативною компетентністю у професійній діяльності.

Метод аналізу конкретних ситуацій належить до активних методів навчання і допомагає не тільки в теорії, а й на практиці відчувати, усвідомити та зрозуміти необхідність оволодіння комунікативною компетентністю.

У науковій літературі виділяють такі види ситуацій:

-ситуації-ілюстрації, що пояснюють будь-яку складну процедуру або ситуацію, що належить до основної теми і задану викладачем, використовуються як приклади;

-ситуації-проблеми, які містять певні факти з реального життя і студенти повинні знайти вирішення запропонованої проблеми;

-ситуації-оцінки, вихід з яких уже знайдено й студентам пропонується зробити аналіз прийнятих раніше рішень;

-ситуації-вправи, які передбачають застосування вже прийнятих раніше положень і припускають очевидні й безспірні розв'язання поставлених проблем.

За допомогою цього методу досягаються наступні навчальні цілі:

- Активізація процесу навчання й тим самим підвищення його результативності;
- З'ясування й вирішення проблем певного типу;
- Розробка комплексних рішень;
- Підвищення готовності й уміння приймати рішення;
- Тренування роботи в команді [2, с. 8].

Студентам було запропоновано ситуації-проблеми і ситуації-вправи, з яких необхідно знайти вихід або запропонувати вирішення проблеми, наприклад:

1) Ви керівник відділу на підприємстві. Вам відомо, що генеральний директор – керівник не з гірших, проте має звичку на нарадах обирати «цапом-відбувайлом» одного з присутніх й без особливих на то причин чинити йому «розгін». Сьогодні черга дійшла до вас...

2) у найнапруженіший період завершення виробничої програми один зі співробітників вашого колективу захворів. Кожен із підлеглих зайнятий виконанням своєї роботи. Робота відсутнього фахівця також повинна бути виконана у необхідний термін. Ви вирішили провести нараду, щоб прийняти рішення. Як ви вчините?

- подивитесь, хто із співробітників менше навантажений і передасте йому додаткову роботу;

- запропонуєте учасникам наради прийняти колективне рішення щодо виходу з цієї ситуації;

- попросите своїх найактивніших помічників висловити свої пропозиції, заздалегідь доручивши їм поговорити з персоналом;

- запропонуєте найдосвідченішому й надійному працівнику допомогти колективу, взявши на себе додаткове завдання, й попросите учасників наради підтримати вас у цьому [150, с. 368].

Такі ситуації дають змогу студентам думати, аналізувати, активізувати мислення, шукати вирішення запропонованих проблем, висувати свої варіанти виходу з поданих ситуацій, сперечатися з одногрупниками, доводити власну точку зору. Також метод аналізу конкретних ситуацій допомагає вдосконалювати комунікативні вміння й навички, будувати діалог, висувати аргументи й контраргументи, вміти коректно відповідати на питання та відхиляти неприємні або незручні пропозиції. Приклади конкретних ситуацій наведено у додатку А, завдання 1-6.

На практичних заняттях студентам пропонується аналізувати не тільки

ситуації, запропоновані викладачем, а також наводити приклади з власного життєвого досвіду. Це допомагає їм усвідомлювати роль спілкування у власному житті, використовувати суб'єктивний досвід, зрозуміти необхідність володіння комунікативною компетентністю, яка є важливою умовою якості професійної діяльності кожної людини.

Наступний метод, який використовувався нами на цьому етапі педагогічної технології – ситуації успіху. Створення ситуацій успіху допомагає підвищити мотивацію до спілкування та оволодіння комунікативною компетентністю.

Вплив цього методу є особливо дієвим для студентів з низьким рівнем комунікативної компетентності і відсутністю впевненості у собі, він сприяє підвищенню інтересу до навчання, допомагає почуватися більш впевнено і самостійно виконувати завдання. Студенти з низькою самооцінкою своїх можливостей починають вірити у власні сили, стають більш активними під час виконання завдань, вступають в дискусії, у них розкривається прихований потенціал, покращуються досягнення у навчання, з'являється бажання вчитися й самовдосконалюватися, «ситуація успіху стає умовою виховання такого ставлення до навчання, яке сприяє появі й розвитку активності учнів у процесі навчання, їх самопізнанню, самонавчанню й самоформуванню» [18].

Побудовано цей метод на використанні завдань різної складності, починаючи від найпростіших, які під силу всім студентам до складних, які вимагають неординарних, творчих рішень. Як відзначає А.С. Белкін, «ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів діяльності як окремої особистості, так і колективу в цілому» [17, с. 263].

Створення ситуацій успіху допомагає об'єднати навчальну групу у творчий колектив, здатний вирішувати складні, творчі завдання, вірити у власні можливості й здібності, допомагати один одному, ставити високі цілі й досягати їх. Враховуючи те, що значна кількість студентів працює, ситуації створення успіху допомагають їм впевненіше почуватися на співбесідах при влаштуванні

на роботу, а також у процесі професійної діяльності.

Для створення ситуацій успіху студентам, які мали дуже низький рівень комунікативних знань, умінь і навичок, пропонувалося підготувати заздалегідь питання, що обговорювалися під час дискусій. Таким чином слабкі студенти на заняттях вже були підготовленими до питань й активніше брали участь в обговореннях.

Наступним кроком у створенні ситуацій успіху студентам, що не впевнені у власних здібностях, надавалася можливість раніше за інших студентів ознайомитися з умовами ділових ігор, продумати свої відповіді та поведінку, і за необхідності звернутися до теоретичного матеріалу, щоб почуватися впевненіше й активніше на практичних заняттях. Отже, створення ситуацій успіху сприяло підвищенню мотивації до навчання й комунікативної активності, допомагало слабким студентам почуватися на рівні з одногрупниками, які мали більш високий рівень комунікативної компетентності і були більш впевненими у власних можливостях.

На смисловому етапі студенти мають усвідомити важливість комунікативних знань, умінь і навичок. Використання методу аналізу конкретних ситуацій та ситуацій успіху допомагає студентам усвідомити необхідність знань щодо спілкування, побачити застосування комунікативної компетентності у реальному житті, зрозуміти сутність та важливість феномену спілкування для майбутньої професійної діяльності. Проблеми, які відображено в пропонованих студентам ситуаціях, дозволяють не відкидати «зайві» або «неправильні» рішення, а висловлювати й обговорювати різні точки зору з приводу одного питання, тим самим підвищувати вміння аргументувати й будувати діалог й усвідомлювати важливість оволодіння комунікативними знаннями, вміннями й навичками.

Після усвідомлення важливості комунікативної компетентності для майбутньої професійної діяльності та ролі спілкування в житті людей наступним етапом педагогічної технології був *теоретичний*, який мав на меті сформулювати у студентів теоретичні знання про спілкування, комунікативну компетентність,

вербальну та невербальну комунікацію, способи взаємодії між учасниками комунікативного процесу, ефективне слухання, перцепцію, оцінювання.

Метою цього етапу було отримання і засвоєння теоретичних знань зі спілкування та комунікативної компетентності.

Завдання – сформувати у студентів теоретичні знання зі спілкування, комунікативної компетентності та її структурних компонентів, вміння користуватися цими знаннями у майбутній професійній діяльності і реальному житті, вміння самостійно опрацьовувати теоретичний матеріал.

Методи – для здійснення теоретичного етапу запропонованої педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів ми використовували метод проблемної лекції, метод лекції-конференції, а також доповіді студентів, що містили теоретичний матеріал.

Основними питаннями з комунікативної компетентності, які пропонувалися як теоретичний матеріал для лекційних занять під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, були такі:

1. Сутність феномену спілкування та його функції.
2. Види спілкування.
3. Вербальна комунікація, основні засоби. Види мовленнєвої діяльності.
4. Поняття про монолог, діалог, полілог.
5. Невербальні засоби комунікації: жести, міміка, рухи тіла.
6. Перцептивна функція спілкування. Ідентифікація, рефлексія, емпатія. Роль перцепції у комунікативному процесі.
7. Рефлексія як явище соціальної психології.
8. Навички активного і пасивного слухання та їх роль у процесі спілкування.

Лекція є поширеним словесним методом навчання у вищому навчальному закладі, що характеризується системним викладом матеріалу, високою інформативністю й логічністю, певною структурою побудовання. Аналізуючи лекцію як один з важливих методів викладання у вищій школі, А.І. Кузьмінський виділяє низку функцій, які вона виконує у навчально-виховному процесі [97]:

1. **Освітня функція** забезпечує оволодіння навчальним матеріалом на рівні історичного досвіду й ознайомлення з новими досягненнями науки, перспективами досліджень у певній галузі, а також розкриття можливостей використання конкретних знань у професійній діяльності.

2. **Розвивальна функція** обумовлена необхідністю забезпечення оптимальних умов для інтелектуального розвитку особистості шляхом включення її в активну розумову діяльність.

3. **Виховна функція** лекції дає змогу формувати у майбутніх фахівців певні морально-духовні якості безпосередньо через зміст навчального матеріалу і організацію на конкретну пізнавальну діяльність.

4. **Організуюча функція** є тим стрижнем, навколо якого групуються всі інші види навчальної діяльності; вістря, яке визначає координати щоденної навчальної праці.

Отже, можна зробити висновок, що метод лекції виконує багато функцій і є тією рушійною силою, яка сприяє організуванню навчальної та пізнавальної діяльності студентів, дає поштовх для пошуку нової інформації. Лекція є досить важливою формою отримання студентами систематичного, інформаційно насиченого навчального матеріалу, зокрема на лекції студенти можуть дізнатися про різні наукові підходи, теорії, концепції, суперечки між різними науковими школами й поглядами. Лекція спрямована не тільки на повне інформаційне забезпечення навчальним матеріалом, вона повинна зосереджуватися на основних, вузлових питаннях, які надалі допомагатимуть студентам у подальших самостійних дослідженнях. Лекція – бінарний метод, бо в ній поєднані метод і форма організації навчання студентів.

Існують такі різновиди лекції як проблемна лекція, лекція-конференція, лекція-дискусія тощо. Традиційна лекція характеризується монологічністю викладу матеріалу, викладач протягом усього заняття розповідає у структурованій формі те, що вони повинні засвоїти й повторити на практичному занятті. На відміну від звичайної лекції проблемна лекція відрізняється можливістю діалогу викладача зі студентами й постановкою проблеми, яка

ставиться на початку заняття.

Взагалі проблемному навчанню приділяється увага такими науковцями як Ю.К. Бабанським, В.С. Кукушиним, І.Я. Лернером, М.І. Махмутовим, М.М. Скаткіним [152, 153, 104] та ін.

Проблемна лекція сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, допомагає не тільки прослухати й записати почутий матеріал, а також замислитися над запропонованою проблемою й знайти спосіб її вирішення. Головна відмінність проблемної лекції від звичайної – структура побудування, якщо звичайна лекція має інформативний характер, то проблемна лекція – це постановка проблемної ситуації, що спонукає студентів до активізації мислення, пізнання, сприяє зацікавленості до дисципліни. Проте, як слушно зазначає А.О. Вербицький, «навчальні проблеми повинні бути доступними за своєю складністю для студентів, вони повинні враховувати пізнавальні можливості студентів, міститися в межах навчального предмету й бути значущими для засвоєння нового матеріалу й розвитку особистості – загального й професійного» [39, с. 26].

Однією з головних відмінностей проблемної лекції від звичайної є її діалогічність, яка дає можливість викладачеві не просто розповідати навчальний матеріал, а ставити запитання, викликаючи у студентів зацікавленість, активізацію мислення та пізнавальної діяльності, В.С. Кукушин зазначає, що, «чим вище ступінь діалогічності лекції, тим більшою мірою вона є проблемною, і навпаки, монологічність, інформативність викладу матеріалу наближає лекцію до звичайної» [153, с. 98].

Проте в умовах великої кількості студентів неможливо повністю проводити заняття в діалогічній формі, викладач може поставити проблему на початку лекції, а потім у формі риторичних запитань, що не потребують безпосередньої відповіді студентів, будувати заняття. Такі риторичні запитання спонукають студентів до активної мисленнєвої діяльності, й таким чином допомагають вирішити поставлені завдання.

Не дивлячись на такі недоліки лекції, як велика кількість студентів,

неможливість вислухати відповіді від кожного, цей метод є оптимальним для формування теоретичних знань з комунікативної компетентності майбутнього інженера в умовах технічного університету, де на психолого-педагогічній дисципліні відведена невелика кількість аудиторних годин. Метод проблемної лекції дозволяє за досить невелику кількість годин лаконічно, чітко, послідовно викласти основний матеріал, використовуючи найновіші дані, які ще не знайшли відображення в підручниках та іншій навчальній літературі.

Різновидом лекції є також лекція-конференція, що проходить у формі науково-практичного заняття. Вона складається з виступів студентів на тему, запропоновану викладачем. Виступи студентів тривають 5-10 хвилин і повинні висвітлити повністю проблему, що ставиться на початку заняття. В кінці заняття викладач аналізує виступи й самостійну роботу студентів, підводить підсумки засвоєної теми та результати роботи групи.

Особливістю такого проведення заняття є те, що у студентів під час підготовки й пошуку необхідного матеріалу, активізувалася пізнавальна діяльність. Також цей метод дав змогу навчитися готувати доповіді й виступати значній кількості студентів, підвищити впевненість у собі й своїх комунікативних можливостях.

Прикладом такої лекції-конференції було заняття на тему «невербальні засоби спілкування». Студентам пропонувалися такі теми доповідей, які б повністю розкрили тему цілого заняття. Теми, що пропонувалися студентам для виступів, були такими: 1) важливість міміки й погляду у діловому спілкуванні, 2) роль розуміння зовнішніх проявів емоційних станів людини, 3) жестикуляція у діловій розмові, 4) паралінгвістичні особливості невербальної комунікації, 5) організація просторового середовища в діловій комунікації, 6) поза у діловому спілкуванні тощо.

Запропоновані студентам теми дали змогу повністю розкрити сутність невербального спілкування, його важливість у діловій комунікації, необхідність розуміння паралінгвістичних особливостей невербального спілкування, вплив невербальної комунікації на якість спілкування.

Під час підготовки до лекції-конференції на студентів лягала особлива відповідальність, по-перше, вони повинні були знайти теоретичний науковий матеріал, по-друге, якісно та зрозуміло його подати, по-третє, намагатися поводитися як викладач, й у разі потреби, відповідати на запитання аудиторії.

Основною формою комунікативної діяльності під час доповідей було монологічне мовлення, яке повинно відповідати певним вимогам, а саме: змістовність, правильність й чистота, точність, логічність й послідовність, багатство (різноманітність), доречність (доцільність), виразність й образність [157]. Дотримання цих вимог є обов'язковим критерієм правильності мовлення й необхідною умовою високої якості спілкування.

Аналізуючи монологічне мовлення залежно від професійно-орієнтованих потреб, В.В. Виноградов виділяє чотири типи монологу: монолог переконувального забарвлення – примітивна форма ораторського мовлення; монолог ліричний, як мовленнєва форма виявлення хвилювань й емоцій; монолог драматичний, як складний вид мовлення, в якому мова слів є лише немовби акомпанементом іншим системам технічних виявлень - прийом міміки, жестів, пластичних рухів і т. ін., і монолог повідомлювального типу [42].

У навчальній та професійно орієнтованій комунікативній діяльності використовується головним чином монолог повідомлювального типу, мета якого – передання певної суми знань з будь-якої галузі науки або техніки. Повідомлювальному типу монологу притаманна логічність, лаконічність, насиченість фактами, термінами, професійною лексикою. Як зазначає О.Д. Митрофанова, монолог повідомлювального типу на наукові теми в цілому спирається в більшості на логіко-предметну структуру мови, тяжіючи до безпосереднього встановлення співвідношень між динамікою логіко-предметного й словесного рядів, але разом з тим він неоднорідний за своєю комунікативною направленістю й характеру організації логічної структури висловлювання [129, с. 118].

Залежно від мети висловлювання, способу викладу змісту виділяють опис, розповідь і роздум; опис – це словесне відображення будь-якого явища дійсності

шляхом перерахунку його характерних ознак, мета опису – створити цілісну картину, передати слухачеві характерні ознаки предмета або явища. З точки зору опису об'єкта виділяють наступні типи: побутовий, портретний, інтер'єрний, пейзажний, науково-технічний, опис стану справ.

Розповідь використовують для передання подій, явищ, дій у певній послідовності, розповіді притаманна певна будова речень – найчастіше речення за обсягом невеликі, порядок слів у реченнях прямий, наприклад: зустріч відбулася, рішення прийняте і т. ін. Розповідь повинна бути логічною і завершеною за змістом і має початок, розвиток і кінець дії або події.

Роздум (міркування) – це виклад, пояснення і підтвердження або спростування якоїсь думки, роздум повинен передавати хід думки і закінчуватися отриманням нового знання про предмет, подію або явище, міркування спрямоване на поглиблення наших знань про навколишній світ. Для роздуму характерне вживання абстрактної лексики, використання складних речень. Існують правила побудови роздуму:

1. **посилання** – точно сформульована основна думка;
2. **основна частина** - містить умовиводи, які відображають хід думок і повинні закінчуватися новим умовиводом;
3. **висновок** – повинен витікати з усього ходу думок і співвідноситися з посилкою.

О.Д. Митрофанова виділяє ще такий різновид монологу як доказ, який, як і роздум, характеризується послідовністю і лаконічністю, чітким принципом побудови.

Також одним із способів отримання студентами теоретичних знань ми використовували підготовку доповідей та публічні виступи студентів. Водночас студенти, які одержували завдання підготувати доповіді, на практиці оволодівали комунікативною компетентністю, вчилися привертати увагу аудиторії, утримувати її зацікавленість, освоювали навички публічного виступу, оволодівали вмінням володіти голосом й правильно використовувати інтонацію й паузи. Решта групи отримувала теоретичні знання і мала змогу спостерігати за

ними і вчитися, як необхідно готуватися до публічних виступів.

Теми для підготовки доповідей пропонувалися студентам нескладні й досить цікаві з метою творчого підходу до поставленого завдання. Зокрема, теми для доповідей були такі: мистецтво публічного виступу, культура проведення суперечки, правила проведення наради і переговорів, ділова дискусія та особливості підготовки до неї, правила конструктивної критики тощо.

Після виступів студентів інші члени навчальної групи могли ставити питання доповідачам як щодо матеріалу, який містився у виступі, так і з приводу самого виступу та підготовки до нього. Також студентам надавалася можливість висловити доповідачам свої зауваження, побажання, поради або оцінку. Іноді після виступів доповідачів відбувалися дискусії, на яких обговорювалися приклади з реального життя: виступи культурних діячів, політиків, відомих людей.

Таке обговорення теоретичного матеріалу із застосуванням його до практичних життєвих ситуацій сприяло кращому усвідомленню й розумінню навчального матеріалу, користуватися суб'єктивним досвідом, вмінню студентів аналізувати комунікативну діяльність інших людей, допомагало усвідомити необхідність володіння комунікативною компетентністю й закріпити отримані комунікативні вміння й навички на практиці.

У студентів, що готували публічні виступи, активізувалися пізнавальна діяльність і вдосконалювалися навички самостійної роботи, у процесі якої здійснювався пошук та опрацювання літературних джерел, відбір необхідної та цікавої інформації для доповіді, проводилася підготовка промови відповідно до правил публічного виступу. Це дало змогу студентам підвищити свій комунікативний рівень знань, умінь й навичок й підвищити якість самостійного навчання.

Наступний - *практично-діяльнісний* - етап передбачав безпосереднє застосування на практиці тих знань, яких набули студенти на попередніх етапах запропонованої педагогічної технології формування комунікативної компетентності й відпрацювання комунікативної компетентності на практиці.

Метою цього етапу було відпрацювання комунікативних вмінь та навичок та формування вміння самоконтролю й самоаналізу комунікативної компетентності.

Завдання полягало у застосуванні у практичній діяльності, наближеної до реальних професійно-виробничих умов, набутих знань, умінь і навичок, їх корекція й удосконалення.

На цьому етапі педагогічної технології використовувалися такі методи, як бесіда, дискусія, ділові й рольові ігри, тренінги. Під час виконання вправ і завдань студенти відпрацювали комунікативні вміння й навички комунікативної компетентності на практичних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін. У процесі використання методів бесіди, дискусії, ділових і рольових ігор на цьому етапі реалізовувалася друга педумова - моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності;

Студентам пропонувалися вправи і завдання відповідно до теоретичного матеріалу, який викладався на лекційних заняттях. Будувалися практичні заняття з використанням спочатку простих вправ і далі переходили до більш складних завдань.

На цьому етапі використовувалися такі форми навчання, як індивідуальна робота, робота в парах і групова робота. Зміст навчальних вправ і завдань підбирався відповідно до структурних компонентів комунікативної компетентності, а також відповідно до умови підвищення комунікативної активності студентів.

Під час підбору вправ і завдань ми користувалися працями Ф. Бурнарда, В.М Кунициної, Л.М. Мітіної, Н.В. Казаринової, А.П. Панфілової, В.А. Семиченко, В.П. Пугачова, Дж.М. Лейхіффа [2, 22, 80, 98, 128, 150, 189, 173, 111, 130, 148, 211, 212, 213, 214] та ін.

Розглянемо вправи з формування комунікативної компетентності, що формують у студентів навички активного і пасивного слухання. Наприклад, вправа «Просте вислуховування» [22], спрямована на формування у студентів

навичок пасивного слухання. Процедура вправи полягає у поділенні груп на пари, де один стає «слухачем», інший – «доповідачем», завдання доповідача - говорити на запропоновану тему, а слухача – просто слухати партнера, ніяк не реагуючи на його слова. У процесі вправи між учасниками не повинен відбуватися діалог.

Завдяки цій вправі студенти оволодівають навичками пасивного слухання, вчать спокійно, без емоцій, не перебиваючи, вислуховувати співрозмовника, також запам'ятовувати з почутого якомога більше інформації.

Після закінчення вправи у групі відбувається обговорення і аналіз навичок слухання (як учасники його виконували і що при цьому відчували), чому навчилися студенти; чи складно слухати іншу людину, ніяк не реагуючи; що змогли запам'ятати під час розповіді; яким чином набуті в результаті виконання цієї вправи знання можуть бути використані на робочому місці.

Вправою, яка формує навички активного слухання, може бути така: група розбивається на пари, кожен учасник пари розповідає про яку-небудь подію, яка відбулася з ним і залишила сильне враження (5-7 речень). Після того, як розповідь закінчена, партнер повинен повідомити, як він зрозумів цю історію, починаючи переказ фразою «Як я почув...». Важливо, щоб на цьому етапі той, хто переказує, не вносив ніяких доповнень, суджень або інтерпретацій. Він повинен зрозуміти, а не аналізувати або оцінювати. У той же час він повинен переказувати своєю мовою, а не просто повторюючи розповідь слово в слово. На наступному етапі доповідач оцінює, наскільки точний переказ. Якщо знайшлися які-небудь спотворення, він повторює історію, і слухач повинен ще раз передати, як тепер він зрозумів повідомлення. Потім учасники міняються місцями.

Після вправи відбувається обговорення наступних питань:

1. Опинившись у ролі слухача, наскільки точно з першого разу ви зуміли зрозуміти зміст почутого оповідання?
2. Опинившись у ролі доповідача, що ви відчували, коли ваш партнер намагався зрозуміти вас?

3. Що для вас було найбільш і найменш складно, коли вимагалось зрозуміти оповідання свого партнера?

4. Порівняйте отримані відчуття під час виконання завдання з вашим повсякденним досвідом спілкування [98, с. 97].

У студентів під час виконання цієї вправи формуються навички активного слухання – з'ясування, перефразування, резюмування, вони можуть ставити питання типу: «Повторіть, будь ласка, ще раз», «Іншими словами, Ви вважаєте, що», «З Ваших слів можна зрозуміти» тощо, які допомагають уточнювати почуту інформацію й краще її запам'ятати. Навички активного слухання надалі знадобляться під час виконання більш складних вправ, спрямованих на оволодіння вербальною комунікацією й вмінням встановлювати контакти з іншими людьми.

Також навички активного слухання допоможуть студентам у майбутній професійній діяльності краще запам'ятовувати та передавати точно необхідну інформацію, що є однією з умов ефективної роботи організації. Приклади вправ і завдань, спрямованих на оволодіння навичками ефективного слухання. Приклади вправ наведено у додатку Б, вправи 1-5.

Наступним структурним компонентом комунікативної компетентності, яким повинні оволодіти студенти, була перцепція. Взагалі перцептивна сторона є невід'ємною частиною усього процесу спілкування, завдяки якій відбувається не тільки передача інформації між партнерами по спілкуванню, а розуміння один одного з метою продовження спілкування. Для формування кращого розуміння у студентів ми пропонували наступну вправу: група ділиться на пари. Один з партнерів повинен подумати спочатку про щось приємне (поки він думає, інший спостерігає за ним – за диханням, тонусом м'язів, за кольором шкіри), потім про щось неприємне (знову потрібно спостерігати).

Після цього потрібно тому, за ким спостерігають, подумки переходити від людини, що йому подобається, до людини, яку він не любить, і знову навпаки – до того часу, поки можна бути розрізнити ці два переживання.

Потім необхідно поставити партнеру кілька запитань, порівнюючи цих

людей, (наприклад, хто з них вище зростом). Завдання – не тільки поставити питання партнеру, але й відповісти за партнера з огляду на реакцію на питання, кого він мав на увазі. Питання, які можна використовувати: кого з них Ви бачили давно, а кого нещодавно? у кого з них волосся темніше? Хто з них живе ближче до вашого дому, хто більше заробляє і т. ін.

Пристаючи до відповіді, подумки партнер першим уявляє людину, яка йому подобається, наступною, яка не подобається, після чого замислюється: «Кого стосується зміст питання?»

У результаті той, хто відгадує, спочатку бачить взаємопереходи протилежних переживань, а потім ті реакції, з яких можна буде судити про те, кого з цих двох обрав партнер. Відповідь повинна випереджати той момент, коли партнер упевнився у виборі (про що дасть зрозуміти поглядом або кивком голови).

Після чотирьох вдалих відгадувань партнери обмінюються місцями. З метою ускладнення завдання можна закрити обличчя партнера зошитом і намагатися вгадати його реакції за частинами тіла, за диханням і т. ін.

Таке завдання дає змогу студентам навчитися спостерігати один за одним, намагатися відчувати настрій людини, його хвилювання або радість. Надалі вміння розуміти настрій іншої людини допоможе у виконанні більш складних завдань – дискусіях, ділових та рольових іграх, де потрібно не тільки чути й розуміти, що говорить партнер по спілкуванню, але й відчувати, чи погоджується він внутрішньо з тим, що каже чи ні.

Ефективність цієї вправи полягає в тому, що студенти добре знають один одного і об'єднані спільною навчальною діяльністю, тому вони можуть правильно сприймати одногрупників, що є важливим для майбутньої професійної діяльності, де люди повинні добре знати й відчувати настрій й емоційний стан один одного.

Також для формування перцептивних комунікативних умінь ми пропонували вправу «Митниця». Один учасник групи за бажанням обирається на роль «контрабандиста», інші будуть «митниками». «Митники» сидять в

аудиторії, «контрабандист» виходить з аудиторії. Його завдання — три рази увійти до аудиторії, причому один раз він повинен мати при собі таємно який-небудь предмет (монету, гудзик). Завдання «митників» — уважно спостерігати за «контрабандистом» і визначити на основі своїх спостережень, в який зі своїх приходів він мав при собі контрабандний «товар».

Після виконання вправи проводиться аналіз і обговорення результатів. У вправі відпрацьовуються вміння спостерігати один за одним, відчувати емоційний настрій – напруженість, радість, хвилювання тощо. Приклади вправ на формування перцептивних навичок наведено у додатку Б, завдання 6-8.

Наступний структурний компонент комунікативної компетентності майбутніх інженерів, що підлягає формуванню – ефективне використання невербальних засобів комунікації. Відомо, що 40% відсотків інформації ми отримуємо за допомогою вербальних засобів спілкування, решту (60%) - невербальних. За допомогою невербальних засобів комунікації розкривається внутрішній світ особистості, здійснюється формування змісту спілкування.

Якщо через вербальну інформацію може передаватися словесне повідомлення, то через невербальні засоби передається ставлення один до одного партнерів по спілкуванню, яке майже неможливо приховати. Розуміння невербальних засобів спілкування значно покращує ефективність спілкування й сприйняття партнера. До невербальних засобів спілкування належать жести, міміка, просторове середовище, пози тіла тощо. Прикладами вправ на розвиток невербальних засобів комунікації можна навести такі: «Інсценування пісні», «Розмова через скло», «Передай іншому» тощо. Приклади завдань наведено у додатку Б, завдання 9-15.

Після формування навичок ефективного слухання, перцептивних навичок і розуміння невербальних засобів спілкування ми перейшли до більш складних структурних елементів комунікативної компетентності – вербального спілкування, що передбачає розвиток ефективного монологічного і діалогічного мовлення. Частково монологічне мовлення було сформовано у студентів під час теоретичного етапу педагогічної технології, коли студенти для лекції-

конференції та окремих виступів готували доповіді.

Одночасно з відпрацюванням комунікативних знань, умінь й навичок поглиблювалися теоретичні знання щодо спілкування. Під час виконання завдань розвивалося вміння оцінювати себе й корегувати свою поведінку залежно від оцінок.

Для формування діалогічного і монологічного мовлення ми використовували такі методи, як вправи, дискусії, ділові та рольові ігри. Вправою, що сприятиме формуванню навичок діалогічного мовлення, є вправа «Розгортання діалогу», в якій необхідно розіграти діалог між двома людьми, де кожний учасник групи промовляє по одній репліці, будуючи діалог. Ця вправа допомагає навчитися будувати й продовжувати діалог відповідно до ситуації, будь-то ділова розмова чи дружнє спілкування, швидко знаходити відповідні слова й репліки.

Метод дискусії є діалогічним методом навчання, спрямований як на відтворення набутих знань, так і на формування самостійності висловлювань, узагальнень і висновків. Під час формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів для ефективності підвищення діалогічного мовлення створюються круглі столи, де студентам пропонуються для обговорення дискусійні питання.

Серед студентів проводилася групова дискусія, сутність якої полягає у підготовці 5-10 студентів до публічного проведення дискусії, решта групи виступає слухачами, й у разі потреби може ставити запитання. Така дискусія повинна мати тему і учасників, що готують різноманітні матеріали для неї, це можуть бути факти, статистичні дані для підтвердження своїх слів. Питання, які пропонуються для обговорення, можуть бути, наприклад, такі:

1. Розвиток науки й проблеми хімічного і радіаційного забруднення й хвороби людини.
2. Проблеми сучасної урбоекологічної системи і здоров'я людини.
3. Техніка – благо чи небезпека.
4. Глобальні проблеми сучасності та їх вплив на цілі, зміст і характер

суспільного виробництва.

5. Проблеми працевлаштування молодого фахівця.

Також студентам пропонуються ситуації для обговорення під час звичайної дискусії:

1. Як Ви вважаєте, чи можливо і чи доцільно приймати людину на відповідальну роботу тільки на підставі представлених нею документів, навіть досить вагомих і переконливих, без попередньої тривалої бесіди з нею і з'ясування її інтересів, мотивів, прагнень і переконань?
2. Сьогодні значна частка студентів і випускників вищих навчальних закладів, особливо тих, що навчаються за перспективними спеціальностями у сфері інформаційних технологій, менеджменту, маркетингу тощо, прагнуть працювати у США, Канаді, Німеччині, Франції, інших економічно розвинених країнах. Природно, там вони матимуть гідне винагородження за свою працю, гарні можливості для кар'єрного зростання та матеріального добробуту. Україна ж, яка їх виростила й дала змогу одержати освіту й кваліфікацію, втрачає свій інтелектуальний потенціал, і відтак погіршує умови для успішного подолання глибокої соціально-економічної кризи. Визначте, будь-ласка, ваше ставлення до цієї проблеми та обґрунтуйте вашу позицію [211].

Такі питання дають змогу розпочати дискусію, де кожен студент має можливість висловитися, аргументувати свою точку зору, навести приклади з власного життя або з життя своїх друзів і знайомих. Під час дискусії студенти вчаться діалогічному мовленню та правильному аргументуванню, яке повинно базуватися не на емоціях, здогадках та особистісних образах, а виключно на перевірених фактах, судженнях або висновках.

Ефективною вправою, яка формує навички діалогічного й монологічного мовлення, є гра «Доручення завдання підлеглому». У цій грі відтворюються виробничі умови спілкування, де один студент виступає у ролі «керівника», а інший у ролі «підлеглому». Керівник дає завдання підлеглому, підлеглий відмовляється, а керівник намагається переконати виконати це завдання. Розігрування ситуації ділового спілкування допомагає відчутти студентам

професійну атмосферу, уявити виробничі стосунки з керівником, а також користуватися власним досвідом, особливо тим студентам, які вже працюють на підприємствах і в організаціях. Приклади вправ і завдань наведено у додатку Б, завдання 16-30.

Далі відбувалося формування *оцінного* структурного компонента комунікативної компетентності, що містить самооцінку і передбачає вміння орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, оцінювати адекватність висловів, використання мовних засобів для висловлення власних позицій, вміння аналізувати свою поведінку і поведінку співрозмовника, прогнозувати результати спілкування. Аналіз і обговорення результатів проводилися після виконання кожного завдання, що давало змогу одразу розбирати помилки і намагатися уникати їх під час виконання наступного завдання.

Як слушно зазначає О.М. Новіков, «найважливішим компонентом в структурі навчальної діяльності є рефлексія, як пізнання та аналіз людиною явищ власної свідомості і власної діяльності (погляд на власну думку й власні дії «з боку»)» [141, с. 156]. Таким чином, оцінний компонент комунікативної компетентності повинен забезпечити формування у студентів уміння аналізувати свою діяльність, усунути недоліки і підвищувати якість своєї роботи (діяльності), чого б вона не стосувалася.

Це може бути професійна діяльність, навчальна діяльність, ділові взаємини, стосунки у родині тощо. Вміння подивитися на себе з боку допомагає більш нейтрально й об'єктивно оцінювати свої можливості й здібності, аналізувати власну діяльність, розуміти необхідність постійного розвитку й самовдосконалення.

Без рефлексивного ставлення до себе неможливе якісне навчання й оволодіння професією, людина, яка впевнена, що все знає і вміє, не може сформуватися не тільки як висококласний фахівець, а і нормально розвиватися у суспільстві, поширювати соціальні зв'язки, тому що закриває для себе можливість розвитку й набуття досвіду. Тому формування оцінного компоненту повинно навчити студентів не тільки аналізувати рівень оволодіння

комунікативною компетентністю, а також бути відкритими для набуття професійних та життєвих знань продовж усього життя.

Для аналізу комунікативної діяльності ми пропонували вправу на вироблення критеріїв оцінювання структурних компонентів комунікативної компетентності. Студенти повинні були розділитися на декілька груп і самотійно, без допомоги викладача визначити критерії, за якими потім оцінювали один одного. Їм пропонувалося підготувати заздалегідь короткі виступи на тему «Чому я обрав саме професію інженера» або «Чим би я хотів займатися у майбутній професійній діяльності», за якими студенти оцінювали один одного за власними висунутими критеріями. Після закінчення вправи відбувалося обговорення та аналіз запропонованих різними групами критеріїв та результатів оцінювання за ними. У підсумковій бесіді студентами за допомогою викладача було вироблено єдині критерії оцінювання комунікативних знань, умінь і навичок.

Виконання такого завдання сприяло з одного боку, вмінню робити невеликий виступ у формі діалогу і порівнювати власну комунікативну компетентність з іншими, а з іншого, аналізувати рівень виконання завдань за власними критеріями й порівнювати, чи відповідають критерії, виділені на базі своїх знань, реальним.

Для формування умінь оцінки ми використовували такі вправи як наприклад, «Оцінювання в парах». Зміст гри полягає у тому, що всі учасники розбиваються на пари, один з членів пари позначається буквою «А», інший — буквою «Б». Після цього учасник «А» проводить оцінювання спочатку свого рівня комунікативної компетентності, потім іншого учасника відповідно до наступних критеріїв:

- монологічне мовлення
- діалогічне мовлення
- активне слухання
- пасивне слухання
- перцепція

- уміння аналізувати помилки співрозмовників
- поведінка під час спілкування

Після оцінювання учасники кожної пари порівнюють отримані результати і встановлюють, наскільки самооцінка співпадає з оцінкою іншим членом групи. Потім проводиться обговорення результатів вправи:

- чого навчилися під час виконання вправи;
- чому результати оцінки іншим і самооцінки співпадають не у всіх;
- над чим ще потрібно працювати, щоб підвищити рівень комунікативної компетентності;
- які знання, отримані у результаті виконання цієї вправи, можуть бути співвіднесені з особистим або професійним життям учасників.

Виконання цієї вправи спрямовано на уміння оцінювати як свій рівень комунікативної компетентності, так і рівень інших учасників групи. Вона дозволяє формувати вміння оцінювати, порівнювати власну оцінку з оцінкою інших, що дає змогу надалі й вдосконалювати як комунікативну компетентність, так і корегувати самооцінку, наближаючи її до дійсного стану. Якщо студент оцінює свої здібності нижче, ніж їх оцінюють інші, це сприяє підвищенню самооцінки й створює ситуацію успіху, що дозволяє повірити у власні можливості, якщо самооцінка вища за оцінку інших, у студента виникає необхідність працювати більше над своїми вміннями й навичками, щоб наблизити результати свого навчання до реальності.

Вправи на вміння оцінювання проводилися як у парах, так і в інших формах роботи у групі. Вправа «Оцінювання в парах» може проводитися в іншому варіанті «Оцінювання в групах». Вона проводиться так само, як і попередня вправа, тільки навчальна група ділиться не на пари, а на групи по 5-6 чоловік, і кожного студента оцінює не один студент з пари, а всі учасники групи. Таке оцінювання є більш об'єктивним й ефективним, по-перше, тому що оцінювальна група обговорює результати оцінки і приходять до єдиного спільного висновку, а по-друге, студент довіряє більше групі студентів, ніж одному, який може бути упередженим або сам мати низький рівень

комунікативної компетентності.

Також з метою аналізу і оцінювання комунікативної компетентності проводилися вправи на вміння аналізувати свою діяльність, робити висновки після проведеної вправи або заняття, зокрема проводилася вправа «Чому я навчився», де викладач просить всіх учасників по черзі розповісти про три речі, яким їм вдалося навчитися в ході виконання вправи або завдання. Потім відбувалося обговорення, зокрема, які комунікативні знання, уміння та навички засвоїла вся група повністю, а що ще необхідно повторити для кращого усвідомлення та запам'ятовування. Виконання такої вправи у кінці кожного заняття допомагає з'ясувати і проговорювати саме ті уміння й навички, які були засвоєні на занятті, й одразу виокремлювати те, що не зовсім добре засвоїлося й запам'яталося. Ця вправа сприяє вмінню аналізувати свою навчальну діяльність, виділяти недоліки в знаннях, які після їх усвідомлення краще піддаються усуненню.

Також для аналізу діяльності групи і своїх досягнень під час оволодіння комунікативною компетентністю проводилася вправа «Дослідження обраної теми». Вона полягає в тому, що всі учасники розбиваються на пари. Кожній парі дається 20 хвилин для того, щоб вона могла провести серйозне дослідження якоїсь конкретної теми. Мета учасників — детально вивчити всі аспекти обраної теми. Важливо, щоб учасники не відходили від теми і продовжували роботу впродовж всіх 20 хвилин. Вони повинні відстежувати всі наявні ускладнення, спроби перервати обговорення або відійти від теми. Для роботи можна обирати будь-яку тему, якщо тільки не виникає підозра, що вона підібрана спеціально для того, щоб було легко виконувати вправу.

Ця вправа допомагає дисциплінувати групу і надає матеріал для достатньо докладного аналізу. Це може бути аналіз навичок слухання, невербальної комунікації, перцепції, вміння проводити дискусію або будувати діалог тощо. Студенти самостійно, без допомоги викладача, обирають тему, аналізують її, під час виконання можна користуватися підручником або іншим інформаційним матеріалом з даної теми.

Після цього викладач пропонує всім учасникам сісти в спільне коло. Далі проводиться обговорення вправи, при цьому особливо підкреслюються два аспекти: по-перше, *процес* виконання вправи (як учасники його виконували і що при цьому відчували), а по-друге *зміст* (те, про що учасники говорили, виконуючи вправу). Також викладач повинен допомагати групі у визначенні способів, за допомогою яких знання, придбані в результаті виконання даної вправи, можуть бути співвіднесені з особистим або професійним життям учасників групи.

Вправа сприяє підвищенню активності самостійної роботи, під час якої студенти без допомоги викладача обирають тему, аналізують її, а потім відбувається обговорення, по-перше, важливості навичок слухання у діловому спілкуванні, по-друге, які проблеми виникали під час роботи в парі, як відбувалося дослідження й будувався діалог у процесі спільної роботи.

Оцінювання групою з кількох осіб одного студента давало змогу обговорити комунікативну діяльність оцінюваного, з'ясувати його недоліки, висловити власну думку й почути думки інших з цього приводу, обґрунтовувати свою оцінку, враховуючи оцінки інших. Таким чином, спільне оцінювання сприяло корекції та аналізу власних комунікативних знань, умінь і навичок. Приклади вправ наведено у додатку Б, завдання 31-33.

Самооцінювання відбувалося складніше, ніж оцінювання. Під час констатувального експерименту самооцінювання студентів порівняно з оцінкою експертів було надто завищеним і не відповідало реальному рівню комунікативної компетентності. Проте під час формувального експерименту самооцінка студентів змінювалася, і вже у кінці експериментальної програми наближалася до реального рівня володіння комунікативною компетентністю.

Після оволодіння студентами структурними компонентами комунікативної компетентності на практиці ми перейшли до наступного етапу педагогічної технології – творчого.

Метою творчого етапу було вдосконалити набуті комунікативні знання, уміння й навички, творчо підходити до виконання завдань, приймати самостійні

рішення й аналізувати власну комунікативну діяльність. На цьому етапі застосовувалася третя педагогічна умова - використання навчальних завдань і вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності студентів.

Завданням цього етапу було формування орієнтації в ситуаціях спілкування, вміння аналізувати набуті комунікативні вміння й навички, поведінку під час спілкування, і на основі цього аналізу робити висновки і уникати помилок у майбутньому, вміння оцінювати власну комунікативну діяльність.

Методи – ділові та рольові ігри, тренінги, групові бесіди.

На цьому етапі студентам пропонувалися, на відміну від попередніх етапів, де завдання були розраховані на формування окремих структурних елементів комунікативної компетентності, більш складні комплексні завдання, розраховані на вдосконалення усіх структурних компонентів. Такі завдання допомагали поглибити й вдосконалити вже набуті знання. Студенти отримували завдання, для виконання яких потрібен був творчий, нестандартний підхід, прийняття самостійних рішень, а також можливість проявити вищу ступінь активності й показати власні здібності на досить високому рівні.

Для закріплення та вдосконалення набутих комунікативних знань, умінь й навичок ми використовували ділові й рольові ігри, в яких у комплексі була надана студентам можливість для відпрацювання усіх структурних компонентів комунікативної компетентності. В цих завданнях у спрощеному варіанті відтворюється реальна дійсність, в якій студенти беруть безпосередню участь.

Прикладом такої гри може бути ділова гра «Відбіркове інтерв'ю під час влаштування на роботу». Сутність цієї гри полягає у відборі найкращого претендента на вакантне місце, і «комісія», що складається з групи студентів, повинна всіх вислухати й визначити одного, хто обійме посаду. Решта студентів, претенденти на посаду, повинні за невеликий проміжок часу (5 хвилин) підготовуватися і представити себе комісії (3-5 хвилин). У промові студенти повинні зосередитися на професійній компетентності, що вони знають і вміють, а також розповісти про те, що нового й корисного вони можуть зробити для цієї

організації.

Виконання цього завдання спрямоване на оволодіння навичок монологічного мовлення, де за короткий час студенти повинні підготувати й висловити промову щодо своєї професії, умінь, досвіду роботи, розкрити свої професійні якості, а також намагатися виступити якнайкраще, щоб перемогти у грі й отримати вакантну посаду. Ця гра є підготовкою студентів для майбутньої співбесіди при влаштуванні на роботу у реальному житті, і студенти будуть мати досвід короткої розповіді про свою професійну компетентність і бажання принести користь фірмі. Як слушно зазначає В.М. Куніцина, «штучний характер гри робить її найважливішим засобом засвоєння ситуацій, можливих у майбутньому» [98, с. 150].

Наступною діловою грою, яка ми запропонували студентам на творчому етапі, була гра «Конфлікт на промисловому підприємстві». Зміст гри полягав у тому, що акціонерне підприємство, що випускає продукцію хімічного профілю (наприклад, миючі засоби), опинилося на межі банкрутства. Продукція підприємства через низьку якість і високу собівартість не витримує конкуренції на ринку збуту. Для рентабельної роботи підприємства необхідно взяти наступні заходи:

- а) замінити застаріле устаткування на нове;
- б) скоротити приблизно на половину кількість працівників;
- в) підвищити кваліфікацію працівникам, що залишилися;
- г) знайти (привернути) додаткове фінансування;
- д) радикально перебудувати всю структуру підприємства.

На підприємстві працюють 100-150 чоловік. Всі працівники поділяються на наступні категорії:

- а) адміністративно-управлінський апарат;
- б) працівники передпенсійного віку;
- в) жінки, що мають малолітніх дітей;
- г) решта всіх працівників.

Всі працівники є акціонерами свого підприємства.

2. Учасники гри.

Генеральний директор підприємства.

Технічний директор.

Менеджер з фінансів.

Менеджер з персоналу.

Голова профспілкового комітету.

Представники всіх категорій працівників (а, б, в, г).

Група експертів.

За умовами гри генеральний директор повинен провести загальні збори працівників підприємства, на якому розгортається дискусія щодо шляхів і методів реконструкції підприємства. Кожен з названих посадових осіб повинен запропонувати заходи щодо виходу підприємства зі складного становища відповідно до кола повноважень своїх посадових обов'язків. Представники всіх категорій працівників прагнуть захистити своїх колег і висловлюють власну точку зору з приводу реконструкції підприємства. Генеральний директор узагальнює всі надані пропозиції та підводить підсумки дискусії.

Після гри відбувається обговорення її результатів. Ця гра допомагає студентам відчувати себе у ролі певної посадової особи, яка несе відповідальність не тільки за себе, а й інших працівників підприємства, вчить формулювати власні думки й пропозиції, наводити аргументи, уважно слухати інших, щоб правильно зрозуміти й бути в змозі відповісти. Також умови гри сприяють удосконаленню навичок самооцінювання, з того, взяли певну пропозицію до уваги й обговорення чи ні, можна зрозуміти, який рівень комунікативної компетентності має студент. Приклади вправ і завдань творчого етапу наведено у додатку В.

Не менш важливою для формування не тільки комунікативної компетентності, а й моральних якостей та цінностей студентів була проведена гра «Інвалідне крісло». Сутність цієї гри полягає у тому, що на завод потрібно прийняти співробітника на посаду координатора програм, в чії обов'язки входить організація і виконання всіх функцій, пов'язаних з прийомом

відвідувачів і гостей з інших організацій. Відділ по зв'язках з громадськістю наполягає, щоб з відвідувачами поводитися як з вельми важливими персонами і приділяли їм максимум уваги.

Кандидат володіє високою кваліфікацією і приємний в спілкуванні, володіє декількома мовами і міг би ідеально підійти на цю посаду за винятком однієї обставини — він прикований до інвалідного крісла. Хоча в принципі керівництво організації не заперечує проти прийому на роботу людей з фізичними обмеженнями, все ж таки воно сумнівається, чи зможе цей кандидат виконувати свою роботу.

Завданням гри є сформулювати і забезпечити сприятливі умови найму людей з фізичними або розумовими обмеженнями. Студентам необхідно розділитися на групи від 5 до 12 чоловік. Два студенти обираються для виконання ролей менеджера з підбору персоналу і кандидата на вакантну посаду, які розігрують запропоновану ситуацію, менеджер компанії повинен протягом всієї співбесіди стояти, а кандидат — сидіти. Після закінчення гри відбувається обговорення, по-перше, результатів проведеної гри; по-друге, ставлення студентів до проблеми працевлаштування людей з обмеженими можливостями.

За допомогою цієї гри студенти вдосконалюють комунікативні знання, уміння й навички й обговорюють моральні аспекти цієї проблеми, що є також темою для проведення дискусії, висловлення різноманітних думок, обговорення різних точок зору студентів з приводу цього питання. Гру можна провести декілька разів з різними учасниками, щоб подивитися на різні інтерпретації порушеної проблеми.

Використання запропонованих ділових ігор, що тим або іншим чином стосуються різних виробничих проблем, допомагають студентам зануритися у реальні професійні умови, відчувати себе працівниками підприємства, зрозуміти важливість прийняття рішень, а, головним чином, усвідомити важливість володіння комунікативною компетентністю на високому рівні. Приклади вправ наведено у додатку В.

Ще один метод, що використовувався нами для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, був метод тренінгу. Сьогодні цей метод є досить популярним, він спрямований на колективні, групові методи роботи. Тренінги допомагають проявити себе у колективних обговорюваннях, розкрити свої можливості, стати більш упевненим у собі й активним. Проблеми тренінгів присвячені роботи Ф. Бурнарда, І.В. Вачкова, Ю.М. Ємельянова, Ю.М. Жукова, Л.А. Петровської, П.В. Растяннікова [22, 36, 61, 64, 130, 158] та ін.

І.В. Вачков виділяє такі парадигми тренінгу [36]:

1. тренінг як своєрідна форма дресури, під час якого під керівництвом ведучого відбувається формування стереотипів та правил поведінки;
2. тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування й відпрацювання умінь й навичок ефективної поведінки;
3. тренінг як форма активного навчання, метою якого є перш за все передання психологічних знань, а також розвиток деяких умінь й навичок;
4. тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників й самостійного пошуку способів вирішення проблем.

Ми запропонували студентам модифікований тренінг Л.М. Мітіної [128] для формування комунікативної компетентності, який проводився на 4 курсі в межах дисципліни «Основи педагогіки і психології». Тренінг має на меті підвищити рівень комунікативних умінь і навичок студентів і складається з 2 днів, або занять. Така кількість занять обумовлена невеликим обсягом годин, відведених на дисципліну «Основи педагогіки і психології». На відміну від інших активних методів навчання тренінг чітко структурований і спрямований на комплексне оволодіння практичними вміннями й навичками комунікативної компетентності. Також метод тренінгів спрямований на формування умінь працювати в команді, враховувати думки й побажання інших людей, вміти відчувати людей, що працюють поряд і намагатися шукати компромісні рішення й виходи з різноманітних ситуацій.

Під час проведення тренінгу комунікативної компетентності, що

проводився на 4 курсі на заняттях з основ психології й педагогіки, студентам після виконання кожної вправи або завдання пропонувалося проаналізувати гру та її результат, рівень володіння комунікативною компетентністю свій та своїх одногрупників. У кінці кожного заняття відбувалося обговорення заняття, зокрема тих проблем, які виникали під час виконання вправ і завдань, оцінювалися ті знання, вміння та навички, якими оволоділи студенти й ті недоліки, які необхідно усунути у подальшій роботі. У кінці занять студентам пропонувалися наступні питання для обговорення:

1. Чому ви навчилися на сьогоднішньому занятті?
2. Які проблеми та ускладнення виникли під час виконання завдання?
3. Чи легко вам було взаємодіяти з партнером по виконанню вправи?
4. Як ви вважаєте, ви допомагали своїм партнерам під час виконання завдання, чи навпаки, заважали?
5. Як ви оцінюєте свої уміння й навички на сьогоднішньому занятті?
6. На вашу думку, ви володієте комунікативними вміннями й навичками на одному рівні з вашими одногрупниками, чи ваш рівень володіння комунікативною компетентністю відрізняється від інших?

Таким чином, кожне завдання й кожна вправа після виконання підлягала аналізуванню, обговорювалися також досягнення студентів, складні моменти, незрозумілі проблеми. Підведення підсумків кожного заняття виявляло те, що залишилося поза увагою студентів або взагалі було незрозумілим, і це допомагало будувати наступне заняття таким чином, щоб усунути виявлені недоліки. Такі обговорення сприяли удосконаленню оцінного компонента комунікативної компетентності.

Завдання і вправи, що містяться у тренінгу, мають на меті сформувати вербальні й невербальні уміння й навички комунікативної компетентності, вміння ефективного слухання, перцептивні навички тощо. Програму тренінгу надано у додатку Д.

Завданням, спрямованим на вміння оцінювати комунікативну компетентність не тільки своїх одногрупників, а й відомих публічних людей

(політиків, діячів науки, культури або мистецтва), було таке: «назвіть двох громадських діячів, промову яких ви чули особисто або по телевізору. Опишіть, що повинен зробити кожен з них, щоб виступати краще». Таке завдання допомагає студентам звертати увагу на рівень комунікативної компетентності та аналізувати її не тільки в межах заняття, а і в повсякденному житті. Це сприяє підвищенню контролю над власною комунікативною компетентністю.

Ще одним завданням, яке пропонувалося студентам впродовж експериментального дослідження, було скласти питання до курсу для різних рівнів володіння комунікативною компетентністю: низького, середнього, високого й дуже високого. Потім студенти повинні були оцінити за цими питаннями свої знання, уміння й навички та знання, уміння й навички інших студентів. За допомогою такого завдання студенти по-перше, аналізували змістову частину виконуваного завдання, а, по-друге, аналізували правильність, логічність та послідовність складених запитань.

Виконання вправ і завдань, в яких студенти складали питання до вивченого курсу та визначали критерії оцінювання комунікативних знань, умінь й навичок допомагало їм систематизувати знання, ефективніше усвідомити та засвоїти теорію, навчитися аналізувати свої досягнення у навчанні.

Творчий етап, що містив комплексні завдання, спрямовані на різнобічний розвиток комунікативної діяльності, сприяв активізації нестандартного мислення студентів, використанню життєвого досвіду, підвищенню продуктивності та результативності навчальної діяльності, адекватності самооцінки та вмінню уникати помилок.

Завдання й вправи усіх попередніх етапів і творчого етапу зокрема були підібрані й побудовані таким чином, щоб студенти мали можливість навчитися аналізувати комунікативні знання, вміння й навички, якими оволодівали впродовж формувального експерименту.

Таким чином, запропонована нами педагогічна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів є поєднанням таких методів навчання, які найбільше сприяють підвищенню комунікативних знань,

умінь і навичок студентів. Реалізація цієї технології здійснювалася за визначеними етапами на лекційних та практичних заняттях, для здійснення якої використовувалися активні методи навчання, зокрема проблемні лекції, лекції-конференції, бесіди, дискусії, тренінгові завдання, ділові й рольові ігри, метод конкретних ситуацій, та ситуації створення успіху. У технології реалізуються визначені педагогічні умови та формуються всі структурні компоненти комунікативної компетентності. Ефективність технології перевірялася у ході формувального експерименту.

Висновки до розділу 2

Виділено педагогічні умови, що є частиною експериментальної технології та які сприяють найбільш ефективному формуванню структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а саме:

- застосування особистісно орієнтованого підходу у навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії у навчанні між викладачами і студентами;
- моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності;
- використання навчальних завдань і вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності студентів.

Доведено необхідність розроблення та використання педагогічної технології для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, а також виділено та обґрунтовано чотири її етапи: смисловий, теоретичний, практично-діяльнісний та творчий.

Визначено основні методи, за допомогою яких формування комунікативної компетентності здійснювалося найбільш доцільно та ефективно. Цими методами виявилися активні та групові методи навчання, які сприяли підвищенню активності комунікативної діяльності студентів під час оволодіння комунікативними знаннями, вміннями й навичками, серед них: власне комунікативні, перцептивні, інтерактивні.

Розроблено педагогічну технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, яка містить чотири етапи й відповідні методи навчання. На смисловому етапі використовувалися такі методи як ситуації успіху, аналіз конкретних ситуацій, бесіди тощо; на наступному етапі – теоретичному було застосовано проблемні лекції та лекції-конференції. Третій етап – практично-діяльнісний містив такі методи як дискусії, ділові та рольові ігри. На творчому, останньому, етапі використовувалися методи тренінгів, рольові та ділові ігри, дискусії тощо.

Матеріали цього розділу були представлені у працях [23, 28, 29].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАПРОПОНОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

3.1. Організація педагогічного експерименту з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів

Метою проведення експериментально-педагогічного дослідження була перевірка ефективності педагогічних умов та запропонованої технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Експериментально-педагогічне дослідження проводилося впродовж 2005-2009 рр. і передбачало вирішення таких завдань:

1. впровадити педагогічну технологію та реалізувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності;
2. підібрати завдання для перевірки комунікативних знань, умінь й навичок;
3. визначити рівень комунікативної компетентності на констатувальному та формувальному етапах нашого дослідження.

На початку педагогічного експерименту було проведено констатувальний експеримент. Метою проведення констатувального експерименту було визначення початкового рівня комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Завданнями цього етапу експерименту були:

1. відібрати методи дослідження, за допомогою яких перевірялися початковий рівень комунікативних знань, умінь й навичок студентів;
2. розробити критерії та рівні сформованості когнітивного, комунікативно-діяльнісного і оцінного компонентів комунікативної компетентності майбутніх інженерів;

3. виявити початковий рівень когнітивного, комунікативно-діяльнісного і оцінного компонентів комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Метою проведення формувального експерименту було сформувати комунікативну компетентність майбутніх інженерів, яка складається з когнітивного, комунікативно-діяльнісного і оцінного компонентів. Завдання цього етапу педагогічного експерименту були наступні:

1. розробити педагогічну технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів і впровадити її у навчальний процес;
2. реалізувати у процесі експериментального навчання з формування комунікативної компетентності визначені педагогічні умови;
3. перевірити рівень сформованості когнітивного, комунікативно-діяльнісного і оцінного компонентів комунікативної компетентності у контрольній та експериментальній групах.

Проблемам педагогічних досліджень присвячені роботи таких науковців як Ю.К. Бабанського, П.М. Воловика, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєвої, Н.В. Кузьміної, П.І. Образцова та ін. [9, 43, 191, 193, 96, 142].

Для визначення рівня комунікативної компетентності майбутніх інженерів використовувалися методи спостереження, анкетування, бесіда, самооцінка та метод експертних оцінок.

Зокрема, метод спостереження, сутність якого полягає у спогляданні за студентами у природних умовах з метою виявлення рівня їх комунікативної компетентності. Цей метод дозволяє, не привертаючи уваги студентів, оцінити рівень їхньої комунікативної компетентності студентів.

Також у нашому експерименті був використаний такий метод педагогічного дослідження як *анкетування*. П.І. Образцов дає таке визначення: „анкетування – метод емпіричного дослідження, заснований на опитуванні значної кількості респондентів і використовуваний для отримання інформації про типовість тих чи інших психолого-педагогічних явищ” [142, с. 85]. В основі анкетування лежить *анкета* - документ

дослідження, розроблений відповідно до встановлених вимог, він складається з питань, на які, як правило, пропонуються варіанти відповідей.

Питання в анкеті можуть бути трьох видів: закриті, відкриті та напівзакриті. Відкриті питання – це такі, в яких відсутня відповідь і респондент повинен відповісти самостійно, до напівзакритих належать питання, в яких поряд з варіантами відповіді запропоновано можливість висловити власну думку. Закриті відповіді містять варіанти відповідей, потрібно тільки обрати певний варіант.

За допомогою анкетування можна опитати велику кількість респондентів, виявити їх ставлення до того чи іншого питання.

Проте не можна покладатися у дослідженнях тільки на анкетування, тому що це тільки один з методів психолого-педагогічного дослідження, допоміжний засіб для виявлення певних закономірностей або переважної думки опитуваних, з яких можна зробити певні висновки. У той же час нам цей метод допоміг виявити певні закономірності та з'ясувати деякі відомості про ставлення студентів до комунікації і професійного спілкування.

Наступним методом, яким ми користувалися у ході експерименту, був метод бесіди. Цей метод спрямований на діалог зі студентом, на розкриття їх потенціалу, можливостей, мотивації до навчання, бажання розвивати й вдосконалювати комунікативні здібності, вміння давати повні відповіді на запитання.

Також у нашому дослідженні ми використовували метод групових експертних оцінок, який дозволяє отримати за короткий проміжок часу досить повну та об'єктивну інформацію про рівень знань, умінь й навичок студентів.

Метод групових експертних оцінок є найбільш об'єктивним і значущим у педагогічному експерименті, тому що експертами виступають висококваліфіковані викладачі з великим досвідом педагогічної діяльності та високою професійною компетентністю у відповідній галузі знань. До того ж цей метод є найбільш надійним, тому що оцінка ставиться не однією

людиною, а кількома, через що зменшується рівень суб'єктивності оцінювання студентів.

Оцінювання рівня комунікативної компетентності студентів відбувалося відповідно до розроблених критеріїв. Експерти окремо оцінювали кожен структурний компонент, потім обчислювалося середнє арифметичне та визначався рівень розвитку комунікативної компетентності за такими балами: 1-1,7 балів – низький рівень, 1,7-2,7 балів – середній рівень, 2,8-3,4 балів – високий рівень, 3,5-4 балів – дуже високий рівень.

Ще один метод, який ми використовували під час педагогічного експерименту, був метод самооцінки. Ми надали змогу студентам оцінити власні комунікативні можливості з метою подальшого їх розвитку й удосконалення. Рівень оцінок, які студенти ставили собі, був дещо завищеним порівняно з тими оцінками, які ми визначили під час оцінювання рівня комунікативної компетентності студентів експерти.

У констатувальному експерименті брали участь студенти факультету інтегрованих технологій хімічного машинобудування й факультету технології органічних речовин Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», студенти спеціальності «Міське будівництво та господарство» містобудівельного факультету Харківської національної академії міського господарства, студенти спеціальності «Промислове і цивільне будівництво» будівельного факультету Харківського державного технічного університету будівництва і архітектури, студенти механічного факультету Харківського національного автомобільного університету. Усього експериментом було охоплено 408 студентів інженерних факультетів.

Аналіз науково-педагогічної літератури та власні спостереження за комунікативними вміннями й навичками студентів під час навчального процесу дозволили виділити структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх інженерів: когнітивний, комунікативно-діяльнісний та оцінний. За виділеними нами критеріями під час

констатувального експерименту визначався рівень структурних компонентів комунікативної компетентності, результати відображено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Рівень сформованості компонентів комунікативної компетентності майбутніх інженерів (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Структурні компоненти комунікативної компетентності	Дуже високий рівень		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Когнітивний	25	7,2	79	22,6	138	39,5	107	30,6
Комунікативно-діяльнісний	70	20,1	124	35,5	115	32,9	40	11,5
Оцінний	9	2,6	113	32,4	94	26,9	133	38,1

З наведеної таблиці видно, що когнітивним компонентом комунікативної компетентності на дуже високому рівні володіють - 7,2% студентів, комунікативно-діялісним компонентом - 20,1% студентів, оцінним компонентом – тільки 2,6% студентів. Високий рівень за трьома компонентами комунікативної компетентності показали відповідно 22,6%, 35,5% і 32,4% відповідно. Решта студентів мають середній й низький рівень структурних компонентів комунікативної компетентності. Таким чином, можна зробити висновок, що зі структурних компонентів – когнітивного, комунікативно-діялісного й оцінного – найбільше розвинутий у студентів комунікативно-діялісний, інші компоненти - когнітивний та оцінний - знаходяться на досить низькому рівні. Низький рівень володіння цими компонентами обумовлений, по-перше відсутністю цілеспрямованої підготовки, по-друге, загальним низьким комунікативної компетентності сучасних студентів.

Тільки 55% студентів мають дуже високий й високий рівень комунікативно-діялісного компонента комунікативної компетентності, що свідчить по-перше, про загальну низьку підготовку майбутніх фахівців до професійного спілкування, по-друге, про необхідність цілеспрямованого формування комунікативної компетентності.

У таблиці 3.2 відображено загальні показники володіння комунікативною компетентністю студентів вищих технічних навчальних закладів за чотирма рівнями – дуже високим, високим, середнім і низьким.

Таблиця 3.2.

Рівень сформованості комунікативної компетентності
майбутніх інженерів
(констатувальний етап педагогічного експерименту)

Рівні комунікативної компетентності	кількість студентів	%
дуже високий	16	4,6
високий	66	18,9
середній	128	36,7
низький	139	39,8

З таблиці зрозуміло, що тільки 4,6% студентів мають дуже високий рівень комунікативної компетентності, і 18,9% студентів мають високий рівень розвитку комунікативної компетентності, тобто тільки 23,5% студентів готові до професійного спілкування на достатньо високому рівні. Решта студентів, що брала участь у констатувальному експерименті, мають середній і низький рівень розвитку комунікативних знань, умінь й навичок, відповідно 36,7% й 39,8% студентів, тобто їх рівень володіння комунікативною компетентністю не відповідає сучасним вимогам висококваліфікованих фахівців.

Отже, аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив припущення про те, що за умов традиційного навчання формуванню комунікативної компетентності майбутніх інженерів приділяється недостатньо уваги і цей процес відбувається не зовсім ефективно, що зумовило необхідність підвищення рівня ефективності процесу формування комунікативної компетентності студентів ВНЗ.

Констатувальний експеримент довів, що самооцінка студентів власної комунікативної діяльності є завищеною, що знижує активність студентів під час навчання й зменшує бажання надалі розвивати свої здібності. Тому, зважаючи на результати констатувального експерименту та аналіз психолого-педагогічних джерел, ми вважали за необхідне виділення оцінного компонента комунікативної компетентності, який передбачав формування самооцінки й адекватної оцінки інших з метою подальшого вдосконалення комунікативних знань, умінь й навичок.

Низький рівень комунікативної компетентності студентів обумовив необхідність цілеспрямованої роботи щодо підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Студенти факультету органічних речовин НТУ «ХПІ», які брали участь у констатувальному експерименті, були поділені на 2 групи. Контрольна й експериментальна групи складаються відповідно зі 147 студентів й зі 172 студентів, які мають майже однаковий рівень комунікативної компетентності, що відображено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівень сформованості комунікативної компетентності
у студентів ЕГ і КГ (до експерименту)

	ЕГ		КГ	
	кількість студентів	%	кількість студентів	%
дуже високий	6	3,5	8	5,4
високий	31	18	28	19,1
середній	64	37,2	52	35,4
низький	71	41,3	59	40,1

Порівняльні показники комунікативної компетентності в експериментальній і контрольній групах студентів до початку формування експерименту відображено на гістограмі 3.1.

Гістограма наочно показує, що кількість студентів кожного рівня комунікативної компетентності у контрольній і експериментальній групах

майже однакові, а дуже високий й високий рівні в експериментальній групі у відсотковому співвідношенні навіть нижчі, ніж у контрольній.

Гістограма 3.1.

Порівняння результатів констатувального експерименту в контрольній та експериментальній групах студентів

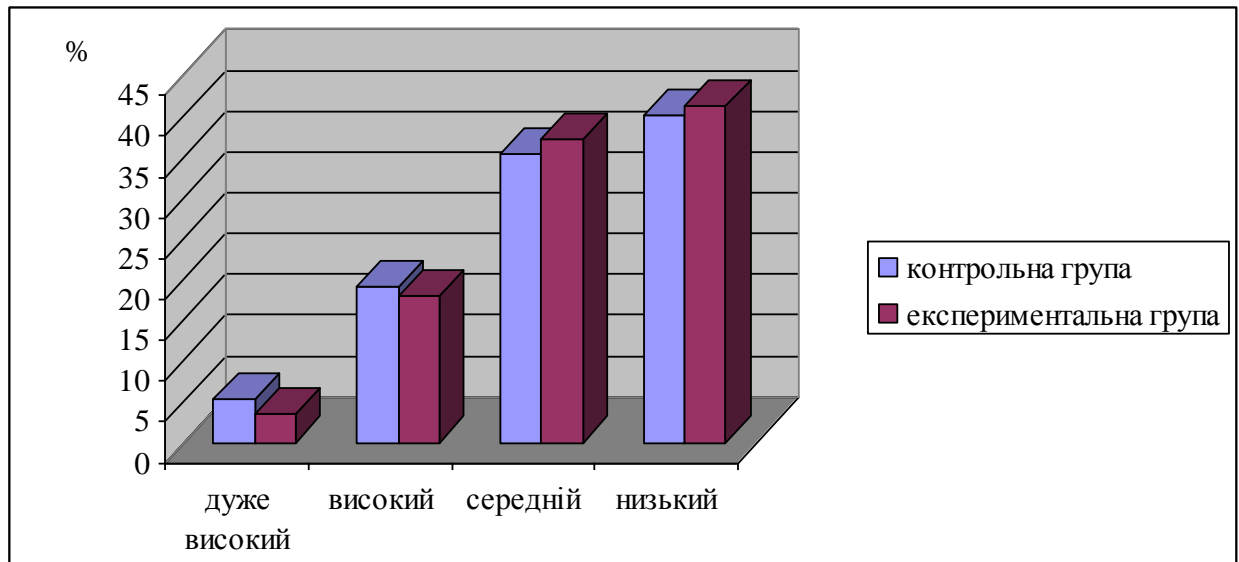


Рис. 3.1. Показники рівнів володіння комунікативною компетентністю в контрольній та експериментальній групах до експерименту.

На констатувальному етапі нашого експерименту з метою виявлення ставлення студентів (контрольної (КГ) та експериментальної (ЕК) груп) до спілкування та бажання підвищити комунікативні можливості, їм були запропоновані анкети. У цих анкетах містилися питання щодо важливості спілкування в житті людини та ролі комунікативної компетентності у кар'єрному зростанні фахівця. На запитання про важливість комунікації у житті людини 78% (КГ) та 76,9% (ЕК) респондентів відповіли «позитивно».

З такої кількості позитивних відповідей ми можемо зробити висновок про актуальність, доцільність та необхідність нашого дослідження для підвищення професійної компетентності майбутніх інженерів взагалі й комунікативної компетентності зокрема. Така кількість позитивних відповідей також свідчить про розуміння студентами важливості спілкування, необхідності знань щодо комунікації, значення комунікативної компетентності у професійній діяльності.

Наступним питанням нашої анкети було «вважаєте Ви себе комунікабельною людиною?». Таке питання надало нам змогу перевірити як комунікабельність опитуваних, так й їх самооцінку. Позитивні відповіді дали 62,8% (КГ) та 66,2% (ЕГ) респондентів. Якщо порівняти цей результат з рівнем комунікативної компетентності - дуже високим й високим (усього 23,5%), то можна припустити завищену самооцінку студентів, тобто якщо опитувані і вважають себе комунікабельними особистостями, то рівень їх комунікативної компетентності є незадовільним.

На питання: «Легко Ви встановлюєте контакти з незнайомими людьми» 73,2% (КГ) та 75,5% (ЕГ) респондентів відповіли «так», вважаючи встановлення нових контактів досить легкою справою, проте далеко не всі розуміли, що маються на увазі контакти не просто з новими знайомими, а встановлення контактів також із діловими партнерами.

Проте 53,1% (КГ) та 58,1% (ЕГ) студентів відзначили, що їм важко освоюватись у новому колективі, хоча адаптація нової людини у колективі в першу чергу передбачає встановлення контактів, знаходження спільної мови з іншими людьми. На питання: «Важко Вам виступати перед аудиторією» 56,8% (КГ) та 55,3% (ЕГ) респондентів відповіли, що їм важко промовляти доповідь перед великою кількістю людей.

З цього можна зробити висновок, що більше половини студентів почувають себе невпевнено, виступаючи перед іншими людьми. У питанні навіть не було уточнення, з кого саме складається аудиторія, таких само студентів, чи з більш значущих для студентів людей, наприклад викладачів. Тобто, можна зробити висновок, що важливим завданням нашого дослідження є формування комунікативно-діяльнісного компонента, який повинен забезпечити високоякісну підготовку майбутніх фахівців до спілкування, що в свою чергу, надає більше впевненості доповідачу й зменшує хвилювання.

На наступні три питання запропонованої анкети позитивно відповіла практично однакова кількість респондентів. Відповіді на питання: «легко

Вам обговорювати професійні проблеми і завдання?» і «берете Ви активну участь у дискусіях, які стосуються ваших професійних тем?» говорять про те, що студенти намагаються спілкуватися на професійні теми, не бояться вступати в дискусії, можуть відстоювати власну точку зору. На ці питання «так» відповіли 48,6% (КГ) та 53,4% (ЕГ) респондентів.

На питання «вмієте Ви аргументовано доводити свою думку іншим?» як і на попередні два дали позитивні відповіді 51,8% (КГ) та 52,9% (ЕГ) студентів, що свідчить про те, що тільки половина опитуваних може відстоювати власну точку зору не тільки емоційно, а й словесно, висловлюючи факти й доводи. Проте інша частина опитуваних, а це 48,2% (КГ) та 41,7% (ЕГ), розуміють, що цих умінь їм бракує. На питання «вмієте Ви уникати конфліктних ситуацій у спілкуванні?» більшість респондентів відповіли «ні» (61,7% (КГ) та 62,3% (ЕГ) опитуваних).

Про завищену самооцінку свідчить також те, що 73,8% (КГ) та 71,9% (ЕГ) респондентів, відповідаючи на питання «як Ви вважаєте, вмієте Ви уважно слухати й чути співрозмовника?», відзначили, що уміють слухати співрозмовника, але під час експерименту з'ясувалося, що насправді теоретичними знаннями щодо слухання й навичками активного слухання на високому рівні володіє невелика кількість студентів.

Наступні питання «чи потрібен володіти сучасний інженер комунікативною компетентністю на високому рівні?» і «на вашу думку, володіння комунікативною компетентністю допомагає кар'єрному зростанню?» отримали велику кількість позитивних відповідей, 74,8% (КГ) та 76,2% (ЕГ) і 67,3% (КГ) та 69,3% (ЕГ) відповідно, що є підтвердженням необхідності цілеспрямованого формування комунікативної компетентності і важливості її у майбутній професійній діяльності сучасного фахівця. А невелика різниця між цими відповідями, десь приблизно 7%, свідчить про розуміння студентами взаємозв'язку між комунікативною компетентністю та можливістю підвищення у кар'єрі.

Проте майже 30% респондентів не вважають за необхідне володіти комунікативною компетентністю і не вбачають взаємозв'язку між володінням комунікативною компетентністю на високому рівні та кар'єрним зростанням. Такі студенти потребують більшої уваги з боку викладача під час формування комунікативних знань, умінь й навичок.

Таким чином, проведене анкетування серед студентів свідчить по-перше, про те, що студенти як контрольної, так й експериментальної груп дали майже однакові відповіді й їх ставлення до важливості спілкування приблизно однакове, по-друге, вони розуміють важливість ролі професійного спілкування у професійній діяльності і мають бажання підвищити рівень володіння комунікативною компетентністю.

Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів відбувалося саме на циклі психолого-педагогічних дисциплін, де по-перше, зміст цих дисциплін передбачає вивчення тем зі спілкування, а по-друге, заняття були спрямовані на підвищення у студентів можливості багато спілкуватися, розвивати комунікативні здібності, а саме: готувати доповіді, сперечатися, вступати у дискусії з викладачем та іншими студентами, оволодівати теоретичними знаннями з проблем комунікації й спілкування, вчитися оцінювати власну комунікативну діяльність та інших студентів.

Саме тому у процесі експериментального навчання основний наголос робився на практичній роботі студентів, активізації комунікативної діяльності з використанням великої кількості вправ й завдань, що надавало можливість активізувати власний потенціал й розвинути комунікативні вміння й навички.

Таким чином, результати констатувального експерименту підтвердили необхідність цілеспрямованого формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Аналіз й інтерпретація результатів формувального експерименту будуть розглянуті у параграфі 3.2.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Наступним етапом нашого дослідження була організація та проведення формувального експерименту. Метою формувального експерименту була розробка та перевірка ефективності педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Розробка педагогічної технології передбачала виділення певних її етапів. Нами були виділені наступні етапи: смисловий, теоретичний, практично-діяльнісний і творчий. Також запропонована педагогічна технологія дозволила реалізувати педагогічні умови.

Кожен з етапів мав свою мету й свої завдання, окремо до кожного етапу були підібрані справи й завдання, що моделювали умови професійного спілкування, наближені до реальних, а також були спрямовані на активізацію комунікативної діяльності студентів.

Для перевірки ефективності запропонованої технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів після завершення формувального експерименту було проведено контрольні зрізи знань студентів.

Для оцінювання та порівняння результатів формувального експерименту ми скористалися критеріями та рівнями сформованості комунікативної компетентності, які були розроблені під час констатувального експерименту.

Спочатку контрольному зрізу підлягав перший структурний компонент комунікативної компетентності – когнітивний. Цей метод перевірявся експериментатором під час бесід зі студентами. Студентам пропонувалися запитання, на які вони давали відповіді.

За результатами відповідей студентів їм ставилися відповідні оцінки за розробленими критеріями оцінювання.

Результати рівня володіння контрольною (КГ) та експериментальною (ЕГ) групами студентів когнітивним компонентом комунікативної компетентності наведено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівень розвитку когнітивного компонента
комунікативної компетентності

	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%
Дуже високий	13	7,6	30	17,4	9	6,1	14	9,5
Високий	32	18,6	78	45,3	35	23,8	33	22,5
Середній	67	38,9	48	28	63	42,9	67	45,5
Низький	60	34,9	16	9,3	40	27,2	33	22,5

Як видно з поданої таблиці, кількість студентів експериментальної групи з дуже високим рівнем сформованості когнітивного компонента комунікативної компетентності після проведення формувального експерименту підвищився на 9,8%, в контрольній – тільки на 3,4%, на високому рівні когнітивним компонентом в ЕГ до експерименту володіли 18,6% студентів, після експерименту цей показник збільшився на 26,7%, а в контрольній групі високим рівнем сформованості когнітивного компонента володіли 23,8%, а після формувального експерименту кількість студентів зменшилася на 1,3% за рахунок тих студентів, які з високого рівня володіння когнітивним компонентом комунікативної компетентності перейшли на дуже високий рівень.

Студенти експериментальної групи, які мали середній рівень сформованості когнітивного компонента та на початку експерименту складала 38,9%, після проведення експерименту кількість цих студентів

зменшилася до 28%, тобто 10,9% студентів покращили свій рівень розвитку когнітивного компонента комунікативної компетентності.

В контрольній групі результати навчання не такі суттєві, після проведення експерименту кількість студентів середнього рівня сформованості збільшилася на 2,6% за рахунок тих студентів, які підвищили свої знання й перейшли з низького рівня сформованості цього компонента на середній.

Інтерес викликає група студентів з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента, яка після завершення експериментального навчання покращила результати аж на 25,6%. Проте 9,3% студентів так і залишилися на низькому рівні, недостатньо засвоївши теоретичний матеріал зі спілкування.

Впровадження проблемних лекцій і лекцій-конференцій, а також аналіз конкретних ситуацій та проведення бесід і дискусій про важливість спілкування в житті людини й у професійній діяльності позитивно вплинули на формування когнітивного компонента комунікативної компетентності студентів, що дало їм можливість перейти на більш високий рівень сформованості цього компонента.

Такі заняття допомогли студентам усвідомити особистісне значення оволодіння комунікативною компетентністю. На відміну від студентів експериментальної групи студенти контрольної групи показали не такі якісні результати, у цій групі низький рівень сформованості когнітивного компонента комунікативної компетентності зменшився лише на 4,7%, що свідчить не на користь традиційного навчання.

Динаміку зростання когнітивного компонента комунікативної компетентності майбутніх інженерів в експериментальній групі можна наочно побачити на гістограмі 3.2.

Порівняння сформованості когнітивного компонента
комунікативної компетентності

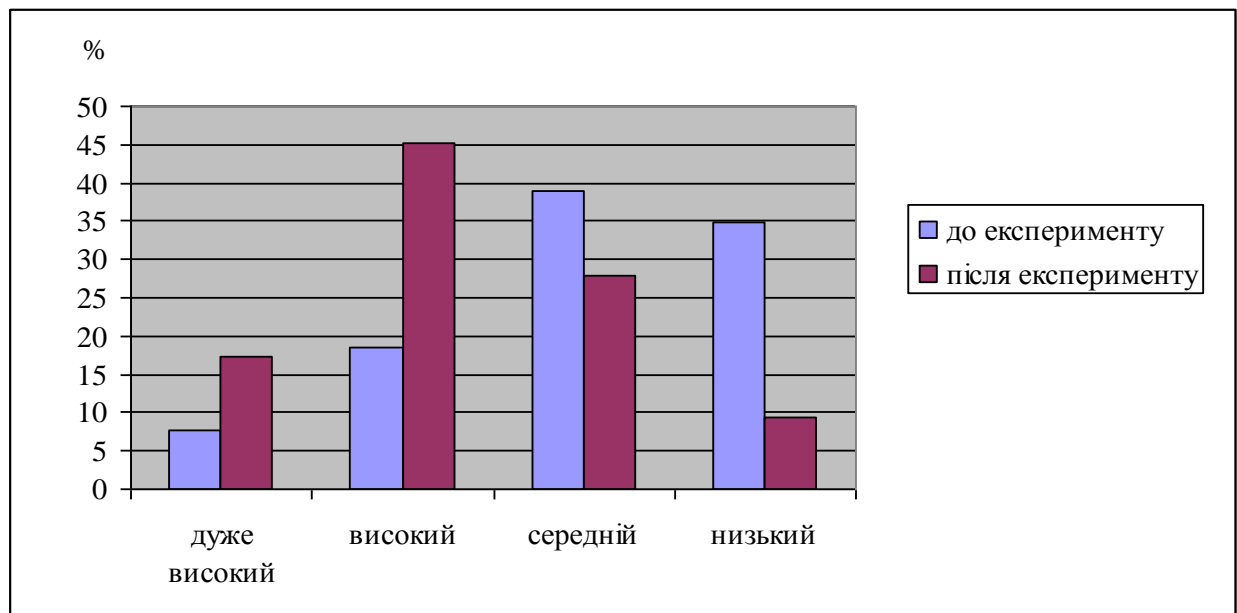


Рис. 3.2. Гістограма показників рівнів розвитку когнітивного компонента комунікативної компетентності в експериментальній групі.

На гістограмі наочно показані порівняльні дані за рівнями сформованості когнітивного компонента комунікативної компетентності майбутніх інженерів в експериментальній групі до і після формувального експерименту. З неї зрозуміло, що після формувального експерименту дуже високий і високий рівні помітно зросли, а середній й особливо низький рівні значно зменшилися.

На гістограмі 3.3. відображено динаміку зростання когнітивного компонента в контрольній групі студентів.

Гістограма наочно підтверджує, що позитивні зміни у зростанні когнітивного компонента комунікативної компетентності майбутніх інженерів у контрольній групі також відбулися, але не такі помітні як у експериментальній групі.

Таким чином, порівнюючи результати експериментальної і контрольної груп після проведення формувального експерименту, можна зазначити, що в експериментальній групі відбулися якісні зміни у сформованості

когнітивного компонента комунікативної компетентності, що у свою чергу, підтверджує ефективність запропонованої педагогічної технології.

Гістограма 3.3.

Порівняння сформованості когнітивного компонента
комунікативної компетентності

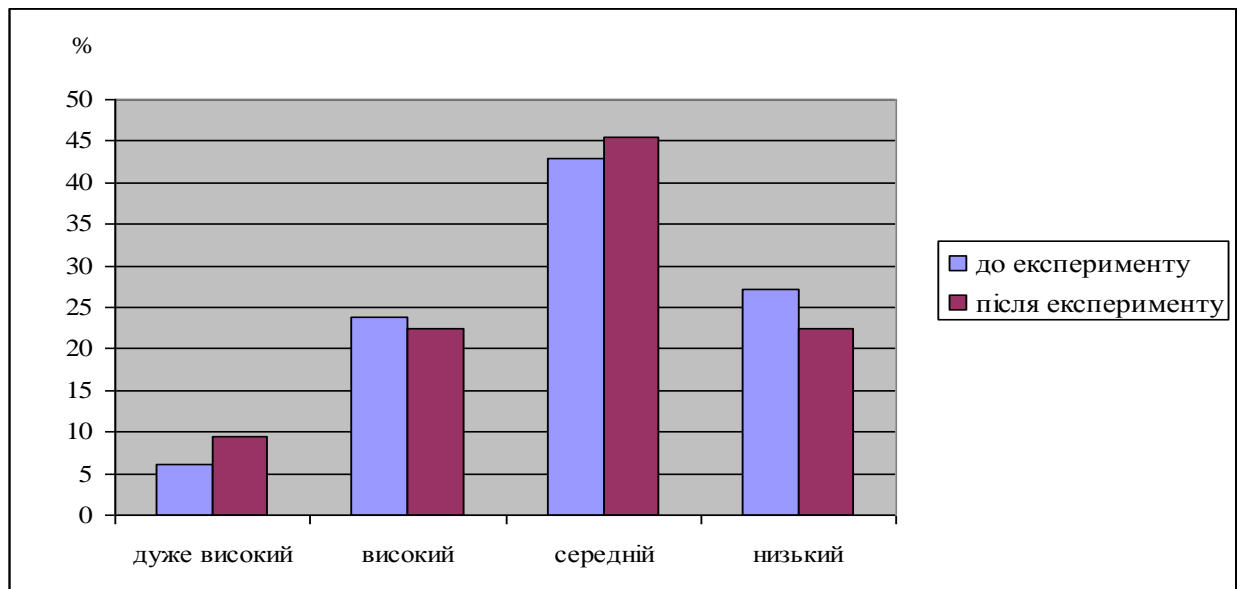


Рис. 3.3. Гістограма показників рівнів розвитку когнітивного компонента комунікативної компетентності в контрольній групі.

Наступним компонентом комунікативної компетентності майбутніх інженерів, який підлягав цілеспрямованому формуванню, є комунікативно-діяльнісний. Перевірка сформованості цього компонента відбувалася за допомогою методу експертних оцінок. Експертами виступали викладачі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Комунікативно-діяльнісний компонент складається з таких елементів:

1. вербальні засоби спілкування:
 - а) монологічне мовлення,
 - б) діалогічне мовлення;
2. невербальні засоби спілкування;
3. навички ефективного слухання;

4. перцепція.

Студентам пропонується ділова гра «Відбіркове інтерв'ю при влаштуванні на роботу», за умовами якої формується відбіркова комісія з трьох чоловік, решта студентів виступає в ролі претендентів на вакантні посади. Оголошується конкурсний набір в службу персоналу в новостворювану філію престижної фірми з виробництва і збуту комп'ютерного устаткування в наступні групи: планування і найму співробітників; мотивації, стимулювання і оплати праці; трудових і дисциплінарних відносин; профорієнтації і соціальної адаптації; підготовки і кар'єрного зростання кадрів; вивчення і оцінки кадрів; підвищення якості трудового життя; охорона праці та техніки безпеки.

Для відбору претендентів використовується панельне інтерв'ю, яке проводить спеціальна відбіркова комісія. Кожному кандидатові дається 5 хвилин на підготовку і 3-5 хвилин на виступ. У своєму виступі він повинен:

- охарактеризувати мотиви, що спонукали його взяти участь в конкурсі, пояснити свій вибір конкретної групи;
- продемонструвати професійну компетентність;
- розповісти про те, що нового і корисного він може принести фірмі.

Відбіркова комісія оцінює кандидатів в спеціальних картках за п'ятибальною системою. Той, хто набрав найбільшу кількість балів, оголошується переможцем, тобто буде прийнятий на роботу.

Ця ділова гра дає змогу експертам побачити й оцінити усі складові комунікативно-діяльнісного компонента, поставити оцінки й зробити необхідні висновки. Оцінювання проводилося п'ятьма експертами і потім за отриманими результатами обчислювалися середні оцінки. Результати цього оцінювання за рівнями сформованості комунікативно-діяльнісного компонента відображено у таблиці 3.5.

З цієї таблиці ми бачимо, що існує динаміка розвитку комунікативно-діяльнісного компонента. Кількість студентів з дуже високим рівнем сформованості в експериментальній групі після закінчення формуального

експерименту збільшилася на 27,9%. Така сама динаміка є й на інших рівнях цього компонента: в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості після експерименту зменшилася на 6,4% за рахунок збільшення дуже високого рівня. Кількість студентів з середнім рівнем сформованості комунікативно-діяльнісного компонента зменшилася за рахунок більш високих рівнів на 12,2%, низький - на 9,3%.

Таблиця 3.5.

Рівень розвитку комунікативно-діяльнісного компонента
комунікативної компетентності

	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%
Дуже високий	30	17,4	78	45,3	30	20,4	39	26,5
Високий	64	37,2	53	30,8	49	33,3	53	36,1
Середній	60	34,9	39	22,7	50	34	44	29,9
Низький	18	10,5	2	1,2	38	25,9	11	7,5

Отже, в експериментальній групі чітко простежується динаміка зростання рівня комунікативно-діяльнісного компонента. Такі якісні зміни саме комунікативно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності відбулися завдяки спрямованості практичних занять на комунікативну діяльність студентів, що сприяло розвитку монологічного й діалогічного мовлення, підвищило перцептивні навички, вміння уважно слухати співрозмовника, вмінню відстоювати й аргументувати свою точку зору.

Динаміку зростання комунікативно-діяльнісного компонента наочно видно на гістограмі 3.4.

Гістограма 3.3. підтверджує значне позитивне зростання дуже високого й високого рівнів комунікативно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності після проведення педагогічного експерименту, також

позитивні зміни відбулися й на середньому й низькому рівнях, які теж помітно зменшилися.

Гістограма 3.4.

Порівняння сформованості комунікативно-діяльнісного компонента
комунікативної компетентності

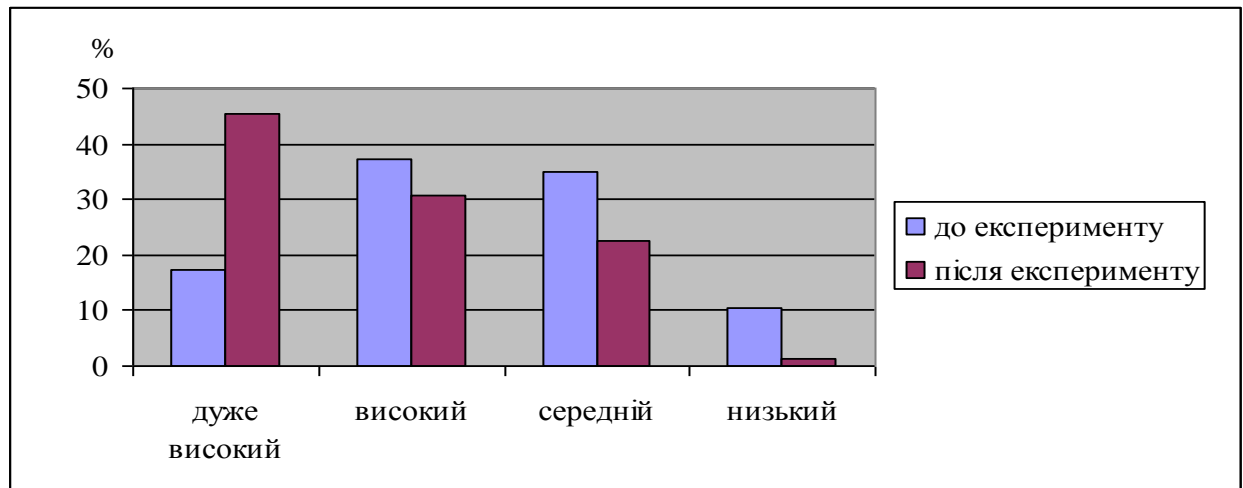


Рис. 3.4. Гістограма показників рівнів розвитку комунікативно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності в експериментальній групі.

Сприяло значному підвищенню комунікативно-діяльнісного компонента широке використання на практичних заняттях ділових та рольових ігор. Активна участь студентів в іграх давала їм можливість більше спілкуватися, виконувати різні ролі, ставати на місце один одного; розв'язання різноманітних проблемних ситуацій вимагало від студентів особистісної зацікавленості, розуміння важливості правильно й аргументовано висловлюватися. Тому застосування активних методів навчання й надання можливості студентам висловлюватися якомога більше сприяло таким високим результатам формувального експерименту.

У контрольній групі, на відміну від експериментальної, відбулися не такі помітні зміни. У контрольній групі після закінчення навчання тільки кількість студентів з дуже високим рівнем сформованості комунікативно-діяльнісного компонента збільшилася на 6,1% (було 20,4%, стало 26,5%); з високим рівнем збільшилася на 2,8%, з середнім рівнем сформованості

зменшилася на 4,1% за рахунок дуже високого й високого рівнів, з низьким рівнем зменшилася на 18,4%. Ці результати наочно відображені на гістограмі 3.5.

Гістограма 3.5.

Порівняння сформованості комунікативно-діяльнісного компонента
комунікативної компетентності

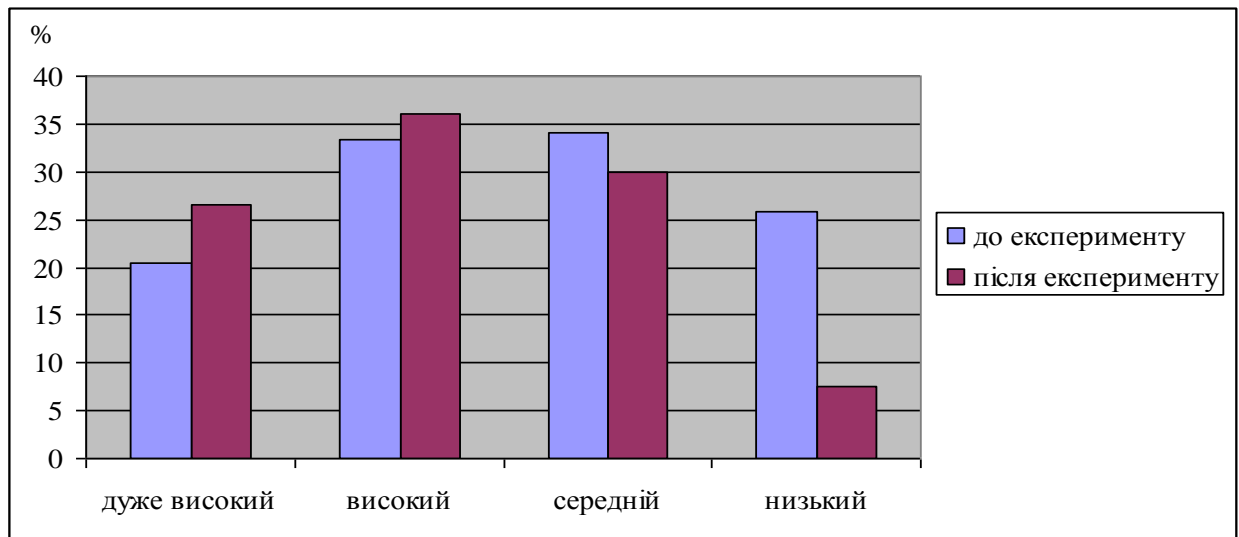


Рис. 3.5. Гістограма показників рівнів розвитку комунікативно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності в контрольній групі.

Такі результати рівня сформованості комунікативно-діяльнісного компонента свідчать про недостатнє використання на заняттях під час традиційного навчання активних методів навчання, незначну кількість часу, відведену на комунікативну діяльність студентів, пасивну участь у практичних заняттях, недостатнє бажання обговорювати запропоновані викладачем теми тощо.

Таким чином, з порівняння результатів сформованості комунікативно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності в контрольній та експериментальній групах студентів, ми можемо зробити висновок, що експериментальне навчання з формування комунікативної компетентності дало якісні зміни у навчанні.

Третій компонент структури комунікативної компетентності, який підлягав експериментальному навчанню та наступній перевірці, був оцінний. Перевірка сформованості цього компонента відбувалася за допомогою порівняння результатів оцінювання групою експертів і самооцінкою студентів. При співпадинні оцінок експертів і самооцінки студента ставилася оцінка 4 (дуже високий рівень), якщо різниця була в 1 бал – ставилася оцінка 3 (високий рівень), різниця у 2 бали – оцінка 2 (середній рівень), різниця у 3 бали – оцінка 1 (низький рівень).

Оцінний компонент в експериментальній групі порівняно з іншими компонентами комунікативної компетентності після формувального експерименту мав не такі високі показники. У студентів ЕГ після експерименту покращилися на 14% (дуже високий рівень); в КГ - збільшилися на 2,7%; кількість студентів з високим рівнем сформованості в ЕК збільшилася на 4,1%, в КГ – на 5,5%.

Більше зростання показника високого рівня в контрольній групі ніж в експериментальній обумовлене тим, що частина студентів в експериментальній групі перейшла на дуже високий рівень, на відміну від контрольної. Кількість студентів з середнім рівнем сформованості оцінного компонента в ЕГ зменшилася на 1,2%, а в КГ на 0,7% за рахунок переходу до високого рівня сформованості. Кількість студентів з низьким рівнем в ЕГ після закінчення експерименту зменшилася на 17,5%, в КГ тільки у 7,5% студентів відбулося покращення.

Динаміку зростання оцінного компонента комунікативної компетентності майбутніх інженерів до і після експерименту можна наочно побачити на гістограмі 3.6.

На гістограмі відображено динаміку зростання оцінного компонента в експериментальній групі. Наочно видно, що найбільше зменшилася кількість студентів з низьким рівнем оцінного компонента, що підтверджує

ефективність розробленої технології; також досить помітні зміни відбулися на дуже високому рівні сформованості оцінного компонента, де кількість студентів помітно зросла; не такі помітні зміни відбулися на середньому й високому рівнях сформованості оцінного компонента, проте вони також присутні і підтверджують значущість експериментального навчання.

Гістограма 3.6.

Порівняння сформованості оцінного компонента
комунікативної компетентності

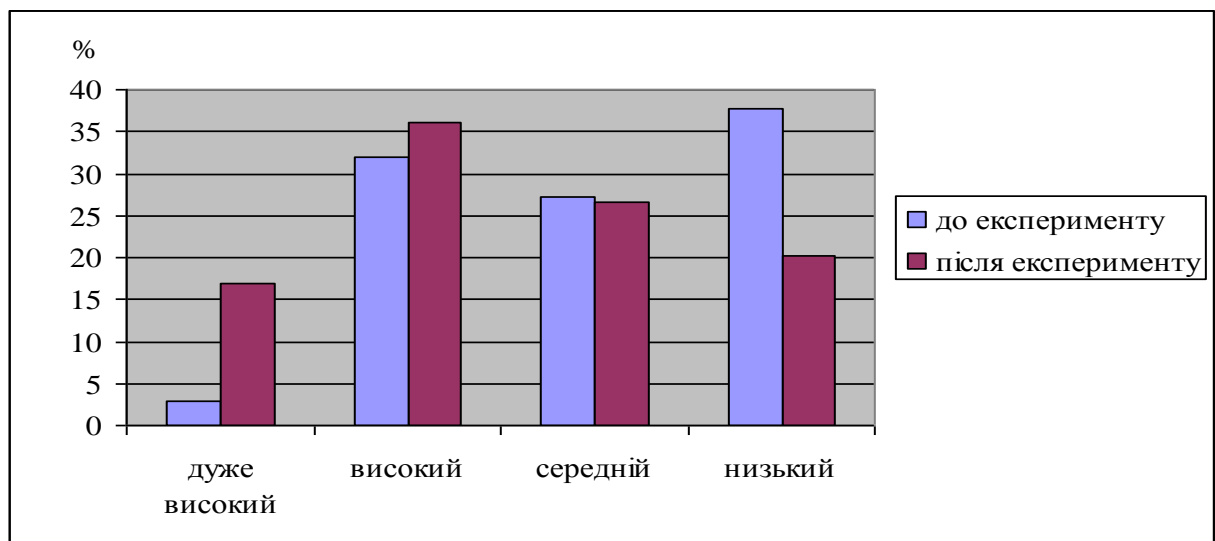


Рис. 3.6. Гістограма показників рівнів розвитку оцінного компонента комунікативної компетентності в експериментальній групі.

Контрольна група студентів, у якій експериментально не перевірялася педагогічна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, також показала зміни у рівнях комунікативної компетентності після традиційного навчання.

Порівняльні результати оцінного компонента комунікативної компетентності в контрольній групі студентів наочно відображено на гістограмі 3.7.

Зміни, які відбулися у контрольній групі студентів після закінчення традиційного навчання, не такі помітні, як в експериментальній групі. Кількість студентів за дуже високим і високим рівнями оцінного компонента

збільшилася не досить значно, кількість студентів за середнім рівнем майже не змінилася, а студентів, які залишилися на низькому рівні, стало не набагато менше.

Гістограма 3.7.

Порівняння сформованості оцінного компонента
комунікативної компетентності

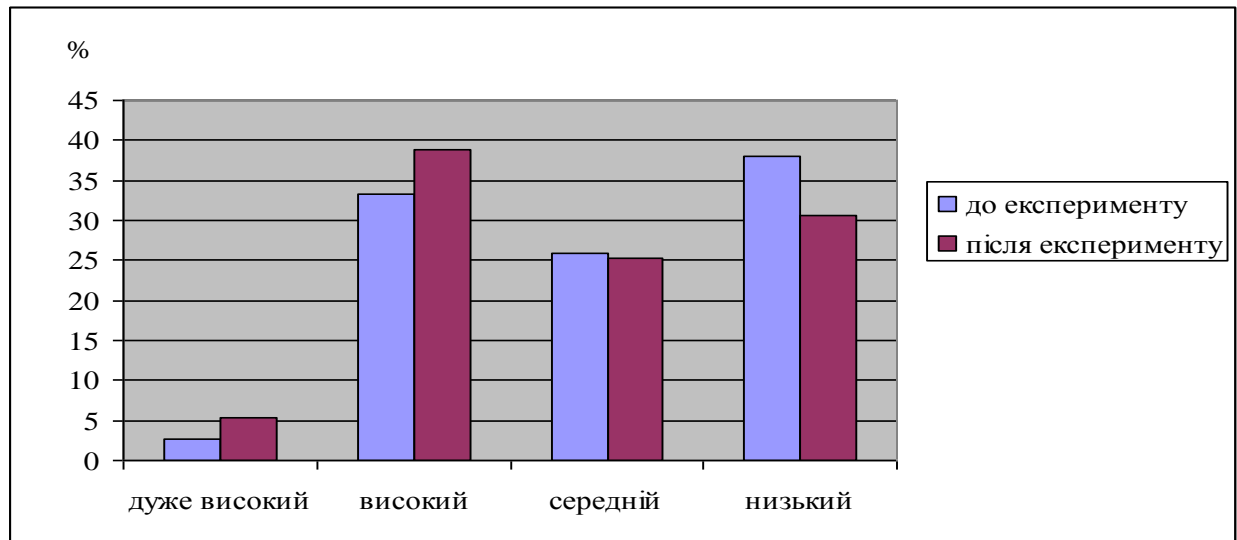


Рис. 3.7. Гістограма показників рівнів сформованості оцінного компонента комунікативної компетентності в контрольній групі.

Таким чином, динаміка зростання рівнів оцінного компонента комунікативної компетентності майбутніх інженерів у контрольній групі студентів, де експериментально не перевірялася розроблена педагогічна технологія не така помітна, як у експериментальній.

Кількісні результати оцінювання цього компонента після проведення формувального експерименту у контрольній та експериментальній групах студентів відображено у таблиці 3.6.

Такі невисокі порівняно з іншими компонентами комунікативної компетентності результати обумовлені тим, що студентам необхідно було оцінити свої комунікативні здібності та здібності інших студентів, але значна кількість студентів завищувала самооцінку, вважаючи, що комунікативна

компетентність у них вже сформована на досить високому рівні, проте як інших вони оцінювали не дуже високо.

Таблиця 3.6.

Рівень розвитку оцінного компонента
комунікативної компетентності

	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%
Дуже високий	5	2,9	29	16,9	4	2,7	8	5,4
Високий	55	32	62	36,1	49	33,3	57	38,8
Середній	47	27,3	46	26,7	38	25,9	37	25,2
Низький	65	37,8	35	20,3	56	38,1	45	30,6

Використання вправ і завдань, спрямованих на формування оцінного компонента комунікативної компетентності, сприяло покращенню адекватної оцінки й самооцінки студентів. Знання правил і норм спілкування допомагало студентам знаходити та розуміти свої помилки та помилки один одного й вміти їх уникати у майбутньому. Діалогічне мовлення піддавалося кращій оцінці й самооцінці, ніж монологічне. Це можна пояснити тим, що до монологічного мовлення потрібна більш ретельна підготовка й більш високий рівень комунікативної компетентності, логічний та послідовний виклад думок і великий словниковий запас.

Рівень сформованості комунікативної компетентності визначався за допомогою обчислення середнього арифметичного усіх трьох структурних компонентів: когнітивного, комунікативно-діяльнісного й оцінного. Узагальнені результати формувального експерименту щодо комунікативної компетентності майбутніх інженерів надано у таблиці 3.7.

Підсумовуючи результати експериментального навчання, ми можемо зробити висновок, що загальний рівень комунікативної компетентності майбутніх інженерів якісно змінився: дуже високим рівнем володіють 21,5%

студентів. Кількість студентів з високим рівнем комунікативної компетентності зростає на 12,2%, ці студенти добре оволоділи комунікативними знаннями, уміннями й навичками, хоча деякі недоліки залишилися, зокрема у студентів були помилки у побудові монологічного мовлення, не у всіх випадках вони правильно сприймали емоційний стан інших, зустрічалися незначні помилки в оцінці комунікативної компетентності інших студентів.

Таблиця 3.7.

Рівень сформованості комунікативної компетентності
в експериментальній і контрольній групах студентів

Рівні сформованості КК	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%	кільк. студ.	%
Дуже високий	8	5,4	6	3,5	12	8,2	37	21,5
Високий	28	19,1	31	18	31	21,1	52	30,2
Середній	52	35,4	64	37,2	55	37,4	61	35,5
Низький	59	40,1	71	41,3	49	33,3	22	12,8
Усього:	147	100	172	100	147	100	172	100

Наочно побачити показники рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів після проведення формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах студентів можна побачити на гістограмі 3.8.

Динаміка зростання рівнів сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі якісно відрізняється від показників контрольної групи, гістограма засвідчує, що кількість студентів за дуже високим рівнем в ЕК значно збільшилася, на відміну від КГ, тоді як до початку експерименту ці рівні були майже однакові в обох групах.

Також помітно відрізняються кількісні показники в експериментальній і контрольній групах студентів за високим рівнем сформованості, після проведення педагогічного експерименту результати ЕК помітно зросли і

набагато вищі, ніж в КГ. Кількість студентів із середнім рівнем сформованості комунікативної компетентності на гістограмі майже однакова, проте змінився їх кількісний склад. Результати за низьким рівнем також помітно відрізняються, в КГ студентів за цим рівнем залишилося досить багато, проте як ЕК ця кількість значно менша.

Таким чином, гістограма відображає яскраву динаміку зростання рівнів сформованості в експериментальній групі студентів після проведення експерименту порівняно з контрольною, в якій експеримент не проводився.

Гістограма 3.8.

Порівняння рівнів сформованості комунікативної компетентності
в контрольній та експериментальній групах студентів

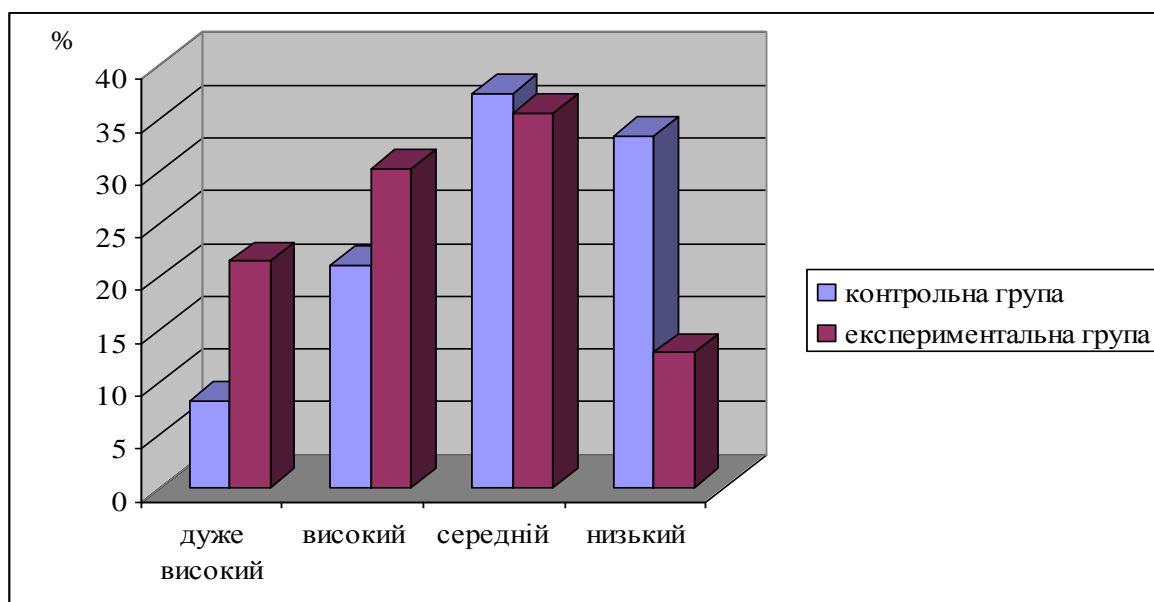


Рис. 3.8. Показники рівнів сформованості комунікативної компетентності в контрольній та експериментальній групах після експерименту.

Кількість студентів із середнім рівнем сформованості комунікативної компетентності зменшилася на 1,7%, на цьому рівні опинилися 35,5% студентів. Хоча загальна кількість студентів з середнім рівнем сформованості майже не змінилася, проте якісний склад цієї групи зазнав змін, тепер частину її складають студенти, що знаходилися на низькому рівні сформованості. У цих студентів збільшилися теоретичні знання з комунікації

й спілкування, покращилося монологічне й діалогічне мовлення, вони навчилися краще слухати співрозмовника, що обумовило більш точне передання інформації. У відповідях на запитання з'явилася логічність і послідовність, покращилося розуміння емоційних станів інших, підвищилася адекватність оцінки й самооцінки комунікативної компетентності.

Кількість студентів з низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі зменшилася на 28,5%. У студентів цієї групи відбулися позитивні зміни, хоча на низькому рівні залишилися 12,8%, чий рівень комунікативної компетентності вимагає суттєвого покращення.

У контрольній групі студентів після закінчення навчання також відбулися зміни, хоча й не такі суттєві, як в експериментальній. Такий стан обумовлений тим, що формуванню комунікативної компетентності у циклі психолого-педагогічних дисциплін приділялося недостатньо уваги.

Кількість студентів з дуже високим рівнем сформованості комунікативної компетентності збільшилася на 2,8%, з високим – на 2%, з середнім рівнем збільшилася на 2% через те, що студенти з низьким рівнем володіння перейшли на середній рівень. Кількість студентів з низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності зменшилася на 6,8%.

Таким чином, і гістограма 3.8., і таблиця 3.7. яскраво відображають відмінності у КГ та ЕГ студентів після експериментальної перевірки технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Для перевірки ефективності запропонованої технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів та виявлення статистично значущої різниці між експериментальною і контрольною групами студентів ми використовували такий метод статистичної обробки отриманих даних як однофакторний дисперсійний аналіз за методикою П.М. Воловика.

Відповідно до методики П.М. Воловика [44]:

1. Обчислюємо групові середні:

$$\bar{y}_1 = \frac{113}{40} \approx 2,8;$$

$$\bar{y}_2 = \frac{91,22}{40} \approx 2,3.$$

Таблиця 3.8.

Сформованість комунікативної компетентності у групах відібраних студентів

	Групи	
	експериментальна	контрольна
Розрахункова величина рівня розвитку комунікативної компетентності	4	4
	4	3,66
	4	3,66
	4	3,33
	4	3,33
	3,66	3
	3,66	3
	3,66	3
	3,66	3,33
	3,33	3,33
	3,33	3
	3,33	3
	3,33	2,66
	3	2,66
	3	2,66
	3	2,3
	3,33	2,3
	3,33	2,3
	3	2
	3,33	2,66
	3	2
	2,66	2,66
	2,66	2
	2,66	2,3
	2,3	2
	2,3	2
	2	2
	2,3	1,66
	2	1,3
	2	1,3
	2,66	1
	2,3	1
	2,3	1,66
	2,66	1,3
	2,3	1,3
	1,66	1,3
1,66	1,66	
1,3	1,3	
1	1	
1,33	1,3	
Усього	113	91,22

2. Обчислюємо загальну середню:

$$\bar{y} = \frac{m(y_1 + y_2)}{2m} = \frac{2,8 + 2,3}{2} = 2,6,$$

де $m = 40$ – об'єм вибірки, 2 – кількість методик.

3. Складаємо допоміжну таблицю для знаходження факторної, випадкової та загальної дисперсії (таблиця 3.6.).

Факторна дисперсія обчислюється за формулою:

$$D_x^2 = \sum_{i=1}^2 n_i (\bar{y}_i - \bar{y})^2 .$$

Оскільки $n_i = 20$ стала величина для всіх груп, то

$$D_x^2 = 40(0,04 + 0,09) = 5,2 .$$

Загальна дисперсія

$$D_y^2 = \sum_i \sum_j (y_{ij} - \bar{y})^2 = 61,67 .$$

Випадкова дисперсія дорівнює різниці загальної і факторної:

$$D_z^2 = D_y^2 - D_x^2 = 61,67 - 5,2 = 56,47 .$$

4. Визначаємо кореляційне відношення. Воно показує, який вплив на формування комунікативної компетентності мають методики навчання:

$$\eta_x^2 = \frac{D_x^2}{D_y^2} = \frac{5,2}{61,67} = 0,08 .$$

5. Вплив інших факторів визначається кореляційним відношенням:

$$\eta_z^2 = \frac{D_z^2}{D_y^2} = \frac{56,47}{61,67} = 0,92 .$$

Отже, в цьому випадку формування комунікативної компетентності на 8 % залежить від методики.

6. Визначаємо істотність її впливу. Для цього спочатку встановлюємо величину відношення факторної і випадкової дисперсії, що припадають на одну ступінь вільності.

$$F_{cd} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_z^2}, \text{ де } \sigma_x^2 = \frac{D_x^2}{v_x}, \sigma_z^2 = \frac{D_z^2}{v_z} .$$

У нашому випадку кількість ступенів вільності для комплексу $v_y = 80 - 1 = 79$, для факторної дисперсії $v_x = 2 - 1 = 1$, для випадкової дисперсії $v_z = 80 - 2 = 78$.

Отже,

$$\sigma_x^2 = \frac{5,2}{1} = 5,2 ;$$

$$\sigma_z^2 = \frac{56,47}{78} = 0,72 ;$$

Таблиця 3.9.

Допоміжна таблиця для знаходження факторної,
випадкової й загальної дисперсії

Фактори	$\bar{y}_i - \bar{y}$	$(\bar{y}_i - \bar{y})^2$	y_{ij}	$y_{ij} - \bar{y}$	$(y_{ij} - \bar{y})^2$
1	2	3	4	5	6
A ₁	+0,2	0,04	4	1,4	1,96
			4	1,4	1,96
			4	1,4	1,96
			4	1,4	1,96
			4	1,4	1,96
			3,66	1,06	1,1236
			3,66	1,06	1,1236
			3,66	1,06	1,1236
			3,66	1,06	1,1236
			3,33	0,73	0,5329
			3,33	0,73	0,5329
			3,33	0,73	0,5329
			3,33	0,73	0,5329
			3	0,4	0,16
			3	0,4	0,16
			3	0,4	0,16
			3,33	0,73	0,5329
			3,33	0,73	0,5329
			3	0,4	0,16
			3,33	0,73	0,5329
			3	0,4	0,16
			2,66	0,06	0,0036
			2,66	0,06	0,0036
			2,66	0,06	0,0036
			2,3	-0,3	0,09
			2,3	-0,3	0,09
			2	-0,6	0,36
			2,3	-0,3	0,09
			2	-0,6	0,36
			2	-0,6	0,36
			2,66	0,06	0,0036
			2,3	-0,3	0,09
2,3	-0,3	0,09			
2,66	0,06	0,0036			
2,3	-0,3	0,09			
1,66	-0,94	0,8836			
1,66	-0,94	0,8836			
1,3	-1,3	1,69			
1	-1,6	2,56			
1,33	-1,27	1,6129			
			4	1,4	1,96
			3,66	1,06	1,1236
			3,66	1,06	1,1236
			3,33	0,73	0,5329
			3,33	0,73	0,5329
			3	0,4	0,16
			3	0,4	0,16

Продовження табл. 3.9.

1	2	3	4	5	6
A ₂	-0,3	0,09	3	0,4	0,16
			3,33	0,73	0,5329
			3,33	0,73	0,5329
			3	0,4	0,16
			3	0,4	0,16
			2,66	0,06	0,0036
			2,66	0,06	0,0036
			2,66	0,06	0,0036
			2,3	-0,3	0,09
			2,3	-0,3	0,09
			2,3	-0,3	0,09
			2	-0,6	0,36
			2,66	0,06	0,0036
			2	-0,6	0,36
			2,66	0,06	0,0036
			2	-0,6	0,36
			2,3	-0,3	0,09
			2	-0,6	0,36
			2	-0,6	0,36
			2	-0,6	0,36
			1,66	-0,94	0,8836
			1,3	-1,3	1,69
			1,3	-1,3	1,69
			1	-1,6	2,56
			1	-1,6	2,56
			1,66	-0,94	0,8836
			1,3	-1,3	1,69
			1,3	-1,3	1,69
			1	-1,6	2,56
			1,66	-0,94	0,8836
1,3	-1,3	1,69			
1	-1,6	2,56			
1	-1,6	2,56			

$$F_{co} = \frac{5,2}{0,72} = 7,2.$$

За таблицею значень розподілу Снедекора знаходимо для $v_x = 1$ і $v_z = 38$ при рівні значущості $\alpha = 0,05$, $F_{cm} = 3,97$.

Оскільки, $F_{co} = 7,2 > F_{cm} = 3,97$, то з імовірністю $P = 0,95$ можна стверджувати, що досліджувані методики мають істотний вплив на формування комунікативних знань, умінь та навичок майбутніх інженерів.

7. Наступними розрахунками потрібно визначити, чи є істотна різниця між рівнем комунікативних знань, умінь та навичок у студентів

експериментальної та контрольної груп. Обчислюємо величини нормованих різниць:

$$t_1 = \frac{\bar{y}_1 - \bar{y}_2}{\sqrt{2\sigma_z^2/n}} = \frac{2,8 - 2,3}{\sqrt{2 \cdot 0,72/40}} = 2,63.$$

За таблицею значень розподілу Стюдента для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і $v_z = 80 - 2 = 78$ знаходимо значення $t = 1,991$.

Оскільки $t_1 = 2,64 > t = 1,991$, то з імовірністю $P = 0,95$ можна стверджувати, що між y_1 та y_2 існує істотна різниця, тобто процес формування комунікативної компетентності в експериментальній групі був істотно більш ефективним, ніж навчання студентів у контрольній групі.

Таким чином, можна зробити висновок, що якісний аналіз експериментального навчання й статистична значущість підтверджують відмінності між рівнем комунікативної компетентності в експериментальній та контрольній групах студентів. У студентів експериментальної групи рівень комунікативної компетентності зріс набагато більше, ніж в контрольній, що підтверджує ефективність розробленої нами педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Висновки до розділу 3

1. У процесі проведення педагогічного експерименту використано такі методи дослідження як анкетування, бесіда, спостереження, самооцінка, метод експертних оцінок тощо.

2. У ході констатувального експерименту з'ясовано початковий рівень комунікативної компетентності студентів, за результатами якого у КГ 40,1% студентів мають низький рівень сформованості комунікативної компетентності, середній рівень - 35,4%, в ЕГ низький рівень сформованості мають 41,3% й середній - 37,2% студентів. Таким чином, 75,5% студентів КГ і 78,5% студентів ЕГ мають рівень комунікативної компетентності.

3. За результатами формувального експерименту після впровадження розробленої педагогічної технології з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів кількість студентів експериментальної групи з дуже високим й високим рівнями сформованості комунікативної компетентності збільшилася на 18% й 12,2% відповідно, й зменшилась за середнім й низьким рівнями відповідно на 1,7% й на 28,5%.

4. Проаналізовано результати формування комунікативної компетентності у студентів КГ, у яких навчання відбувалося за традиційною методикою навчання й показники рівня сформованості комунікативної компетентності майже не змінилися: кількість студентів з дуже високим рівнем зросла на 2,8%, за високим – на 2%, за середнім на 2%, за низьким зменшилася на 6,8%.

5. Підтверджено ефективність запропонованої педагогічної технології з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, що визначається статистично значущими результатами формувального експерименту, які перевірялися за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу за методикою П.М. Воловика і мають імовірність $P = 0,95$.

Матеріали цього розділу були представлені у таких працях [32].

ВИСНОВКИ

1. Аналіз стану досліджуваності проблеми дозволив зробити висновок про те, що сучасна технічна освіта потребує визначення основних ключових компетенцій, які висуваються до інженерних кадрів. Швидкий розвиток науково-технічного прогресу, поширення різноманітних форм спілкування вимагає змін у професійній компетентності сучасних фахівців технічного профілю. Тому в структурі професійної компетентності інженерів, поряд з іншими компетенціями, ми також виділяємо комунікативну, яка виявляється в особистісній характеристиці фахівця – комунікативній компетентності.

Комунікативна компетентність – це володіння комунікативними знаннями, вміннями, навичками та здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми; вона є складовою професійної компетентності майбутнього інженера й однією з умов ефективного спілкування у виробничому процесі.

Перевірка комунікативної компетентності студентів на констатувальному етапі проведення педагогічного експерименту свідчить про її низький рівень, що підтверджує необхідність її цілеспрямованого формування.

2. На підставі теоретичного аналізу наукових джерел та відповідно до логіки навчального процесу виявлено найбільш значущі структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх інженерів, а саме: когнітивний – що містить теоретичні знання про функції, форми, засоби, види спілкування; розуміння важливості спілкування у житті людини; комунікативно-діяльнісний – застосування комунікативних знань у навчально-професійному спілкуванні; формування комунікативних умінь: вміння налагоджувати контакти з різними людьми у професійній діяльності; використання вербальних і невербальних засобів спілкування; вміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вміння чітко й емоційно виражати свої думки й почуття, давати аргументовані відповіді на запитання; вміння прогнозувати поведінку партнера; оцінний – вміння орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, оцінювати адекватність висловів, вміння аналізувати свою поведінку і поведінку співрозмовника, прогнозувати результати спілкування.

3. У дисертації визначено критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів, показниками якої є: знання й розуміння теоретичного матеріалу щодо видів, форм, функцій, засобів спілкування; ефективність використання вербальних й невербальних засобів спілкування у монологічному й діалогічному мовленні; володіння навичками ефективного слухання; володіння перцептивними навичками (ідентифікація, рефлексія та емпатія); вміння логічно, чітко, послідовно будувати висловлювання; уміння давати повні, зрозумілі відповіді на запитання; уміння оцінювати власну комунікативну компетентність і вміти аналізувати процес спілкування для уникнення помилок.

Відповідно до основних структурних компонентів комунікативної компетентності та виділених критеріїв було виокремлено та схарактеризовано чотири рівні сформованості комунікативної компетентності: дуже високий, високий, середній та низький.

4. Основними педагогічними умовами, за яких формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів відбуватиметься найбільш ефективно, є: застосування особистісно орієнтованого підходу у навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії у навчанні між викладачами і студентами; моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності; використання навчальних завдань і вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності студентів.

5. Розроблено й теоретично обґрунтовано педагогічну технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, за допомогою якої реалізується сукупність педагогічних умов і методів поетапного формування структурних компонентів комунікативної компетентності: когнітивного, комунікативно-діяльнісного й оцінного.

Мета першого етапу – смислового - формування мотивації студентів до оволодіння комунікативною компетентністю, а також усвідомлення важливості цієї компетентності у діловому спілкуванні та звичайному житті. Методами

формування були створення ситуацій успіху, аналіз конкретних ситуацій, бесіди тощо. На другому етапі, теоретичному, відбувалося формування теоретичних знань про спілкування, комунікативну компетентність, вербальну та невербальну комунікацію, способи взаємодії між учасниками комунікативного процесу, ефективне слухання, перцепцію, оцінювання. Основними методами цього етапу технології були проблемні лекції, лекції-конференції.

Третій етап, практично-діяльнісний, передбачав активну комунікативну діяльність студентів з використанням різних вправ, завдань, дискусій, ділових й рольових ігор. Останній, творчий, етап мав на меті сформувати у студентів вміння контролю, самоконтролю, аналізу й самоаналізу сформованих знань, вмінь і навичок комунікативної компетентності. Основними методами цього етапу були рольові й ділові ігри та дискусії.

Результати експериментальної роботи підтвердили ефективність педагогічних умов і технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Педагогічна технологія, за допомогою якої реалізуються педагогічні умови, суттєво підвищує рівень комунікативної компетентності у студентів експериментальної групи, про що свідчить зростання кількісних показників за дуже високим й високим рівнями сформованості, кількість студентів за цими рівнями збільшилася на 18% й 12,2% студентів відповідно, й зменшилася за середнім й низьким рівнями, відповідно на 1,7% й на 28,5% студентів. Одержані результати формувального експерименту є статистично значущими.

Розроблену й апробовану технологію з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів можна використовувати й впроваджувати у навчальний процес технічних вищих навчальних закладів України.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальших досліджень вимагають вивчення видів і форм управлінського спілкування, а також розробка технології формування умінь і навичок управлінського спілкування в студентів ВНЗ.

Додаток А

Вправи та завдання до смислового етапу педагогічної технології формування комунікативної компетентності

Аналіз конкретних ситуацій

Ситуація 1. Вас призначають начальником відділу. Колишній його начальник йде на пенсію, однак залишається працювати і тому стає вашим підлеглим. Викладіть вашу точку зору на проблему «керівник – підлеглий» у даному конкретному випадку. Наведіть управлінський і в морально-психологічний аналіз ситуації стосовно ваших відносин як керівника, що донедавна був вашим керівником.

Ситуація 2. Ваш керівник – надзвичайно емоційна людина. Йому нічого не варто сказати «міцне слово». Ви скаржились директорові, той пообіцяв поговорити з ним, однак змін не відбулось. Часто прийдеш на роботу з гарним настроєм, а його одним словом зіпсують.

Оберіть варіант ваших дій у цій ситуації:

- а) зробите вигляд, що нічого не помічаєте;
- б) зупинити грубіяна, сказавши йому, що не бажаєте вести розмову з ним у такому тоні;
- в) спробуєте вплинути на нього силою громадської думки, наприклад, на зборах, у стінній газеті тощо;
- г) відповісте йому у тому ж тоні, проігнорували різний рівень вашого службового становища.

Обґрунтуйте ваш вибір варіанту відповіді.

Ситуація 3. Ви керівник відділу на підприємстві. Вам відомо, що генеральний директор – керівник не з гірших, проте має звичку на нарадах обирати «цапом-відбувайлом» одного з присутніх й без особливих на то причин чинити йому «розгін». сьогодні черга дійшла до вас...

Ситуація 4. У найнапруженіший період завершення виробничої програми один зі співробітників вашого колективу захворів. кожен із підлеглих зайнятий виконанням своєї роботи. Робота відсутнього фахівця також повинна бути виконана в необхідний термін. Ви вирішили провести нараду, щоб прийняти рішення. Як ви вчините?

- подивитесь, хто із співробітників менше навантажений і передасте йому додаткову роботу;
- запропонуєте учасникам наради прийняти колективне рішення щодо виходу з цієї ситуації;
- попросите своїх найактивніших помічників висловити свої пропозиції, заздалегідь доручивши їм поговорити з персоналом;
- запропонуєте найдосвідченішому й надійному працівнику допомогти колективу, взявши на себе додаткове завдання, й попросите учасників наради підтримати вас в цьому.

Ситуація 5. Ви виступили на зборах. Ваші погляди на окремі проблеми критично зустрінуті вашими колегами. Як ви поводитиметеся?

- Не піддастесь миттєвій захисній реакції, не будете поспішати із запереченнями, зумієте тверезо оцінити «за» і «проти»;
- Не спасуєте, а постараетесь довести переваги своєї точки зору;
- Через запальний характер не зумієте приховати свого засмучення і досади, образитеся на підлеглих;
- Промовчите, але своїх поглядів і поведінки не зміните.

Ситуація 6. Як при вступній співбесіді, призначеній для відбору кандидатів на престижну роботу, Ви можете переконати представника фірми обрати саме Вас, студента внз, а не інших, більш досвідчених претендентів.

Додаток Б

Вправи та завдання до практично-діяльнісного етапу педагогічної технології формування комунікативної компетентності

Вправи і завдання на слухання

Завдання 1. «Просте вислуховування». Група розбивається груп на пари, де один стає «слухачем», інший – «доповідачем», завдання доповідача - говорити на запропоновану тему, а слухача – просто слухати партнера, ніяк не реагуючи на його слова. У процесі вправи між учасниками не повинен відбуватися діалог.

Завдання 2. Представити себе екзаменаційній комісії на співбесіді. Одна людина — студент, останні — екзаменаційна комісія. Необхідно «програти» цей етюд з різними учасниками.

Питання для обговорення:

1. Що допомагало студентові налаштувати комісію на слухання і що викликало інтерес?

2. Які відчуття викликав він у слухачів?

Завдання 3. Група розбивається на пари, кожен учасник пари розповідає про яку-небудь подію, яка відбулася з ним і залишила сильне враження (5-7 речень). Після того, як розповідь закінчена, партнер повинен повідомити, як він зрозумів цю історію, починаючи переказ фразою «Як я почув...». Важливо, щоб на цьому етапі той, хто переказує, не вносив ніяких доповнень, суджень або інтерпретацій. Він повинен зрозуміти, а не аналізувати або оцінювати. У той же час він повинен переказувати своєю мовою, а не просто повторюючи розповідь слово в слово. На наступному етапі доповідач оцінює, наскільки точний переказ. Якщо знайшлися які-небудь спотворення, він повторює історію, і слухач повинен ще раз передати, як тепер він зрозумів повідомлення. Потім учасники міняються місцями.

Завдання 4. „Місце зустрічі”. Ведучий пропонує учасникам домовитися про зустріч.

а) Один учасник описує місце в приміщенні, куди потрібно прийти. У іншого учасника очі закриті. Потім другий учасник повинен знайти те місце, де призначена зустріч.

б) Один учасник описує місце в місті, а інший — повинен здогадатися, де воно знаходиться.

Питання для обговорення:

1. Що заважало і що допомагало зрозуміти співбесідника?
2. Що допомагало „встати” на позицію того, що говорить?

Завдання 5. «Подія». Один з учасників розповідає про те, що відбулося з ним сьогодні вранці або учора увечері, або про те, в якому стані він знаходиться на даний момент.

За завданням викладача хтось з групи намагається точно відтворити його розповідь, хтось вербалізує тільки основні і найбільш значущі елементи розповіді, хтось - інтерпретує.

Після кожного переказу керівник питає у розповідача, чи правильно передана думка, чи цей зміст хотів розповідач донести до групи. Якщо розповідач не цілком задоволений, ведучий просить інших членів групи виконати це завдання ще раз, і так до тих пір, поки не буде знайдений адекватний варіант.

Вправи на перцепцію

Завдання 6. Група ділиться на пари. Один з партнерів повинен подумати спочатку про щось приємне (поки він думає, інший спостерігає за ним – за диханням, тонусом м’язів, за кольором шкіри), потім про щось неприємне (знову потрібно спостерігати).

Після цього потрібно тому, за ким спостерігають, подумки переходити від людини, що йому подобається, до людини, яку він не любить, і знову навпаки – до того часу, поки можна бути розрізнити ці два переживання.

Потім необхідно поставити партнеру кілька запитань, порівнюючи цих людей, (наприклад, хто з них вище зростом). Завдання – не тільки поставити питання партнеру, але й відповісти за партнера з огляду на реакцію на питання, кого він мав на увазі.

Питання, які можна використовувати: кого з них Ви бачили давно, а кого нещодавно? у кого з них волосся темніше? хто з них живе ближче до вашого дому, хто більше заробляє і т. ін.

Приступаючи до відповіді подумки партнер першим уявляє людину, яка йому подобається, наступною яка не подобається, після чого замислюється: «До кого підходить зміст питання?»

В результаті той, хто відгадує, спочатку бачить взаємопереходи протилежних переживань, а потім ті реакції, з яких можна буде судити про те, кого з цих двох обрав партнер . відповідь повинна випереджати той момент, коли партнер упевнився у виборі (про що дасть зрозуміти поглядом або кивком голови).

Після чотирьох вдалих відгадувань партнери обмінюються місцями. З метою ускладнення завдання можна закрити обличчя партнера зошитом і намагатися вгадати його реакції за частинами тіла, за диханням і т. ін.

Завдання 7. «Гарячий стілець». В центрі ставиться стілець, на який сідає доброволець, учасники сідають біля нього. Інші члени групи звертаються до нього в такій формі: «Коли ти робиш або говориш щось, або поводиш себе якимось чином, в мене виникають такі-то почуття, і мені здається, що це означає то-то й то-то».

Висловлювання повинні бути по можливості конкретними, стосуватися подій навчальної діяльності, бути коректними, не носити негативної інформації, образливої для того, хто знаходиться на «гарячому стільці». Забороняється оцінювальна й категорична форма висловлювань («добре - погано», «подобається – не подобається»). Після того, як всі висловились, учасник, що знаходиться на «гарячому стільці», розповідає про те, які формулювання були для нього прийнятними, які викликали внутрішнє

заперечення, які він відхилив. Після цього група обговорює, чому відповідні формулювання викликали внутрішній протест – чи були вони несправедливими за змістом, чи просто невдалі за формою.

Завдання 8. "Князь". Всі учасники тренінгу діляться на пари і сідають один проти одного. Ті, хто сидять зліва, отримують роль князя, ті, хто сидять справа - роль старійшини.

Існувала стародавня (майже чотирьохтисячолітньої давності) китайська традиція вибору князя. Кандидатові в князі старійшини роду робили пропозицію зайняти цей пост. Навіть бажаючи отримати княжий титул, він, як людина вихована, все ж таки від нього відмовлявся. Говорив, що вважає себе негідним високого поста.

Через деякий час старійшини знову відправлялися до нього і знову робили пропозицію. Але кандидат, що поважає себе, знову відмовлявся. Йому знову робили пропозицію. І так далі.

Після кожної відмови старійшини могли не повторити своєї пропозиції, а зробити його іншій особі. Більш того, вони могли робити йому пропозицію в розрахунок саме на відмову, щоб згодом звернутися до того, кого дійсно хотіли бачити князем. Обидві сторони ризикували. Кандидат, відмовившись в черговий раз, ризикував не дочекатися наступної пропозиції. Старійшини, що мають на увазі іншого претендента, ризикували отримати згоду.

Роблячи пропозицію, "старійшина" кладе перед "кандидатом в князі" паличку (сірник), супроводжуючи цей жест різними ввічливими словами. Ввічливо відмовляючись, кандидат у відповідь кладе поряд з першою ще одну паличку. Повторну пропозицію старійшина супроводжує ще однією паличкою. Відмова - ще одна паличка. Так росте невелика гора паличок.

Якщо старійшина вирішить, що досить пропонувати, він із словами "Ну що ж поробиш, доведеться звернутися до іншого кандидата" забирає всю гору паличок собі.

Якщо ж кандидат вирішить, що досить демонструвати вихованість, він із словами: "Ну що поробиш, видно, доведеться погодитися!" -забирає всю

гору паличок собі. Далі слідує пересадка, і ті, хто грав роль старійшин, стають кандидатами в князі, і навпаки.

Завданням тренінгу учасників: набрати якомога більше паличок. На початку гри всім видається однакове їх число (наприклад, 20). Якщо нетерплячий учасник відразу забере купку паличок собі, врожай буде невеликим. Якщо учасники проявлять витримку, то врожай буде багатий, але і ризик буде великий.

Вправи на невербальні засоби спілкування

Завдання 9. «Розрізнення несловесних сигналів згоди і незгоди». Розділіться на пари. Заведіть світську бесіду і між іншим, ставте питання, які припускають однозначну відповідь — «та чи ні». Це питання типу: «Вас звать Ірина?», «Ви народилися в Харкові?», «Ви заміжня?», «У Вас є машина?»

Після того, як ви навчитеся розрізняти паралінгвістичні реакції, супроводжуючі відповіді «та чи ні», запропонуйте партнерові відповідати за нього на поставлені вами ж питання. Коли вам вдасться кілька разів підряд вгадати відповідь, поміняйтеся з партнером ролями.

Завдання 10. «Вистава». Група стає в коло. Кожен студент по черзі виходить в центр групи й за допомогою міміки та жестів зображує який-небудь предмет, рослину, тварину. Інші учасники розгадують, що задумано.

Завдання 11. «Розвідник». Обирається один з учасників — «розвідник». Ведучий вимовляє: «Завмерли!» і вся група нерухомо застигає.

Кожен прагне запам'ятати свою позу, а «розвідник» прагне запам'ятати всіх. Уважно вивчивши пози і зовнішній вигляд учасників, «розвідник» закриває очі (або виходить з кімнати). В цей час учасники роблять декілька змін в своєму одязі, позах, обстановці або в чомусь іншому. Після того, як зміни зроблені, «розвідник» розплющує очі, його завдання — виявити всі зміни.

Завдання 12. «Розшифрування діалогу». Студенти працюють в парах. Кожна пара домовляється між собою, яку ситуацію вона буде показувати групі (напр., студент складає екзамен, один студент пропонує іншому піти з лекції). Але при цьому замість слів потрібно називати цифри, намагаючись передати свої повідомлення невербальними засобами й інтонацією. Група відгадує ситуацію, яка перед нею програна, й оцінює дії окремих «невербальних комунікаторів».

Завдання 13. «Мова тіла». Учасники мовчки сидять на своїх місцях. Потім добровольця із числа учасників просять «влаштувати найзручніше» інших учасників групи, тобто зробити деякі зміни, мета яких – зробити так, щоб кожен почував себе більш комфортно на своєму місці; наприклад, якщо доброволець бачить, що у одного з учасників руки перехрещені, то він може привести їх в нормальне положення, або опустити трохи нижче плечі у іншого учасника, або повернути трохи у бік голову третього. Після двох-трьох таких змін викладач ініціює обговорення того, що кожен із присутніх думає й відчуває з приводу зроблених змін.

Завдання 14. «Скло». Студенти, розбившись на пари, ведуть мімічний діалог, нібито через товсте скло, скрізь яке не проникає звук. Зміст діалогу заздалегідь узгоджується.

Завдання 15. «Телефакс». На листах паперу потрібно намалювати декілька неважких для зображення об'єктів: дерево, будинок, рибу, квітку. Крім того, кожній команді знадобляться папір і олівець.

Етапи гри:

Група ділиться на команди по шість-вісім гравців в кожній. Всі сідають один позаду іншого на стільці (спинки стільців треба повернути убік) або на підлогу. Перший в ряду гравець отримує чистий лист паперу і олівець, останній, - картку з малюнком (більше її не повинен бачити ніхто).

Кожна команда зараз працюватиме, як телефакс. Члени команди намагаються щонайшвидше і точніше переправити повідомлення. Це повідомлення – просте зображення предмету, який малюється вказівним

пальцем на спині попереду того, хто сидить. Гравці не повинні переговорюватися між собою.

Коли «повідомлення» дійде до першого члена команди, він зображує на листі паперу предмет, який, як йому здається, малювали на його спині, і кричить «Готово!». Після цього можна порівняти обидві картки.

Перед початком наступного раунду з'ясуєте, чи будуть команди міняти послідовність гравців.

В кінці гри обговорюються питання:

1. Чи злагоджено працювала команда?
2. Як можна було підвищити ефективність роботи?
3. Чому швидкість, з якої команди виконували завдання, була різною?

Варіанти:

Гравці можуть посилати і текстові повідомлення, наприклад, прості слова: «так», «ні», «алло», «ура» і т. ін.

Вправи на монологічне мовлення

Завдання 16. Вправа «Поняття кар'єри». Викладач передає довільно вибраному учасникові м'яч, називаючи асоціацію, пов'язану з поняттям кар'єри. Учасник ловить м'яч і, у свою чергу, сам називає першу асоціацію, що приходить в голову, пов'язану із словом «кар'єра», а потім передає м'яч іншому учасникові. Черга передається довільно за бажанням.

Один з учасників групи по ходу вправи фіксує виниклі асоціації на листах ватману, накопичує «банк» уявлень про кар'єру.

Після закінчення гри відбувається обговорення питань:

1. Яким чином можна згрупувати виниклі асоціації?
2. Наскільки відрізняються сучасні уявлення про кар'єру від тих, що панували 10-15 років тому?

Завдання 17. «Уміння переконувати». Опрацюйте запропонований текст для усного повідомлення. Ваше завдання – уклавшись в п'ять хвилин,

використовувати всі відомі вам засоби переконання, доповнити інформацію і подати ваше повідомлення так, щоб:

- а) воно звучало нейтрально, наприклад, як наукове повідомлення на конференції;
- б) спростувати його, піддати нападкам, всіляко обчорнити;
- в) подати в найхвалебнішому тоні, щоб воно звучало, наприклад, як реклама приватної практики знайомого психолога.

Щастя й успіх обов'язково придуть

Психологи відзначають, що успіх зумовлений як елементами везіння, так і певною логікою і стереотипами поведінки, закладеними в нас самих. Ділову людину відрізняє організованість, уміння чітко вести справи, правильно організувати робоче місце, час і себе, поєднувати в своєму іміджі елегантність і діловитість. Необхідно іноді переглядати свої реальні можливості, цінності, круг спілкування – це дозволить робити плани реальнішими, а життєві горизонти відчутнішими.

Умійте позбавлятися від непотрібних емоцій: негативні стани гальмують ваше просування вперед. Пам'ятаєте, що можливих рішень завжди більше, ніж ми думаємо. Розвивайте в собі упевненість, вона передається іншим, що позначиться позитивно на стані ваших справ. Вчіться умінню спілкуватися: слухати, розмовляти, ставити питання, відповідати на них.

Підсильте свої можливості, звернувшись до мови ділового одягу. Вчіться розслаблятися і відновлювати свої внутрішні ресурси. Запорука успіху – в нашому бажанні рости над собою, у вдосконаленні своєї зовнішності і особистісних якостей. Успіх приходить до тих, хто в нього вірить.

Завдання 18. «Опис маршруту». Викладач називає об'єкт, відомий усім студентам (кінотеатр, музей, будь-який навчальний заклад тощо). пропонує скласти інструкцію для людини, зовсім незнайомої з містом, як дістатися до цього об'єкта. Завдання виконують індивідуально. Після закінчення роботи

студенти зачитують свої «інструкції», визначають, хто краще впорався із завданням (чий опис маршруту найбільш зрозумілий).

Завдання 19. Виберіть компанію, в якій ви хотіли б працювати, і представте п'ятихвилинну презентацію, що описує, чому іншим теж сподобалося б працювати в цій компанії.

Завдання 20. Вправа «Майбутнє». Усім учасникам необхідно розбитися на пари й описати один одному свої плани розвитку комунікативних навичок, говорячи про їх роль у повсякденному житті, необхідності більшого тренування, особистісного зростання і т. ін. Через 5 хвилин члени пари обмінюються ролями.

Вправи на діалогічне мовлення

Завдання 21. «Заборонені питання». Студентам пропонують уявити себе в ролі, наприклад, продавця, лікаря, інженера, агронома, голови акціонерного товариства, льотчика. Задають навчальний текст (бажано з психології спілкування). Пропонують прочитати його як би очима обраного кожним студентом «носія певної професійної ролі», а потім починається обмін питаннями з групою. Студент ставить групі питання, намагаючись користуватися термінологією відповідного фахівця. Якщо ця вимога порушується (студент користується «не своєю» термінологією), група відхиляє питання. Потім вона формулює своє питання цьому студенту, також користуючись «його» рольовою термінологією. Студент також може прийняти або відхилити питання як неадекватне завданню.

Завдання 22. «Натяк». Студентам пропонують створити пари, причому обрати в напарники того, про кого мало що відомо. Один зі студентів у парі бере на себе комунікативну ініціативу. Він повинен, розпочавши розмову здалеку (наприклад, про здоров'я, погоду, навчання, інтереси), ненав'язливо перевести його на родичів, друзів, знайомих свого співрозмовника. Таким чином ведеться «світська бесіда» з прихованою метою дізнатися якомога більше про оточуючих співрозмовника та його ставлення до цих людей.

Після закінчення роботи підраховують, зі скількома особистостями ініціатору спілкування приховано вдалося познайомитися, скільки якостей кожного «нового знайомого» вдалося узнати.

Студент, що виступав у ролі «розпитувача», оцінює, наскільки природною була бесіда, чи органічно вписалися в загальний тон і стиль розмови питання про родичів або ж він відчув, що на нього тиснуть, що його «примусили» розповідати про те, про що він не хотів говорити. Найбільш вдалі, природні прийоми переведення бесіди в потрібне русло оголошують в групі.

Завдання 23. Вправа «Інтерв'ю». Учасники розбиваються на пари і протягом 10 хвилин розмовляють зі своїм партнером, намагаючись дізнатися про нього якомога більше. Потім кожен готує коротке представлення свого співбесідника. Головне завдання – підкреслити його індивідуальність, несхожість на інших. Після чого учасники по черзі представляють один одного.

Завдання 24. «Розгортання діалогу». Група розіграє діалог між двома людьми. Перший студент говорить «Я зустрів друга й кажу йому: «Привіт», або «Радий тебе бачити» і т. ін.». наступний студент відповідно до логіки розгортання спілкування (дружні теплі стосунки, більш віддалена дистанція, щира радість, стриманість і т. ін.) відповідає йому. Третій студент говорить фразу, що продовжує діалог, і так далі.

Завдання 25. Група розділяється на пари. Кожна пара обирає предмет переконливої промови: у чому саме кожен з них буде переконувати іншого (як варіант може бути: термінова робота, яку необхідно виконати; виконання роботи замість хворого колеги; зміна точки зору співрозмовника з будь-якого питання і т. ін.). Потім кожен обмірковує, який саме метод переконання й яким чином він міг би використовувати в цій ситуації. Можна робити відповідні замітки, записи.

Після відповідної підготовки кожна пара провидить розігрування ситуації переконання. При цьому проводиться дві бесіди: спочатку один з

учасників виступає в ролі переконуючого керівника, і інший – підлеглого, потім – навпаки. Після завершення роботи проводиться обговорення отриманих результатів, аналізуються помилки, формулюється, що саме, які фактори сприяють досягненню успіху у процесі переконання.

Завдання 26. Гра «Контрабанда». Зі складу групи обирається декілька учасників на роль туристів. Після цього групі повідомляється, що туристи намагаються провезти контрабанду (якийсь предмет, захований у одного з контрабандистів). Що і хто ховатиме, вирішують самі туристи, вийшовши за двері. Після їх повернення учасникам потрібно вгадати, хто конкретно везе контрабанду. Для цього вони можуть ставити будь-які питання, всіляко «наїжджати» і т. ін. Контрабандисти можуть відповідати, як їм заманеться.

Туристам під час їх знаходження за дверима можна дати додаткові рекомендації. Наприклад, зіграти ролі, що ускладнюють вгадування, спрацювати як єдина команда. Завдання кожного переконати митницю, що особисто у нього контрабанди немає. Решті учасників групи можна запропонувати виробити єдину стратегію допиту. Але рішення, хто контрабандист, кожен приймає індивідуально.

Обговорення знову-таки можна почати з того, що дати слово туристам. Вони можуть поділитися переживаннями, що виникли під час гри. Потім надати слово таким, що вгадав вірно. На що ті звернули особливу увагу? Що допомогло вгадати? Після цього слово дається іншим. Окремо в цій грі можна обговорити прийоми переконливої поведінки в обстановці підозрілості.

Іноді цікаво зіграти повторно, помінявшись ролями і врахувавши результати обговорення. Якщо група дуже велика, можна створити «акваріум», коло в колі, - декілька активних учасників, що ставлять питання контрабандистам і роблять єдиний висновок, і решта групи, де кожен ухвалює індивідуальне рішення.

Завдання 27. Рольова гра «Доручення завдання підлеглому» методом «виконання ролей».

Потрібно провести ділову бесіду з підлеглим з приводу доручення виробничого завдання:

- а) завдання традиційне, планове;
- б) завдання екстремальне, позапланове.

У грі беруть участь керівник і підлеглий. Виконуючому роль керівника необхідно продумати можливе завдання і вибрати посадову особу (наприклад, маркетолога, рекламіста, економіста і ін.), якій воно буде доручено. Потім слід підготуватися за змістом ділової бесіди:

- пояснити завдання і проінструктувати підлеглого;
- довести завдання до стадії розуміння підлеглим її суті;
- мотивувати підлеглого до добросовісного і якісного виконання завдання.

При доведенні завдання до свідомості підлеглого керівник повинен досягти того, щоб підлеглий чітко собі уявляв: що? коли? яким чином? у яких умовах? якими силами і якими засобами? до якого терміну? з якими кінцевими результатами потрібно зробити доручене завдання.

В ході ділової бесіди керівник повинен отримати відповіді на наступні питання (щоб ухвалити правильне рішення):

1. Чи зможе даний підлеглий виконати запропоноване завдання?
2. Чи бажає він виконувати дане завдання?
3. У якому інструктажі і якого ступеня він потребує?

Виконуючому роль підлеглого з боку організатора заняття дається установка на відмову від виконання завдання. Як аргументи відмови використовується недостатня професійна компетенція. Така установка організатора заняття дозволить виконуючому роль керівника застосувати психолого-педагогічні і комунікативні прийоми дії підлеглого, формуючи у нього психологічну готовність до виконання завдання.

Виконуючий роль керівника проводить ділову бесіду з підлеглим в двох варіантах: спочатку планове завдання, потім - екстремальне, тобто позапланове тривалістю від 15 до 20 хв. Решта учасників заняття виступає в

ролі "компетентних суддів". Їх мета - аналіз результатів проведення ділової бесіди, інструктажу і використаних комунікативних прийомів. Після розігрування проводиться дискусія, в якій беруть участь всі учасники.

Попередня підготовка до ділової бесіди - доручення завдання:

1. Придумайте і сформулюйте у вигляді управлінського рішення завдання, а також умови, необхідні для його реалізації.
2. Поставте перед собою цілі майбутньої розмови.
3. Заздалегідь складіть план бесіди, продумайте час, місце і організаційні умови її проведення.
4. Продумайте початок бесіди, введення співбесідника в розмову, умови створення атмосфери повної довіри.
5. Підготуйте питання до підлеглого, з'ясування яких допоможе досягти поставленої мети.

Примітка: для виконання цього завдання виконуючому роль керівника відводиться 10 хвилин.

Хід виконання завдання:

- Запросіть до себе підлеглого і поясните йому причину виклику.
- Поясніть сенс роботи, яку необхідно виконати підлеглому, і запитайте його, чи зможе він справитися з нею.
- Відповідайте на всі питання підлеглого щодо майбутньої роботи; якщо необхідно, покажіть йому, як він це може зробити.
- Поясніть вимоги відносно термінів виконання даної роботи і інформування вас про хід її виконання.
- Попросіть підлеглого повторити завдання або запитайте, з чого він збирається почати.
- Проявіть довіру до здібностей підлеглого, використовуйте прийом «авансоване схвалення».
- У разі відмови підлеглого від виконання завдання з'ясуйте причини відмови, спробуйте їх усунути, мотивуйте фахівця з урахуванням його особистих очікувань, доведіть бесіду до кінця.

- Завершіть бесіду конкретним рішенням і діями.

Оцініть якість проведеної бесіди:

Питання для оцінки якості бесіди	Правильно	Частково правильно	Неправильно
<p>1. Чи чітко сформулював питання керівник?</p> <p>2. Чи вдалося керівникові повідомити підлеглому всю важливу і необхідну інформацію?</p> <p>3. Чи правильно ставив керівник питання, чи не підказував він ними і відповіді?</p> <p>4. Чи правильно провів керівник інструктаж за завданням?</p> <p>5. Чи ясно керівник уявляв собі мету і завдання даної бесіди?</p> <p>6. Чи правильно поведився керівник під час бесіди, використовуючи вербальні і невербальні сигнали?</p> <p>7. Чи проходила бесіда у формі діалогу, чи дослухував керівник аргументи і відповіді підлеглого?</p> <p>8. Чи вдалося керівникові створити невимушену атмосферу? Чи правильно він використовував з цією метою психологічні прийоми?</p> <p>9. Чи грамотно керівник реагував на психотип підлеглого, чи використовував його особливості в комунікативній стратегії?</p> <p>10. Чи правильно обрав керівник модель спілкування?</p> <p>11. Чи ефективно пройшла ділова бесіда?</p>			

Завдання 28. «Шукаю партнера по бізнесу». Група розбивається на пари. Учасники усаджуються спиною один до одного і попереджаються, що контакти з партнером в процесі гри будуть заборонені. Кожен гравець

отримує по двадцять карток: десять білих і десять синіх. Збоку від кожної пари впритул ставиться ще один стілець. Інструкція звучить приблизно так:

— Кожен з членів пари – бізнесмен, і кожен є для іншого конкурентом, оскільки за умовами гри ви обидва робите свій бізнес в одній сфері. І у того, і у іншого з'явилася дуже вигідна пропозиція, що обіцяє непоганий прибуток. Але – ця пропозиція надходить від кримінальних структур, що, зрозуміло, робить її ризикованою. Ви можете піти на цю операцію, а можете відмовитися. В принципі і те, і інше рішення може принести вам прибуток, але це залежатиме від вибору вашого партнера-конкурента.

Учасникам пропонується така таблиця.

1-й бізнесмен	2-й бізнесмен	1-й бізнесмен	2-й бізнесмен
я операці	я операці	– 3	– 3
я операці	а відмов	+ 5	– 5
а відмов	я операці	– 5	+ 5
а відмов	а відмов	+ 3	+ 3

Що означає ця табличка? Якщо обидва бізнесмени здійснюють операцію з кримінальними структурами, то обидва втрачають по три тисячі. Якщо один з вас здійснює операцію, а інший відмовляється, то перший заробляє п'ять тисяч, а другий ці ж п'ять тисяч втрачає.

І нарешті, якщо обидва бізнесмени відмовляються від операції, то вони отримують по три тисячі. У нашій грі буде десять ходів. Через кожні тридцять секунд по команді ведучого гравці повинні одночасно класти на стілець, що стоїть збоку від них, по одній картці: синя означає здійснення операції, біла – відмова. Побачивши рішення свого партнера, гравець заповнює свій бланк доходів-витрат.

Бланк для гри

Ім'я учасника _____ Ім'я партнера _____

Номер ходу	Хід учасника	Хід партнера	Результат ходу
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
Підсумкова сума			

У графах ходів у разі здійснення операції ставиться буква З, у разі відмови – буква В. В графі результатів учасник фіксує свої прибутки або втрати з відповідним знаком.

Завдання гравців – отримати максимальний прибуток. Виграє той, хто зуміє заробити максимальну кількість грошей.

Обговорення цієї гри має надзвичайно важливе значення – особливо якщо виявиться, що практично ніхто не виграв. Подібна ситуація дуже показова: дефіцит бюджету однозначно говорить про помилковість вибраної гравцями стратегії. Якщо знайдеться хоч би одна пара, що вибрала не шлях обману і недовіри до партнера, а шлях конструктивної взаємодії, заснованої на доброзичливості і довірі, то ведучий винен обов'язково їм надати можливість сказати головні слова в дискусії.

Завдання 29. Гра «Мафія». Гравці сідають в коло обличчям до центру. Ведучий роздає учасникам по одній спеціальній картці, обговоривши заздалегідь, які карти позначатимуть «мафіозі». Їх кількість залежить від розмірів групи і не повинна перевищувати третини учасників. Наприклад, на групу з 15-16 чоловік це 3-4 мафіозі. Гравці дивляться картки, нікому їх не показуючи, після чого їх збирають. Мафіозі ніяк не повинні показувати свою приналежність, а «чесні люди» повинні виявити їх по особливостях поведінки і, образно кажучи, «поставити до стінки»:

«На місто опускається ніч. Мешканці сплять, – говорить ведучий, всі учасники закривають очі, а ведучий продовжує: – мафія знайомиться!».

Мафіозі відкривають очі і знаходять поглядами один одного. Після цього ведучий пропонує їм закрити очі і говорить: «Наступив ранок. Містом промайнула звістка про те, що з'явилася мафія. Жителі обговорюють це повідомлення і намагаються вгадати, хто саме злочинець».

Група розплющує очі і веде обговорення, аналізуючи поведінку кожного учасника. Для спрощення роботи кожен може просто назвати своїх кандидатів. (Зазвичай за один хід гравець називає кількість підозрюваних, яке дорівнює кількості мафіозі, але за кожне коло гри вирок ухвалюється тільки одному.) Той, хто набрав більшість голосів, вважається «засудженим». Якщо група вгадала вірно, то ведучий говорить: «Вітаю! Ви убили мафіозі», і група продовжує обговорення. Якщо ж учасники указують невірно, ведучий оголошує: «На жаль Ви убили чесну людину!» Гравець, на якого указує група, вибуває з подальшої гри. Ведучий говорить: «У місто приходить ніч. Всі жителі сплять» Всі закривають очі, і через якийсь час, коли ведучий переконається, що ніхто не підглядає, він дає знак мафії, наприклад: «Тільки мафія не спить. Вона виходить на полювання». Люди мафії розплющують очі, вибирають жертву, поглядами домовляються і показують її ведучому, після чого знов закривають очі.

«Наступив ранок! – оголошує ведучий. – Місто прокинулося, і його жителі дізналися страшне повідомлення. Цієї ночі був убитий мирний

житель: – ведучий показує на того учасника, якого вибрали мафіозі. – Хто ж злочинець?»

Група відновлює обговорення. Гра продовжується до тих пір, поки не будуть виявлені й усунені всі мафіозі або кількість мирних жителів не стане менше числа бандитів (у цій ситуації гра втрачає сенс).

Якщо гра пройшла швидко, то можна провести її декілька разів.

Для того, щоб додати грі велику драматичність і дати волю акторським талантам і фантазії, можна запропонувати кожному учасникові вибрати для себе певну роль: мер, торговець, пенсіонер і тому подібне. Дуже часто на гру проєктуються стереотипи поведінки, властиві учасникам в житті.

В процесі обговорення кандидатів в засуджені можна давати їм останнє слово з тим, щоб вони спробували відвести від себе підозру (при цьому наводяться будь-які аргументи), зробивши ігровий акцент саме на тому, щоб за всяку ціну «залишитися в живих». При остаточному голосуванні учасники можуть поміняти свою точку зору, можуть і взагалі виправдати підозрюваного. Це виводить гравців на усвідомлення здатності захищати себе, на розуміння своєї значущості, самоцінності або навпаки:

Можна зробити основний наголос саме на обговоренні підозрюваних, виділити адвоката і прокурора, моделюючи процес ухвалення групового рішення.

Завдання 30. Ділова гра «Кадрове питання».

Групі необхідно розділитися на підгрупи по 3 – 4 людини. Кожна група отримає бланки з інструкцією, з коротким описом професій, затребуваних на ринку праці і професій, що не мають попиту, а також конкурентноздатних професій сьогодні на ринку праці.

Інструкція:

1. Із списку запропонованих професій потрібно обрати ті, які відносяться до фармацевтичного бізнесу і необхідні для вирішення завдань бізнесу. Ваш бізнес: фармацевтичне виробництво і продаж ліків.

Підказка: завдання вибору спрощується, якщо спершу ознайомитися з інформацією про професії, а потім збудувати схему «руху товару» (Від виробника до споживача.)

На листі записуються обрані професії.

2. Придумати «бренд» (торгову марку і кредо) своєї компанії». Інформація про «бренд» в списку професій.

3. Вакансії вибраних вами професій повинні бути заповнені конкретними людьми. Хай це будуть ваші однокласники, особистісні якості яких відповідають вимогам вибраних професій.

Підказка: для того, щоб зробити вибір, необхідно оцінити вимоги, які професія висуває до особистості людини, і зіставити з її можливостями.

4. Потрібно не забути про «інформаційне поле» – справі потрібне «розкручування»! Необхідно розробити програму рекламної акції.

5. Захист проектів.

Після закінчення гри відбувається обговорення результатів, студенти говорять про те, що нового вони дізналися з сьогоденного заняття, діляться своїми враженнями від роботи.

Завдання 31. «Оцінювання в парах». Всі учасники розбиваються на пари, один з членів пари позначається буквою «А», інший — буквою «Б». Після цього учасник «А» проводить оцінювання спочатку свій рівень комунікативної компетентності, потім іншого учасника відповідно до наступних критеріїв:

Контрольні питання для оцінювання	Оцінка
Монологічне мовлення	
Діалогічне мовлення	
Активне слухання	
Пасивне слухання	
Перцепція	
Уміння аналізувати помилки співрозмовників	

Після оцінювання учасники кожної пари порівнюють отримані результати і встановлюють, наскільки самооцінка співпадає з оцінкою іншим членом групи. Потім проводиться обговорення результатів вправи:

- чому навчилися під час виконання вправи;
- чому результати оцінки іншим і самооцінки співпадають не у всіх;
- над чим ще потрібно працювати, щоб підвищити рівень комунікативної компетентності;
- які знання, придбані у результаті виконання цієї вправи, можуть бути співвіднесені з особистим або професійним життям учасників.

Завдання 32. «Чому я навчився». Викладач просить всіх учасників по черзі розповісти про три речі, яким їм вдалося навчитися в ході виконання вправи або завдання. Потім проводиться обговорення, які комунікативні знання, уміння та навички засвоїла вся група повністю, а які ще необхідно повторити для кращого усвідомлення та запам'ятовування.

Завдання 33. «Дослідження обраної теми». Всі учасники розбиваються на пари. Кожній парі дається 20 хвилин для того, щоб вона могла провести серйозне дослідження якоїсь конкретної теми. Мета учасників — детально вивчити всі аспекти вибраної теми. Важливо, щоб учасники не відходили від теми і продовжували роботу впродовж всіх 20 хвилин. Вони повинні відстежувати все наявні ускладнення, спроби перервати обговорення або відійти від теми. Для роботи можна брати будь-яку тему, якщо тільки не виникає підозра, що вона підібрана спеціально для того, щоб було легко виконувати вправу. Дана вправа допомагає дисциплінувати групу і надає матеріал для достатньо докладного аналізу. Це може бути аналіз навичок слухання, ступені самоусвідомлення і невербальної комунікації, перцепції тощо.

Після цього викладач просить всіх учасників сісти в спільне коло. Далі проводиться обговорення вправи, при цьому особливо підкреслюються два аспекти: по-перше, *процес* виконання вправи (як учасники його виконували і що при цьому відчували), а по-друге *зміст* (те, про що учасники говорили, виконуючи вправу). Також викладач повинен допомагати групі у визначенні

способів, за допомогою які знання, придбані в результаті виконання даної вправи, можуть бути співвіднесені з особистим або професійним життям учасників. По можливості тренер також бере участь у виконанні вправи.

Завершується вправа тим, що учасники знов розбиваються на пари і обговорюють, що їм більше і менше всього в ній сподобалося. Вони також можуть поставити один одному оцінки за виконання вправи.

Додаток В

Вправи та завдання до творчого етапу педагогічної технології
формування комунікативної компетентності

Завдання 1. Назвіть двох громадських діячів, промову яких ви чули особисто або по телевізору. Опишіть, що повинен зробити кожен з них, щоб виступати краще.

Завдання 2. Вправа для рефлексії «Дерево мети». Оснащення і реквізит: Контурне зображення дерева на плакаті, маркери (фломастери).

Інструкція: «Це дерево мети. Намальоване дерево виступає символічною шкалою ваших досягнень. Коріння – це точка відліку, мінімальний прояв якостей і умінь, а крона – максимальний рівень прояву реальних або можливих умінь. Зараз напишіть своє ім'я маркером (фломастером) в тому місці, де ви зараз, на вашу думку, знаходитеся на цій шкалі». Процедура повторюється після проведення заняття, при цьому ведучий просить учасників стрілкою прокреслити напрям переміщення рівня своїх можливостей.

Після вправи відбувається обговорення. Символічне значення досягнутого носить підтримуючий характер і може виступати предметом обговорення під час занять не один раз. Повторне проведення завдання сприяє тому, щоб зробити прагнення учасників наближеними до реального життя.

Завдання 3. «Портрет ідеальної людини». Кожен учасник отримує 6 смужок паперу, на них він пише ідеальні якості, які він би хотів би мати. Потім учасники збираються в групи по 4 людини, синтезують якості (якщо якась якість повторюється, то одне прибирають, інше залишають) Наступний крок: об'єднання груп в одну, синтез всіх наявних якостей. У результаті хто-небудь з групи зачитує зібрані якості ідеальної людини.

Завдання 4. Ділова гра «Відбіркове інтерв'ю при влаштуванні на роботу».

В групі формується відбіркова комісія з трьох чоловік, решта студентів виступає в ролі претендентів на вакантні посади. Ведучий оголошує про конкурсний набір в службу персоналу в новостворювану філію престижної фірми з виробництва і збуту комп'ютерного устаткування в наступні групи: планування і найму співробітників; мотивації, стимулювання і оплати праці; трудових і дисциплінарних відносин; профорієнтації і соціальної адаптації; підготовки і кар'єрного зростання кадрів; вивчення і оцінки кадрів; підвищення якості трудового життя; охорона праці і техніки безпеки.

Для відбору претендентів використовується панельне інтерв'ю, яке проводить спеціальна відбіркова комісія. Кожному кандидатові дається 5 хвилин на підготовку і 10 хвилин на виступ. У своєму виступі він винен:

- охарактеризувати мотиви, що спонукали його взяти участь в конкурсі, пояснити свій вибір конкретної групи;
- продемонструвати професійну компетентність;
- розповісти про те, що нового і корисного він може принести фірмі.

Відбіркова комісія оцінює кандидатів в спеціальних картках по пятибалльній системі. Той, хто набрав найбільшу кількість балів оголошується переможцем, тобто буде прийнятий на роботу.

Завдання 5. «Оцінка комунікативних здібностей менеджера». Часто нашу країну називають сировинним придатком Заходу. Це обумовлено тим, що ми більше продаємо сировину, а не готовий продукт. Наприклад, продаємо Японії ліс, а вигідно (у два-три рази) продавати дошки, зібрані в пакет, а ще краще — щитові будинки, меблі. Те ж саме ми робимо із іншими корисними запасами. Із-за відсутності сервісного обслуговування деякі види виробів, що поставляються за кордон, ми вимушені продавати набагато дешевше.

Аналогічна картина відносно деяких марок вітчизняних годинників. Прекрасні за якістю годинникові механізми, але з низьким рівнем дизайну

купають фірми багатьох країн, міняють в них корпус і циферблат і перепродають вже за вищою ціною.

Порядок розробки ситуації.

Необхідно уважно вивчити викладені точки зору і сформулювати чотири відповіді на питання: «Чому це робиться (робилося)?» Робота в комітетах:

а) кожен учасник оцінює ситуацію і самостійно відповідає на питання: «Чому?». Відповіді слід записувати на окремому листі. Вони повинні відповідати дискретній формі (одно-два слова);

б) голова комітету збирає листи з відповідями і починає обговорення;

в) в результаті обговорення відбирають три-чотири відповіді. Голови комітетів докладають про підсумки роботи. У обговоренні доповідей і ухваленні рішень беруть участь всі слухачі.

Шкала оцінки учасника групової роботи

.	Уміння переконувати	987654321	Невміння переконувати
.	Здатність до співпраці	987654321	Нездатність до співпраці
.	Адаптація в новій ситуації	987654321	Нездатність до адаптації в новій ситуації
.	Самоконтроль	987654321	Нестриманість
.	Уміння володіти мовою	987654321	Невміння володіти мовою
.	Словниковий запас	987654321	Недостатній запас слів
.	Уміння слухати співбесідника	987654321	Невміння слухати співбесідника
.	Здатність до творчого мислення	987654321	Відсутність творчого мислення
.	Уміння аргументувати свої доводи	987654321	Невміння аргументувати свої доводи
0.	Етичність поведінки	987654321	Неетичність поведінки

Оцінка діяльності команд

1. Члени експертної ради оцінюють комунікативні здібності кожного учасника за запропонованою шкалою (див. нижче), на кожному рядку якої наголошується відповідний бал — ставиться хрестик.

2. Шляхом з'єднання всіх хрестиків викреслюється графік комунікативних здібностей.

3. Підраховується загальна сума балів. Результат менше 40 показує низьку здатність, більше 70 — високу.

Завдання 6. Ділова гра «Конфлікт на промисловому підприємстві»

Етапи гри:

1. Інформування: Акціонерне підприємство, що випускає продукцію хімічного профілю (наприклад, миючі засоби), опинилося на межі банкрутства. Продукція підприємства із-за низької якості і високої собівартості не витримує конкуренції на ринку збуту. Для рентабельної роботи підприємства необхідно вжити наступні заходи:

- а) замінити застаріле устаткування на нове;
- б) скоротити приблизно на половину кількість працівників;
- в) підвищити кваліфікацію працівникам, що залишилися;
- г) знайти (привернути) додаткове фінансування;
- д) радикально перебудувати всю структуру підприємства.

На підприємстві працюють 100-150 чоловік. Всі працівники поділяються на наступні категорії:

- а) адміністративно-управлінський апарат;
- б) працівники передпенсійного віку;
- в) жінки, що мають малолітніх дітей;
- г) решта всіх працівників.

Всі працівники є акціонерами свого підприємства.

2. Учасники гри.

Генеральний директор підприємства.

Технічний директор.

Менеджер з фінансів.

Менеджер з персоналу.

Голова профспілкового комітету.

Представники всіх категорій працівників (а, б, в, г).

Група експертів.

3. Умови гри. Проходять загальні збори працівників підприємства, на якому розгортається дискусія щодо шляхів і методів реконструкції підприємства.

Генеральний директор відкриває збори і у загальних рисах докладає про ситуацію, що склалася.

Технічний директор говорить про необхідність впровадження прогресивної технології, пропонує свої варіанти реконструкції підприємства.

Менеджер по фінансах пропонує можливі варіанти залучення додаткового фінансування, необхідного для проведення реконструкції підприємства і вирішення кадрових питань.

Менеджер з персоналу висловлює свою думку про шляхи вирішення кадрових проблем.

Голова профкому відстоює права працівників підприємства і пропонує свої варіанти вирішення проблеми.

Представники всіх категорій працівників прагнуть захистити своїх колег і висловлюють свою точку зору з приводу реконструкції підприємства.

Генеральний директор підводить підсумки дискусії.

Обговорення гри: Висловлювання експертів з проблем реформування підприємства і про хід дискусії. Відбувається загальне обговорення результатів гри.

Завдання 7. Ділова гра "Зіпсований телефон".

3 членів групи обираються 5 студентів, між якими розподіляються і ролі: 1-ий, 2-ий, 3-ій, 4-ий, 5-ий заступники. Всім п'яти заступникам пропонується вийти з аудиторії і чекати виклику в порядку встановленої

черги. Керівник гри інструктує тих, що сидять в аудиторії:

- а) уважно слухати кожного заступника;
- б) виявити помилки, припущені при передачі інформації: заміна слів, пропуск інформації, неточність в передачі сенсу, домисли і фантазії та ін.
- в) визначити, хто із заступників допустив помилки.

Керівник гри викликає першого заступника і просить його запам'ятати інструкцію, яку він повинен передати другому, другий - третьому, третій - четвертому, четвертий - п'ятому, а п'ятий повинен це завдання виконати. Кожен з передавших інформацію відразу ж «виїжджає у відрядження».

Інструкція: П'ятий член вашої команди, увійшовши до аудиторії, повинен, як вже зазначалося, не переказувати, а виконувати наступні дії:

- вибрати п'ять чоловік, що не є членами вашої команди;
- поставити їх зліва направо в алфавітному порядку їх прізвищ, але починаючи не з першої букви прізвища, а з другої;
- останньому в створеному ряду, дати завдання переставити залишившихся за будь-яким принципом і останньому в цьому новому ряду сказати «слова втіхи» у зв'язку з тим, що він виявився останнім;
- останній член команди, тобто п'ятий, зобов'язаний доповісти керівникові гри: "Завдання виконане!"

Примітка: керівникові гри надзвичайно важливо, щоб перший заступник освоїв як слід інструкцію. З цією метою можна використовувати наступні прийоми:

- повторення,
- розчленовування на фрагменти,
- наведення прикладів, наприклад Іванов - Ванов і ін.
- акцентування уваги на тому, що інструкцію виконують дві людини: спершу п'ятий, останній член команди, а потім п'ятий, що опинився в алфавітному порядку в створеному ряду останнім, і знову останній член команди, тобто п'ятий заступник;

- за допомогою питань перевірити засвоєність інформації.

Перший заступник викликає другого і передає йому інструкцію. Якими-небудь записами користуватися не дозволяється; слухачі, що сидять в аудиторії, фіксують персональні помилки заступників при передачі і отриманні інформації, а також причини спотворень:

- неточність передачі;
- відсутність контролю за тим, чи вірно зрозуміла інструкція;
- довільне спрощення;
- ігнорування зворотного зв'язку;
- неуважність;

безвідповідальність по відношенню до проблеми партнера.

Після дій п'ятого заступника керівник проводить ретельний аналіз, знайомить з текстом тих, що грають і підводить підсумки гри. Доцільно виділити тих, хто прагнув працювати якнайкраще. В кінці гри можна скласти "пам'ятку", залучивши в неї правила ефективного слухання.

Завдання 8. Тренінг на переговори «Залізниця». Між двома залізничними компаніями (*A* і *B*) виникла конфліктна ситуація. Ці компанії займаються перевезенням термінових вантажів. Кожна з компаній володіє двома індивідуальними залізничними вітками і однією загальною. Загальний шлях набагато коротший, ніж індивідуальні шляхи.

Проблема виникла із-за використання загальної короткої вітки. Вона вважається відкритою тільки тоді, коли відкрито дві стрілки *CA* і *CB*: одна відкривається компанією *A*, інша - компанією *B*.

По короткому шляху в добу може пройти тільки один склад. Він може належати або компанії *A*, або компанії *B*. Кожна компанія в день може сформувати і відправити тільки один склад.

Компанії *A* і *B* не знаходяться один з одним в прямій конкуренції, вони відрізняються чисельністю робочих, кількістю рухомого складу, рівнем механізації, прибутковістю. Метою кожної компанії є отримання

	Параметри	Компанії	
		<i>A</i>	<i>B</i>
	Кількість вагонів	30	20
	Вантажопідйомність одного вагону в тоннах	50	50
	Прибуток від перевезення по короткому шляху	12	6
	Прибуток від перевезення по довгому шляху (<i>y</i> доларах США за тонну)	2	2

максимального прибутку за тонну вантажу найбільш можливого доходу в місяць.

Вас, як консультанта з економічних питань, запросила адміністрація компанії *B*. Допоможіть знайти таке рішення, яке було б максимально вигідним для цієї компанії, але також влаштувало б і компанію *A*.

Необхідні для розрахунків параметри компанії представлені в таблиці.

Рішення: на думку експертів, максимально вигідним для компанії *B* був варіант, коли коротким шляхом цілком користується компанія *A*, перераховуючи при цьому на рахунок компанії *B* по 4 долари за тонну вантажу, що перевозиться цією компанією. Таким чином, компанія *B* отримує максимально можливий для неї прибуток: 6 доларів за тонну, а прибуток компанії *A* в день складе 8 доларів за тонну для 20 вагонів з 30 і 12 доларів за тонну для 10 вагонів з 30. В середньому прибуток компанії *A* складе 9 доларів 33 центи за тонну.

Завдання 9. Ділова гра «Інвалідне крісло». Переробляючий завод, на якому діють провідні методи організації виробництва, заслужив високу оцінку як в нашій країні, так і за кордоном. На завод потрібно прийняти співробітника на посаду координатора програм, в чії обов'язки входить організація і виконання всіх функцій, пов'язаних з прийомом відвідувачів і гостей з інших організацій, які приблизно раз на місяць приїжджають для огляду заводу. Відділ по зв'язках з громадськістю наполягає, щоб з відвідувачами поводитися як з вельми важливими персонами і приділяли їм максимум уваги.

Кандидат володіє високою кваліфікацією і приємний в спілкуванні, володіє декількома мовами і міг би ідеально підійти на цю посаду за

винятком однієї обставини — він прикований до інвалідного крісла. Хоча в принципі керівництво організації не заперечує проти прийому на роботу людей з фізичними обмеженнями, все ж таки воно сумнівається, чи зможе цей кандидат виконувати свою роботу. Наприклад, яким чином він зможе їздити в аеропорт зустрічати гостей, влаштовувати їх в готель, організувати огляд заводу і т.п.?

Постановка завдання. Сформулювати і забезпечити сприятливі умови найму людей з фізичними або розумовими обмеженнями.

Методичні вказівки. Наймання в організацію співробітників з обмеженими можливостями припускає визначення:

- умов найму кандидатів з обмеженими можливостями;
- аргументів «за і проти» найму таких кандидатів;
- переваг при прийомі на роботу (за законодавством і крім нього), що надаються людям з обмеженими можливостями.

Опис ходу ділової гри.

1. Студенти діляться на групи від 5 до 12 чоловік. Зі всіх студентів вибираються два добровольці для виконання ролей менеджера по підборі персоналу і кандидата на вакантну посаду, яких просять покинути аудиторію на 15 хв., щоб ознайомитися зі своїми ролями.

2. В цей час в групах відбувається загальне обговорення проблеми. Аудиторії можуть бути поставлені наступні питання: «Якби Ви хотіли отримати яку-небудь роботу, а один з кандидатів володів би такою ж кваліфікацією, як і Ви, але при цьому отримав роботу тільки з тієї причини, що у нього обмежені можливості, що б Ви відчули?»

3. Після 15 хв. обговорення закінчується пропозицією повернутися до нього пізніше. Копії ролей роздаються решті членів групи, потім в аудиторію запрошуються виконавці ролей. Вони розігрують ситуацію. Менеджер компанії повинен протягом всієї співбесіди стояти, а кандидат — сидіти.

4. Потім можна повторити гру кілька разів з різними парами учасників, а потім порівняти різні інтерпретації. Наступній і подальшим парам

учасників можна не виходити з кімнати для вивчення своїх ролей, оскільки вони вже бачили цю ситуацію у виконанні інших учасників.

Додаток Д

Модифікована програма тренінгу комунікативної компетентності

Заняття 1. Відкриття семінару-тренінгу. Оволодіння засобами невербальної комунікації, перцептивними навичками та навичками ефективного слухання.

Мета заняття: знайомство учасників групи з програмою семінару-тренінгу.

Розповідь ведучого про цілі занять, форму їх проведення.

Невелика дискусія про роль спілкування в житті учасників і необхідності вдосконалення спілкування (бажано, щоб висловилися більшість учасників з прикладами з повсякденного життя).

Вправа 1. Кожному роздається картка з булавкою. Учасників просять написати на картці яке-небудь вигадане ім'я, яким називатиметься ця людина впродовж усього тренінгу, і приколоти картку на грудях. Кожен учасник по колу розповідає «свою біографію» — вигадану історію життя свого персонажа.

Дискусія по вправі. Які розповіді запам'яталися? Чому? Що саме привертає увагу в розповіді — зміст, манера розповіді, емоційність, оригінальність й ін.? (Ведучий повинен стежити за тим, щоб про кожного учасника було сказано щось позитивне.)

Завершальна дискусія, питання для обговорення:

1. Що було важливим в сьогоднішньому занятті?
2. Що запам'яталося?
3. Які думки і відчуття?
4. Які висновки із заняття можна зробити для себе?

Вправа 2. «Уявлення про себе». Учасникам роздають листки паперу. Учасники розсаджуються по кімнаті. Кожен отримує завдання написати на

листі паперу 8—10 речень про себе, не указуючи на зовнішні ознаки, по яких можна легко здогадатися про людину. Після закінчення роботи листи здаються ведучому, учасники знов сідають в коло. Ведучий зачитує описи, не називаючи прізвищ. Завдання учасників — вгадати, кому з групи належить запропонована характеристика.

Дискусія по вправі, питання для обговорення:

1. У кого співпало уявлення про себе з думкою інших? У кого ні?
2. Як ви думаєте, в чому причини неспівпадіння?

Завершальна дискусія. Учасникам групи пропонується обговорення наступних питань:

1. Якими практичними умінями й навичками ви оволоділи на цьому занятті?
2. Які вправи вам здалися найбільш цікавими та корисними?

Вправа 3. «Спина до спини». Двоє учасників за бажанням сідають на стільці спиною один до одного. Їх завдання — вести діалог на будь-яку тему протягом 3—5 хвилин. Решта учасників виконує роль мовчазних глядачів.

Дискусія по вправі. Учасники діляться своїми відчуттями, питання для обговорення:

1. Чи легко було вести розмову?
2. У чому були труднощі?
3. Чи є задоволення від розмови?

Глядачі висловлюють свої спостереження. Можна повторити вправу ще з однією парою учасників.

Завершальна дискусія.

Вправа 4. «Уміння слухати». Вправа виконується в парах. Один партнер протягом 3—5 хвилин розповідає іншому про щось важливе для нього, що його хвилює, турбує. Інший слухає мовчки, дозволяється тільки невербальна поведінка. Потім партнери міняються ролями. Час початку й закінчення вправи визначається ведучим. Після закінчення вправи партнери протягом

1—2 хвилин обмінюються переживаннями. Потім складаються нові пари, і вправа виконується ще раз.

Дискусія по вправі. Учасники знову сідають в коло. Обговорюється, що було важким, що легким у вправі, питання для обговорення:

1. Які відчуття були в ході вправи?
2. Чи було відчуття уважного слухання, підтримка?
3. За рахунок яких дій партнера воно виникало? Що заважало, що допомагало?
4. Чи були відмінності в слуханні різних партнерів?

Вправа 5. «Я Вас слухаю». Учасникам роздають листи паперу. Вони розсаджуються по кімнаті. Завдання кожного учасника — відповісти письмово на ряд питань. Питання бажано заздалегідь написати на дошці або на великому листі паперу. Питання: Чи легко я слухаю? Чи часто я тільки вдаю, що слухаю? Чи реагую я на слова з емоційним забарвленням? Чи часто я перебиваю співрозмовника? Чи говорили мені, що я слухаю не уважно? Як я слухаю, якщо слухати не цікаво? Чи не відволікаюся я, коли співрозмовник говорить поволі? Як я ставлюся до помилок в поведінці співрозмовника? Чи не роблю я поспішних висновків?

Дискусія по вправі.

Вправа 6. «Передай іншому». Учасники сидять в колі, і по черзі кожен без слів передає сусідові який-небудь уявний предмет. Сусід винен «взяти» його відповідним чином і назвати. Потім він передає вже інший, свій предмет наступному по колу. Вправа повторюється, поки не пройде все коло:

Дискусія по вправі, питання для обговорення:

1. Легко або важко було передавати предмет? Кому легко?
2. А в чому були труднощі?
3. Легко або важко було відгадувати предмет? Кому було легко?
4. А в чому труднощі були тут?

Вправа 7. «Розмова через скло». Для цієї вправи за бажанням обирається пара учасників, останні будуть глядачами. Коло із стільців перетворюється на

півколо, звернене до імпровізованої «сцени». Двом «акторам» дається інструкція. Вони знаходяться в аеропорту. Один з них відлітає, інший — його проводжає. І ось, коли проводи закінчені, і той, що відлітає, вже перейшов у відсік для тих, що відлітають, за скло, він раптово згадує, що забув передати дуже важливу інформацію. Він може це зробити зараз, він бачить проводжаючого через скло. Проте складність полягає в тому, що скло звуконепроникне, і передати інформацію можна тільки жестами і мімікою, без слів. Один з партнерів передає інформацію, інший повинен його зрозуміти і відповісти (теж без слів). Потім вони міняються ролями, і той, хто приймав інформацію, тепер її передаватиме (інформація повинна бути нова). Решту учасників просять зберігати мовчання і просто спостерігати за тим, що відбувається.

Дискусія по вправі. Спочатку питання акторам:

1. Що вони відчували, чи легко було передавати інформацію?
2. Чи легко було розшифровувати інформацію? Що вдалося? Що не вдалося? Чому?

Питання глядачам:

1. Які враження?
2. Чи вдалося самим розшифрувати інформацію?
3. Які були версії? Чому? Що сподобалося?
4. Що б ви зробили по-іншому? За бажання глядачів і вільного часу можна повторити вправу ще з однією-двома парами.

Вправа 8. «Інсценування пісні». Учасники розділяються на дві-три команди, і кожна отримує завдання підготувати і потім показати інсценування якої-небудь відомої пісні. Решта учасників повинна вгадати цю пісню. Інсценування відбувається без слів. На підготовку кожній команді дається 10—15 хвилин. Після підготовки кожна команда по черзі показує своє інсценування.

Дискусія по вправі. Учасники обмінюються думками, питання для обговорення:

1. Кому вдалося донести зміст пісні? За рахунок чого?
2. Кому не вдалося? Чому? Які були труднощі при передачі і розшифровці інформації?
3. Яка команда краще справилася із завданням? Чому?
4. Як відбувається передача інформації в житті? А отримання її?
5. Чи помічаємо ми сигнали жестів, міміки?
6. На скільки часто в житті ми користуємося цими каналами передачі інформації?

Вправа 9. «Що пам'ятаю?». Один з членів групи за бажанням сідає спиною до аудиторії. Інші вголос загадують одного з присутніх. Завдання гравця — якомога детальніше описати зовнішній вигляд загаданого. Коли опис буде закінчений, члени групи можуть доповнити опис своїми спостереженнями. Після цього хто-небудь інший сідає спиною до аудиторії, загадується нова людина, і процедура повторюється. Зміна ведучого відбувається ще кілька разів.

Дискусія по вправі, питання для обговорення:

1. Легко або важко було описувати зовнішність?
2. У чому були труднощі? Чому?
3. Що найлегше згадується? Що важче?
4. Кому було легко виконувати цю вправу? Чому?

Вправа 10. «Знайди відмінності». Учасники встають із стільців і розходяться по аудиторії (недалеко один від одного). З усіх учасників обирається один. Інші повинні прийняти різні пози і зберігати їх протягом вправи. Після того, як учасники прийняли пози, ведучому дається 1—2 хвилини на те, щоб оглянути всіх уважно і запам'ятати пози. Потім він закриває очі і відвертається від аудиторії. Протягом 1 хвилини п'ять чоловік декілька змінюють свої пози, останні залишаються в колишніх позах. Після закінчення хвилини гравець розплющує очі і повертається до аудиторії. Його завдання — знайти відмінності в позах. Вправа можна повторити з іншими учасниками групи.

Дискусія по вправі, питання для обговорення:

1. Чи легко було знайти відмінності?
2. У чому були труднощі?
3. На що звертається увага в першу чергу? На що — в останню?

Вправа 11. «Митниця». Один учасник групи за бажанням обирається на роль «контрабандиста», останні будуть «митниками». «Митники» сидять в аудиторії, «контрабандист» виходить з аудиторії. Його завдання — три рази увійти до аудиторії, причому один раз він повинен мати при собі таємно який-небудь предмет (монету, гудзик). Завдання «митників» — уважно спостерігати за «контрабандистом» і визначити на основі своїх спостережень, в який зі своїх приходів він мав при собі предмет.

Дискусія по вправі. «Митники» висловлюють свої припущення. Обговорюється, на основі чого були зроблені їх висновки.

Питання:

1. Які спостереження були зроблені?
2. Що в зовнішньому вигляді, в поведінці насторожило? Хто вгадав, хто ні? Чому?
3. За наявності вільного часу вправа повторюється ще раз з іншим «МИТНИКОМ».

Заняття 2. Розвиток навичок вербальної комунікації

Мета заняття: оволодіння практичними вміннями й навичками монологічного та діалогічного мовлення.

Початкова дискусія.

Вправа 1. «Переказ тексту». Ведучий дає наступну інструкцію: «Зараз ви покинете кімнату, залишиться тільки один учасник. Йому я зачитаю текст. Після цього я запрошу в кімнату другого учасника, і перший перекаже йому текст, який тільки що почув. Потім я запрошу в кімнату третього учасника і другий розповість йому, що він почув. Потім я покличу наступного і так до тих пір, поки всі учасники не опиняться в кімнаті. Прохання до всіх уважно слухати кожного учасника». Потім виконується вправа згідно з інструкцією. (Текст

підбирається, довільно, бажано, щоб він був малознайомим, Необхідно, щоб були два-три герої і певна протяжність дії. Обсяг тексту — близько 50 рядків. Ведучому слід мати запасний варіант тексту на випадок повтору вправи.)

Дискусія по вправі, питання для обговорення:

1. За рахунок чого відбулося спотворення інформації?
2. Що кожен з учасників вніс «свого» до розповіді? Чи буває так в житті?
3. Що треба зробити, щоб спотворення були мінімальними?

Вправа 2. «Діалог». Учасникам роздають листи паперу. Ведучий зачитує початок діалогу і просить учасників записати на листі паперу, яку відповідь вони дадуть замість другого учасника діалогу. Так повторюється 2—3 рази з різними діалогами. Після цього учні зачитують свої відповіді по кожному діалогу.

Дискусія по вправі. Обговорюється можливість отримання різних реакцій на один і той же пусковий стимул (у нашому випадку — слова першого учасника діалогу. Слід підвести учасників до того, що процес спілкування є складним за своєю природою, таким, що включає як елементи говоріння, так і елементи слухання і розуміння. (Якщо відповіді учасників за другого учасника діалогу будуть одноманітними із-за існуючих стереотипів мислення, то треба попросити їх виписати ще по одному варіанту відповідей і потім зачитати їх, виділивши нетрадиційні відповіді.).

Вправа 3. «Опис маршруту». Викладач називає об'єкт, відомий усім студентам (кінотеатр, музей, будь-який навчальний заклад і т. ін.). пропонує скласти інструкцію для людини, зовсім незнайомої з містом, як дістатися до цього об'єкта. Завдання виконують індивідуально. Після закінчення роботи студенти зачитують свої «інструкції», визначають, хто краще впорався із завданням (чий опис маршруту найбільш зрозумілий).

Вправа 4. «Рольові висловлювання». Ведучий пише студентам невеликий текст, пропонує його уважно прочитати. Потім розподіляє ролі

(ведучий, автор, критик «головна ідея», «контекст», «логіка», невідготовлений читач) і пропонують прочитати текст ще раз, щоб потім відновити його. Відновлюють студенти відповідно до тієї ролі, яку отримали. Після завершення роботи проводять аналіз: хто зі студентів найбільш відповідав своїй ролі, які засобами його вдалося передати її сутність й зміст.

Дискусія по вправі, питання для обговорення:

1. Що викликало труднощі під час виконання вправи?
2. Хто краще всіх впорався з завданням? Чому?
3. Як потрібно викладати інформацію, щоб її розуміли інші?

Вправа 5. «Опис дії». Студенти стають у коло. Учасник, з якого починають виконувати завдання, називає будь-яку дію (наприклад, «бігти»). Другий студент повинен за допомогою прислівників описати цю дію (швидко, красиво і т. інш.). Потім він, у свою чергу, називає дію й адресує її наступному студенту, який повинен дати свій опис. Виграє той, хто краще за всіх опише запропоновану дію.

Вправа 6. «Привітання й побажання». Група ділиться на дві команди. Гравці однієї команди – «ті, що вітають», іншої – «ті, що бажають». Команди стають так, щоб гравці утворювали пари. «Той, що вітає», стоїть першим й висловлює партнеру з іншої команди своє вітання. Той повинен, вислухавши, додати своїм побажанням. Потім другий гравець першої команди робить наступне вітання, яке додає побажанням відповідний учасник другої. Ні вітання, ні побажання не повинні повторюватися за формою.

Підсумкова дискусія усього тренінгу, на якому обговорюються питання:

1. Чому Ви на вчилися на заняттях?
2. Що на заняттях Вам сподобалося більш за все?
3. Хотіли б Ви ще у майбутньому взяти участь у тренінгу з підвищення особистісних якостей?
4. Які знання, які Ви щойно отримали, Вам знадобляться у майбутній професійній діяльності?

Додаток Е

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
“ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАММА

Навчальної дисципліни

« Основи психології та педагогіки»

Для студентів спеціальності –

- 6.051301 – 01 „Хімічна технологія органічних речовин”,
- 6.051301 – 5 „Хімічна технологія високомолекулярних сполук”,
- 6.051301 – 4 „Хімічна технологія палива і вуглецевих матеріалів”,
- 6.051701.1 - „Технологія жирів та жирозамінників”,
- 6.051701.2 - „Технологія бродильних виробництв та виноробства”,
- 6.051401 - 1 „Промислова біотехнологія”,
- 6.051401 - 2 „Біотехнологія біологічно-активних речовин”,
- 6.050304 - 0 „Видобування нафти і газу”

Напрямок підготовки –

Технології органічних речовин

Курс – 4-й, семестр – 7-й

Відповідальний лектор

Затверджено на засіданні кафедри
педагогіки і психології управління

соціальними системами

„19” вересня 2005 року

«_19_» вересня 2005р.

Завідувач кафедри
проф. Романовський О.Г.

Харків 2005

Погодження робочої навчальної програми

<p>«ПОГОДЖЕНО» Для спеціальності Завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами</p> <p>проф..Романовський О.Г.</p> <p>«__»_____200__р.</p>	<p>«ПОГОДЖЕНО» Для спеціальності Завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами</p> <p>_____</p> <p>(підпис) прізвище та ініціали</p> <p>«__»_____200__р.</p>
<p>«ПОГОДЖЕНО» Для спеціальності Завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами</p> <p>_____</p> <p>(підпис) прізвище та ініціали</p> <p>«__»_____200__р.</p>	<p>«ПОГОДЖЕНО» Для спеціальності Завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами</p> <p>_____</p> <p>(підпис) прізвище та ініціали</p> <p>«__»_____200__р.</p>
<p>«ПОГОДЖЕНО» Для спеціальності Завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами</p> <p>_____</p> <p>(підпис) прізвище та ініціали</p> <p>«__»_____200__р.</p>	<p>«ПОГОДЖЕНО» Для спеціальності Завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами</p> <p>_____</p> <p>(підпис) прізвище та ініціали</p> <p>«__»_____200__р.</p>

Перезатвердження робочої навчальної програми

Навчальний рік	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/1010
Групи				
Дата засідання кафедри				
Номер протоколу				
Підпис зав. кафедри				

Розподіл кредитів та навчального часу за видами занять.

Кредитний модуль	Загальний обсяг годин/кредитів	Аудиторних занять/годин	Самостійна робота, годин
Лекційні заняття		8/16	
Семінарські заняття		7/14	
Модуль 1			
Разом	72	15/ 30	42

Література:

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Бурнард Ф. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов / Гальперин П.Я. — М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. — 400 с.
3. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: 1990. – 104 с.
4. Кузин Ф.А. Культура делового общения: Практическое пособие / Кузин Ф.А. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2002. – 320 с.
5. Куница В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
6. Лаврентьева А.А., Михайличенко В.Е.и др. Психология (планы семинарских занятий). Для студентов всех специальностей. – Х.:ХГПУ, 1999. – 28 с.
7. Опалюк О.М. Культура спілкування: Навчально-методичний посібник / О.М. Опалюк Ю.В. Сербалюк. – Кам'янець-Подільський: «МЕДОБОРИ», 2004. – 192 с.
8. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Петровская Л.А. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.

9. Романовский А.Г. Основы психологии и педагогики. Конспект лекций для студентов всех специальностей заочной формы обучения. Ч.1.- Х.:ХДПУ, 2000 – 102 с.
10. Романовский О.Г., Черваньова З.О., Пономарьов О.С. Практикум з основ психології. Навчальний посібник. – Х.: НТУ „ХПИ”, - 2001. – 220 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
12. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Сидоренко Е.В. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
- Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Р.на Д.: Феникс. – 2000. – 672с.

**Технічні засоби та наочні посібники, які використовуються при
викладанні дисципліни**

- 1.Роздатковий матеріал для проведення тестування, анкетування під час семінарів.
- 2.Питання для контрольних робіт та заліку.
- 3.Питання для написання рефератів, доповідей, повідомлень.

Лекційні заняття (16 годин).

Модуль 1

Тема 1. Введення в психологію та педагогіку (2 години)

1. Предмет, задачі й методи психології та педагогіки.
2. Історія розвитку психологічних та педагогічних знань.
3. Значення психологічних знань та комунікативної компетентності у професійній діяльності інженера.
4. Сутність комунікативної компетентності та її структура.

Тема 2. Психічні процеси: відчуття, сприйняття, увага (2 години)

1. Відчуття та їх характеристика.
2. Сприйняття, його види та властивості.
3. Увага, її види та властивості.
4. Розвиток уваги в процесі виховання.

Тема 3. Психічні процеси: пам`ять, мислення, інтелект, уява (2 години)

1. Пам`ять, процеси пам`яті.
2. Способи керування процесами пам`яті, розвиток пам`яті.
3. Природа та види мислення.
4. Інтелект.
5. Оцінка інтелекту.
6. Мова і мовлення.
7. Види та функції уяви.

Тема 4. Емоційна-вольова сфера регуляції пізнавальної діяльності та поведінки людини (2 години).

1. Емоції та їх роль в життєдіяльності людини.
2. Види емоційних станів: стреси, афекти, настрої, почуття.

- 3.Поняття про вольову сферу. Значення волі для людини.
- 4.Локалізація контролю.

Тема 5. Психологія особистості

- 1.Загальне визначення особистості.
- 2.Структура особистості.
- 3.Теорії особистості та особливості розвитку особистості.

Тема 6. Темперамент і характер.

Задатки та здібності (2 години).

1. Основні теорії темпераменту.
- 2.Характер, класифікація його рис.
- 3.Проблема акцентуації. Формування характеру.
- 4.Задатки як природні переваги здібностей.
- 5.Здібності, їх класифікація, вікові особливості формування здібностей.

Тема 7. Психологія спілкування(4 години).

1. Поняття про спілкування та його функції.
- 2.Види, форми та принципи спілкування.
- 3.Психологічні прийоми атракції.
- 4.Особливості педагогічного спілкування.

Тематика повідомлень, доповідей, рефератів при самостійному вивченні тем.

Тема 8. Спілкування та його роль у житті людини (14 години)

1. «Спілкування» і «комунікація».
2. Психологічна структура спілкування.
3. Вербальна комунікація.
4. Роль невербальної комунікації у монологічному й діалогічному мовленні.

5. Міжособистісна перцепція як засіб взаєморозуміння між людьми.
6. Механізми сприйняття і взаєморозуміння у процесі спілкування.
7. Прийоми активного слухання.
8. Спілкування і діяльність.
9. Роль комунікативної компетентності у розвитку особистості.
10. Основні функції спілкування.
11. Ефекти міжособистісного сприйняття.
12. Ділове спілкування.

Семінарські заняття (14 годин)

- 1.Введення в психологію та педагогіку (2 год.)
- 2.Психічні процеси: відчуття, сприйняття, увага (2год.)
- 3.Психічні процеси: пам`ять, інтелект, увага (2 год.)
- 4.Емоційна сфера. Вольова регуляція. (2 год.)
- 5.Темперамент. Характер. Здібності (2 год.)
- 6.Психологія спілкування (4 год.).

Навчальний рік	Вчене звання, вчений ступінь, прізвище, ініціали викладача	Вид занять	№ навчальних груп
2005/2006	Бутенко Т.О. - асистент	Лекційні, семінарські	

Контрольні запитання

1. Що вивчає психологія та педагогіка?
2. Історія розвитку психологічних та педагогічних знань..
3. Методи вивчення психології та педагогіки.
4. Що таке психіка?
5. Що таке свідомість?
6. Значення психології та педагогіки.
7. Поняття про сприйняття, значення сприйняття, види та властивості сприйняття..
8. Відчуття, значення відчуття, види та властивості відчуття.
9. Увага, значення уваги, властивості уваги.
10. Недоліки уваги.
11. Види уваги.
12. Розвиток уваги.
13. Пам`ять, значення пам`яті, види пам`яті, процеси пам`яті.
14. Розвиток пам`яті.
15. Мислення, операції та процеси мислення.
16. Види мислення.
17. Роль мови в процесі мислення.
18. Інтелект, види інтелекту. Оцінка інтелекту.
19. Фантазії, значення фантазій,
20. Функції фантазій, види фантазій.
21. Поняття про емоції, значення емоцій.
22. Функції емоцій.
23. Основні форми вираження емотивних станів.
24. Основні види почуттів.
25. Управління та контроль емоцій.
26. Поняття про волю та її значення в житті людини.
27. Види і структура вольових актів.
28. Локалізація контролю.
29. Зв`язок умов виховання з формуванням індивідуальних вольових якостей.
30. Поняття про індивід, індивідуальність, особистість.
31. Теорії розвитку особистості.

32. Властивості особистості.
33. Структура особистості.
34. Рухомі сили розвитку особистості.
35. Що таке темперамент?
36. Основні теорії темпераменту.
37. Характеристика типів темпераменту.
38. Властивості темпераменту.
39. Що таке характер?
40. Риси та акцентуації характеру.
41. Розвиток характеру.
42. Задатки та індивідуальні особливості здібностей людей.
43. Види здібностей.
44. Формування та розвиток здібностей.
45. Спілкування та його структура.
46. Функції спілкування.
47. Стилi та види спілкування.
48. Сторони спілкування.
49. Особливості педагогічного спілкування.
50. Особливості управлінського спілкування.
51. Принципи управлінського спілкування.
52. Форми управлінського спілкування.
53. Рефлексивне і не рефлексивне слухання.
54. Емпатійне слухання у міжособистісному спілкуванні.
55. Невербальне спілкування.
56. Правила підготовки виступу.
57. Поняття про атракцію та прийоми атракції.
58. Ділове спілкування.
59. Правила проведення ділових бесід, нарад.
60. Ефекти міжособистісного сприйняття.

Міністерство освіти і науки України
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ "ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ"

"ЗАТВЕРДЖУЮ"

Декан факультету інформатики та управління

_____ Гамаюн І.П. _____

(прізвище, ініціали)

(підпис)

" _____ " _____ 2006 р.

РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

“УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ”

Підготовки _____ *спеціаліста* _____

(назва освітньо-кваліфікаційного рівня)

За спеціальністю 7.051301 – 01 „Хімічна технологія органічних речовин”, 7.051301 – 5 „Хімічна технологія високомолекулярних сполук”, 7.051301 – 4 „Хімічна технологія палива і вуглецевих матеріалів”, 7.051701.1 - „Технологія жирів та жирозамінників”, 7.051701.2 - „Технологія бродильних виробництв та виноробства”, 7.051401 - 1 „Промислова біотехнологія”, 7.051401 - 2 „Біотехнологія біологічно-активних речовин”, 6.050304 - 0 „Видобування нафти і газу”

(код і назва спеціальності)

Напряму підготовки _____

(код і назва напряму підготовки)

Відповідальний лектор

(прізвище, ініціали)

(підпис)

" _____ " _____ 2006 р.

Розглянуто на засіданні кафедри

Педагогіки та психології управління соціальними

системами

" _____ " _____ 2006 р. Протокол № _____

Завідувач _____

О.Г. Романовський

Харків 2006

ЛИСТ ПЕРЕЗАТВЕРДЖЕННЯ РОБОЧОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Дата засідання кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами					
Номер протоколу					
Підпис завідувача кафедри					
Підпис декана факультету					
Дата затвердження					

1.2. План вивчення навчальної дисципліни

Порядковий № зан. Види навчальн. занять (Л; ЛЗ; ПЗ;С)	Номери семестрів, найменування тем і питань кожного заняття. Завдання на самостійну роботу студентам	Потрібний рівень сформованості знань та умінь для кожного питання	Інформаційно-методичне забезпечення
1	<p><u>Тема лекції 1.</u> Сутність управлінської діяльності і основні підходи до її дослідження</p> <p>Сутність управлінської діяльності. Основні підходи до вивчення управлінської діяльності. Визначення системи основних управлінських функцій: цілепокладання, планування, прогнозування, організації, мотивації, прийняття рішень, контролю і корекції. Комунікативна компетентність сучасних керівників України.</p> <p><u>Тема практики.</u> Сучасний стан управління в Україні. Роль управлінських функцій у підвищенні ефективності управління.</p> <p><u>Тема СРС.</u> Основні школи науки управління.</p>	31У1	2, 4, 5

2	Л	<p><u>Тема лекції 2.</u></p> <p>Управління розвитком організації СЕС</p> <p>Завдання управлінської діяльності. Організаційна структура управління, горизонтальні та вертикальні типи зв'язків у структурі управління.</p>	32У2	2, 3, 7
3	Л П СРС	<p><u>Тема практики.</u> Основні функції управління організацією.</p> <p><u>Тема СРС.</u> Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності в СЕС.</p> <p><u>Тема лекції 3.</u></p> <p>Управління розвитком людських ресурсів в організаціях</p> <p>Організаційні відносини. Стратегії, принципи та засоби управлінської роботи з персоналом. Процес управління персоналом: структура та зміст етапів. Основні характеристики колективу, його формування та управління.</p> <p><u>Тема практики.</u> Колектив як об'єкт управління, його ознаки та визначення. Роль керівника у процесі</p>	32У2	1, 4, 6, 8

	СРС	становлення колективу. Проведення дискусії.		
4	Л	<p><u>Тема СРС.</u> Суб'єкти, цілі та засоби кадрової політики. Конфлікти, конфліктне спілкування</p> <p><u>Тема лекції 4.</u></p> <p>Функції управлінської діяльності.</p> <p>Комунікативна функція управлінської діяльності</p> <p>Визначення комунікативної функції. Типи організаційних комунікацій. Нормативна структура комунікативного процесу і його бар'єри.</p>	32У2	3, 4, 7, 10
5	П СРС Л	<p><u>Тема практики.</u> Комунікативні процеси в організації. Комунікативна компетентність сучасного фахівця. Розвиток навичок вербальної комунікації.</p> <p><u>Тема СРС.</u> Спілкування як інформаційний процес.</p> <p><u>Тема лекції 5.</u></p> <p>Комунікативні процеси в управлінській діяльності</p> <p>Комунікативна поведінка керівника. Комунікативні явища і процеси в управлінській діяльності.</p>	33У3	5, 10, 12, 17, 18

	П	<p><u>Тема практики.</u> Комуникативна діяльність керівника. Навички вербальної та невербальної комунікації. Проведення ділових ігор на розвиток навичок невербальної комунікації.</p>		
6	СРС Л	<p><u>Тема СРС.</u> Вертикальні та горизонтальні комунікації на підприємстві.</p> <p><u>Тема лекції 6.</u></p> <p>Етика ділового спілкування. Етикет і культура поведінки ділової людини</p> <p>Ділова бесіда, ділові переговори, ділові дискусії.</p>	33У3	6, 15, 16
7	П СРС Л	<p><u>Тема практики.</u> Проведення дискусії на тему «Значення обраної професії».</p> <p><u>Тема СРС.</u> Роль культури спілкування в житті людини і в професійній діяльності сучасного фахівця.</p> <p><u>Тема лекції 7.</u></p> <p>Проблеми ефективності професійного спілкування в організації.</p> <p>Функції, структура, особливості професійного</p>	33У2	7, 10, 15, 18

8	<p>П</p> <p>СРС</p> <p>Л</p> <p>П</p> <p>СРС</p>	<p>спілкування керівника і підлеглих.</p> <p><u>Тема практики.</u> Монологічне і діалогічне мовлення. Дискусія щодо ролі професійного спілкування і володіння комунікативною компетентністю.</p> <p><u>Тема СРС.</u> Підготовка доповідей на теми основних функцій управлінської діяльності</p> <p><u>Тема лекції 8.</u></p> <p>Конфлікти в організації та управління конфліктною ситуацією</p> <p>Типологія конфліктів. Динаміка конфліктів. Функції і причини конфліктів в організації, управління конфліктами.</p> <p><u>Тема практики.</u> Керівництво підприємствами, колективами, людьми. Ділова гра «Конфлікт на промисловому підприємстві». Проведення дискусії.</p> <p><u>Тема СРС.</u> Вимоги до управлінських, професійних та людських якостей керівників різного рівня управління СЕС.</p>	32У2	8, 11, 13, 14
---	--	--	------	---------------

9	Л	<p><u>Тема лекції 9.</u></p> <p>Здібності до управлінської діяльності.</p> <p>Склад управлінських здібностей. Менеджерські характеристики. Загально організаційні здібності. Загальні і спеціальні здібності управлінської діяльності.</p>	32У2	6, 7, 9, 17
10	Л	<p><u>Тема лекції 10.</u></p> <p>Керівництво і лідерство. Менеджер і психологічні вимоги до особистості менеджера</p> <p>Теорії та типи лідерства. Влада, авторитет менеджера і стилі керівництва Критерії оцінки ефективності керівництва.</p>	33У2	6, 9, 11, 17
	П	<p><u>Тема практики.</u> Модифікований тренінг комунікативної компетентності.</p>		
	СРС	<p><u>Тема СРС.</u> Визначення власних організаційних та комунікативних здібностей.</p>		
	П	<p><u>Тема практики.</u> Мислення керівника і прийняття рішень. Комунікаційний процес в організації. Оцінка комунікативних здібностей</p>		

	СРС	менеджера. Проведення дискусії. <u>Тема СРС.</u> Природа лідерства. Типи лідерства. Формування лідерських якостей особистості.		
--	-----	---	--	--

2. Розподіл викладачів за потоками, навчальними групами
на 2006 / 2007 навчальний рік

Семестр	Вчене звання, ступінь, прізвище, ініціали викладача	Вид занять	№№ потоків, навчальних груп
		Л, Пр, СРС, консультації	2006/2007

Завідувач кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами _____ О.Г. Романовський

" _____ " _____ 200__ р.

3. ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ І МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

№ п/п	Назва підручників, навчальних посібників, методичних вказівок, каталог інформаційного і матеріального забезпечення	Де застосовується
1.	Храмов В.О. Основи управління персоналом. – К.: МАУП, 2001.	Тема 3
2.	Бабосов Е.М. Социология управления. – Мн.: ТетраСистемс, 2000.	Тема 2
3.	Основаы социального управления (под редакцией В.Н. Иванова), – М.: Высшая школа, 2001.	Тема 2, 4, 8
4.	Романовский А.Г. Основы теории управления социальными системами: Учеб. пособие. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2001.	Тема 1, 3, 4, 6
5.	Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: Монографія. – Харків: Основа, 2001.	Тема 1, 5
6.	Резник С.Д., Игошина И.А., Кухарев К.М. Управление персоналом. – М.: ИНФРА-М, 2002.	Тема 3, 4
7.	Смирнов Э.А. Основы теории организации. – М.: АУДИТ, ЮНИТИ, 1998.	Тема 4, 7, 9, 10
8.	Бандурка А.М. и др. Психология управления. – Х., 1998.	Тема 3, 8
9.	Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера. – М., 1997.	Тема 9, 10
10.	Панасюк А.Ю. Управленческое общение: практические советы. – М., 1990.	Тема 4, 5
11.	Адлер Н.Л. Современные психотехнологии. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000.	Тема 8, 10
12.	Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций : изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. — М. : Апрель–Пресс : ЭКСМО–Пресс, 2000.	Тема 5
13.	Скотт Д.Г. Конфликты. Пути их преодоления. – К.: Внешториздат, 1991.	Тема 8
14.	Шитнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Мн.: Аналфея, 1997.	Тема 14
15.	Самьнин С.И., Столяренко Л.Л. Психология управления. – Ростов-на Дону: Феникс.	Тема 6, 7
16.	Активні методи навчання в управлінській підготовці інженерів: практичні ситуації, вправи, ігри : навч.-метод. посібник / за ред. О. Г. Романовського. — Х. : НТУ «ХПИ», 2004.	Тема 6, 10

17.	Казанцев А. К. Практический менеджмент: в деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах : учеб. пособ. для вузов по экон. спец. и направлениям / А. К. Казанцев, В. И. Подлесных, Л. С. Серова. — М. : ИНФРА — М., 2000. — 367 с. — (Высшее образование).	Тема 5, 9, 10
18.	Лэйхифф Дж. М. Бизнес–коммуникации : стратегии и навыки / Дж. М. Лэйхифф, Дж. М. Пенроуз ; пер. с англ. Е. Бугаевой, Т. Виноградовой.. — СПб. : Питер, 2001. — 688 с. — (Теория и практика менеджмента).	Тема 5, 7, 9

4. ЛИСТ ВНЕСЕННЯ ЗМІН ДО РОБОЧОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Порядковий № заняття	Зміст змін, які вносяться

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агафонова И. Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся [Электронный ресурс] / Агафонова И.Н. // Управление начальной школой. — 2009. — № 2. — Режим доступа:
<http://pervoklassnik.resobr.ru/archive/year/articles/2182/>
2. Активні методи навчання в управлінській підготовці інженерів: практичні ситуації, вправи, ігри : навч.-метод. посібник / Бабаєв В. М., Романовський О. Г., Резнік С. Н. [та ін.] ; за ред. О. Г. Романовського. — Х. : НТУ «ХП», 2004. — 100 с.
3. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети : пособие для учителя / Амонашвили Ш. А. — М. : Просвещение, 1983. — 208 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. псих. труды / Ананьев Б.Г. — М. : Москов. псих.-социальный ин-т ; Воронеж : Академия педагогических и социальных наук, 1996. — 384 с.
5. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / Андреев В. И. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1994. — 244 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений / Андреева Г. М. — М. : Аспект Пресс, 1998. — 376 с.
7. Андрущенко В. П. Освіта України в світлі суспільних проблем і суперечностей / В. П. Андрущенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — Х. : НТУ «ХП». — 2002, № 2. — С.10–22.
8. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / Архангельский С. И. — М. : Высшая школа, 1974. — 384 с.
9. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Бабанский Ю. К. — М. : Педагогика, 1982. — 192 с.
10. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого–педагогічні орієнтири / Г. О Балл // Неперервна

- професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С.134–157.
- 11.Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. — Харьков : Фортуна–пресс, 1998. — 464 с.
- 12.Барановська Л. В. Психологія взаємодії : навч.–метод. посіб. / Л. В. Барановська, І. М. Якимець. — Біла Церква, 2003. — 79 с.
- 13.Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування / Барановська Л. В. — Біла Церква, 2002. — 256 с.
- 14.Беспалько В. П. Системно–методическое обеспечение учебно–воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М. : Высш. школа, 1989. — 141 с.
- 15.Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І. Д. Бех // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 10–13.
- 16.Бех І. Д. Особистісно–орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади. У 2 кн. / Бех І. Д. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 1. — 280 с.
- 17.Белкін А. С. Ситуація успіху: як її досягти // Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна. — К. : СПД Богданова А. М., 2008. — 462 с.
- 18.Богданов И. В. Педагогика и психология [Электронный ресурс] : методические рекомендации по изучению курса / Богданов И. В., Лазарев С. В., Ануфриенко С. С. [и др.] Режим доступа до книги: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych-index.html>
- 19.Богомоллов С. И. Инженер XXI века — самая гуманная специальность на земле : монография / Богомоллов С. И. — Харьков : Контраст, 2000. — 184 с.
- 20.Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком: монография / Бодалев А. А. — М. : МГУ, 1982. — 198 с.
- 21.Бодалев А. А. Психология общения : избр. психолог. тр. / Бодалев А. А. — Воронеж : МОДЭК, 1996. — 256 с.
- 22.Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. / Бурнард Ф. — СПб. : Питер, 2002. — 304 с. — (Эффективный тренинг).

- 23.Бутенко Т. О. Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів / Т. О. Бутенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2009. — № 11. — С. 6–9.
- 24.Бутенко Т. О. Визначення критеріїв сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів / Т. О. Бутенко // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія. — Донецьк, 2009. — Вип. 3 — С. 130–137.
- 25.Бутенко Т. О. Готовність студентів-електриків до професійного спілкування українською мовою / Т.О. Бутенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 2. — С. 79–85.
- 26.Бутенко Т. О. Зміст поняття професійного спілкування / Т. О. Бутенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. — 2007. № 16. — С. 59–64.
- 27.Бутенко Т. О. Мовна компетенція як умова якісної підготовки інженерів до професійної діяльності / Т. О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2008, № 3. — С. 112–118.
- 28.Бутенко Т. О. Обґрунтування педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / Т.О. Бутенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. — Запоріжжя. — 2009. — Вип. 3 (56). — С. 94–98.
- 29.Бутенко Т. О. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / О. Г. Романовський, Т. О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2009. — № 3. — С. 86–93.
- 30.Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності фахівців в процесі управлінської підготовки / Т. О. Бутенко, С. М. Резнік // Наукові праці : наук.-метод. журнал. Сер. Педагогіка. —2009. — Вип. 95, т.105. — С. 95–99.
- 31.Бутенко Т. О. Формування мовної і термінологічної компетентності фахівців-інженерів / Т. О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2006. — № 3. — С. 90–94.

32. Бутенко Т. О. Цілі та організація педагогічного експерименту з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / Т. О. Бутенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / Харківський політехнічний ін-т, нац. техн. ун-т ; ред.: Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. — Вип. 25 (29). — Х. : НТУ «ХП», 2010. — С. 83–89.
33. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике : учеб. пособ. / Васильев Н. Н. — СПб. : Речь, 2005. — 283 с. — (Психологический тренинг).
34. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посіб. / Григорій Петрович Васянович. — Львів : Ліга-Прес, 2000. — 100 с.
35. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций : изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон ; пер. с англ. А. Суворовой. — М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 320 с.
36. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. / Вачков И. В. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Ось-89, 2001. — 224 с.
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : Перун, 2007. — 1736 с.
38. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел. — Изд. допов. — К. ; Ірпінь : Перун, 2009. — 1736 с. + 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
39. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / Вербицкий А. А. — М. : Высш. шк., 1991. — 207 с.
40. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / Вербицкий А. А. — М. : Знание, 1990. — 64 с.
41. Вердербер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. — СПб.: ПРАЙМ_ЕВРОЗНАК, 2003. — 320 с. — (Главный учебник).
42. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики / Виноградов В. В. — М. :

Высш. школа, 1981. — 320 с.

43. Воловик П. М. Теорія імовірності і математична статистика в педагогіці / Воловик П. М. — К. : Радянська школа. — 1969. — 222 с.

44. Воловик П. М. Застосування дисперсійного аналізу в педагогічних дослідженнях / П. М. Воловик // Радянська школа. — 1976. — № 6. — С. 29–37.

45. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Выготский Л. С. — М. : Просвещение, 1956. — 519 с.

46. Галузьяк В. М. Мотиваційно–ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Наукові записки. Сер. : Педагогіка і психологія. — 1999. — № 1. — С. 96–106.

47. Галузьяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. — Вінниця : Віноблдрукарня, 2001. — 200 с.

48. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособ. для студентов вузов / П. Я. Гальперин. — М. : Университет : Высш. шк., 2002. — 400 с.

49. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних робітників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська. — К., 2007. — 20, [1] с.

50. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних робітників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Годлевська Дана Миколаївна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2007. — 289 с.

51. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : учеб. для вузов в обл. сервиса / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина; под ред. Гойхмана О. Я. — М. : Инфра-М, 1997. — 271 с. — (Серия: "Высшее образование").

52. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания : науч.-попул. лит. / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. — К. : Политиздат Украины, 1989. — 189 с.

53. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У.

- Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С. 81–107.
54. Гуревич Р. С. Теоретичні і методичні основи організації навчання у професійно–технічних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Р. С. Гуревич ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К. : 1999. — 42 с.
55. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Давыдов В.В. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
56. Данченко Г.В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Г.В. Данченко. — К., 2002. — 43 с.
57. Дементьева Т.І. Формування комунікативної компетенції студентів–іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.09 «теорія навчання» / Т. І. Дементьева. — Х., 2005. — 20 с.
58. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособ./ А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
59. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с
60. Долинська Л. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів : навч.–метод. посібник / Л. В. Долинська, В. П. Черевко. — К. : ДЦССМ, 2001. — 95 с.
61. Емельянов Ю. Н. Активное социально–психологическое обучение / Емельянов Ю. Н. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. — 168 с.
62. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
63. Жирун О. А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього редактора у взаємодії з авторами : автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О. А. Жирун. — К., 2006. — 23 с.
64. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : практ. пособ. / Ю.М. Жуков, Л. А. Петровская, П.В. Растянников. — М. : МГУ, 1990. — 104 с.
65. Загальна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. — К. : Просвіта, 2005. — 464 с.
66. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. С.Д. Максименка. — 2-ге вид., переробл. і доп. — Вінниця : Нова Книга, 2004. — 704 с.
67. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : учебник / Залевская А. А. — М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. — 382 с.
68. Захаров В. П. Социально-психологическое обучение / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. — 56 с.
69. Згуровський М. З. Вища освіта України і Болонський процес / Згуровський В.З. — К. : 2004. — 44 с.
70. Згуровський М. З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу / Згуровський М.З. ; МОНУ ; Нац. техн. ун-т України "КПІ". — К., Політехніка, 2004. — 76 с.
71. Зернецкая А. А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» / А. А. Зернецкая // Русский язык за рубежом. — 2005. — 1-2. — С. 48–51.
72. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". — 2006. — 5 мая. — Заглавие с экрана. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
73. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2001. — 384 с. — (Учебник для XXI века).
74. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Зимняя И.А. — М. : Рус. яз., 1989. — 219 с.

- 75.Зубенко Л. Г. Культура ділового спілкування : навч. посіб. / Л. Г. Зубенко, В. Д. Немцов. — К. : ЕксОб, 2000. — 200 с.
- 76.Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К. : Укр.-фін. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. — 302 с.
- 77.Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посібник / Зязюн І. А. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
- 78.Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія/ Ігнатюк О. А. — Х. : НТУ «ХП», 2009. — 432 с.
- 79.Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) : науч.изд. / Каган М. С. — М. : Политиздат, 1974. — 324 с.
- 80.Казанцев А. К. Практический менеджмент: в деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах : учеб. пособ. для вузов по экон. спец. и направлениям / А. К. Казанцев, В. И. Подлесных, Л. С. Серова. — М. : ИНФРА — М., 2000. — 367 с. — (Высшее образование).
- 81.Кан–Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Кан–Калик В. А. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
- 82.Касаткіна О. В. Психолого–педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О. В. Касаткіна. — Івано–Франківськ, 2007. — 23 с.
- 83.Кларин М. В. Инновации в мировой практике : обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта) / Кларин М. В. — Рига : Эксперимент, 1995. — 176 с. — (Развивающее обучение).
- 84.Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія / Клепко С. Ф. — Полтава : ПОІППО, 2006. — 328 с.
- 85.Ковалев Г. А. Об активном обучении педагогическому общению / Г. А. Ковалев // Активные методы обучения педагогическому общению и его

- оптимизации: сб. науч. труд. / под. ред. А. А. Бодалева. — М. : АПН СССР, НИИ общей и пед. психол., 1983. — С. 6–20.
86. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учеб. для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы проф.-техн. и высшего образования / Коваленко Е. Э. — Харьков, 2000. — 120 с.
87. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Козак. — Одеса, 2001. — 20 с.
88. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна моногр. / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 111 с. — (Біб-ка з освітньої політики).
89. Кон И.С. Открытие «Я» / Кон И.С. — М. : Политиздат, 1978. — 366 с.
90. Костриця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Костриця Наталя Миколаївна. — К., 2002. — 200 с.
91. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2007. — 352 с.
92. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін / Кремень В.Г. // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Х. : НТУ «ХП», 2007. — С.3–8.
93. Кремень В. Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 4. — С. 5–7.
94. Кудін В. Освіта в інформаційному суспільстві / Кудін В. — К. : [б. в.], 1998. — 151 с.
95. Кузин Ф. А. Культура делового общения : практ. пособ. / Кузин Ф. А. — 6-е изд., перераб. и доп. — М. : Ось-89, 2002. — 320 с.

96. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Кузьмина Н. В. — Л. : ЛГУ, 1982. — 172 с.;
97. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб / Кузьмінський А. І. — К. : Знання, 2005. — 486 с.
98. Куница В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куница, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с. — (Серия "Учебник нового века").
99. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / Леднев В.С. — М. : Высшая школа, 1991. — 224 с.
100. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
101. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психолог. тр. / Леонтьев А. А. — М. : Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. — 536 с.
102. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения : монография / Лернер И. Я. — М. : Педагогика, 1981. — 186 с.
103. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Лернер И. Я. — М. : Педагогика, 1972. — 239 с.
104. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности : ежегодник / Лернер И. Я. — М., Знание, 1980. — 96 с.
105. Лимейтс Х. И. Групповая работа на уроке / Лимейтс Х. И. — Л.: Знание, 1975. — 64 с.
106. Лисина М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Лисина М. И. — М., 1985. — 235 с.
107. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; В. І. Лозова, Г. В. Троцько. — 2-е вид., випр. і доп. — Х. : ОВС, 2002. — 400 с.
108. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б. Ф. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
109. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов //

- Методологические проблемы социальной психологии. — М. : Наука, 1975. — С.151–164.
110. Лурия А. Р. Курс общей психологии. Мышление и речь : лекции 7–12 / Лурия А. Р. — М. : МГУ, 1970. — 172 с.
111. Лэйхифф Дж. М. Бизнес–коммуникации : стратегии и навыки / Дж. М. Лэйхифф, Дж. М. Пенроуз ; пер. с англ. Е. Бугаевой, Т. Виноградовой.. — СПб. : Питер, 2001. — 688 с. — (Теория и практика менеджмента).
112. Львов М. Р. Основы теории речи : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Львов М. Р. — М. : Академия, 2002. — 248 с.
113. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. — М. : АПН, 1960. — Т. 4. — 558 с.
114. Макаренко А. С. Твори в 7–ми т., т. 4 : Гра / Макаренко А.С. — К. : Рад. шк., 1954. — 367 с.
115. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / С. С. Макаренко. — К., 2001. — 17с.
116. Максименко І. Г. Формування комунікативної компетентності студентів технічного університету // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Х. : НТУ «ХП», 2007. — С.413–416.
117. Мамалуй А. А. О некоторых аспектах гуманизации курса общей физики / А. А. Мамалуй, С. Д. Гапochenко, А. Я. Дульфан, Ю. Е. Тверитникова // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно–технічної еліти : зб. наук. пр. / Харківський політехнічний ін-т, нац. техн. ун-т ; ред.: Л. Л. Товажнjanський, О. Г. Романовський. — Вип. 25 (29). — Х. : НТУ «ХП», 2010.— С. 20–29.
118. Марасанов Г. И. Социально–психологический тренинг. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге : научно-популярная литература / Г. И. Марасанов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Совершенство, 1998. — 208 с.

119. Марисова Л. И. О мотивационно–потребностной основе общения / Марисова Л. И. — Берлин, 1978. — 69 с.
120. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. — М., 1996. — 190 с.
121. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособ. для учителя / Маркова А. К. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
122. Маслоу А. Мотивация и личность : науч. изд. / А. Маслоу ; предисл., послесл. ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. А. Мухина. — 3-е изд. — СПб. ; М. ; Х., Минск : Питер, 2003. — 352 с. — (Мастера психологии).
123. Махмутов М. И. Педагогические технологии развития мышления учащихся / М. И. Махмутов, Г. И. Ибрагимов, М. А. Чошанов. — Казань : ТГЖИ, 1993. — 88 с.
124. Мелибруда Е. Я. Я – ты – мы. Психология возможного улучшения общения : пер. с чеш. / Мелибруда Е. Я. — М. : Прогресс, 1986. — 225 с.
125. Мерманн Э. Коммуникация и коммуникабельность : практ. реком. для открытой коммуникации / Э. Мерманн ; пер. с нем. [Е. И. Высочиновой]. - Харьков : Гуманитарный Центр, 2007. — 292, [2] с. — (Humanitarian centre).
126. Милорадова Н. Г. Психология и педагогика : учебник / Милорадова Н.Г. — М. : Гардарики, 2005. — 335 с. — (Disciplinae).
127. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе : науч.–метод. журн. — 2004. — N 7. — С.30–36.
128. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Митина Л. М. — 2-е изд. — М. : МПСИ, 2003. — 400 с. — (Библиотека психолога).
129. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / Митрофанова О. Д. — М. : Рус. яз., 1985. — 128 с.
130. Могилевкин Е. А. Карьерный рост. Диагностика, технологии, тренинг : монография / Могилевкин Е.А. — СПб. : Речь, 2007.—336 с.
131. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Мойсеюк Н. Є. — 5-е вид., доп. і перероб. — К. , 2007. — 656 с.

132. Морозов В. П. Невербальная коммуникация в системе речевого общения. Психофизические и психоакустические основы / Морозов В. П. — М. : ИПРАН, 1998. — 164 с.
133. Мясичев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясичев ; ред. А. А. Бодалев. — М. ; Воронеж : Ин-т практич. психологии, 1995. — 356 с.
134. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Н. С. Назаренко. — К., 2008. — 20 с.
135. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, [та ін.] ; ред. В. Г. Кремень ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — К. : Наук. думка, 2003. — 852 с.
136. Нечепоренко Л. С. Мовленнєва культура як умова успішної управлінської діяльності / Л.С. Нечепоренко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно–технічної еліти : зб. наук. пр. / Харківський політехнічний ін-т, нац. техн. ун-т ; ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. — Вип. 4. — Х. : НТУ «ХПІ», 2002. — С. 170–174.
137. Нечепоренко Л. С. Особистісна культура керівника як умова успіху його соціальної діяльності / Нечепоренко Л. С. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно–технічної еліти : зб. наук. пр. / Харківський політехнічний ін-т, нац. техн. ун-т ; ред.: Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. — Вип. 1 (5). — Х. : НТУ «ХПІ», 2003. — С. 274–278.
138. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / ред. І. А. Зязюн. — К. : Віпол, 2000. — С. 58–80.
139. Ничкало Н. Г. Неперервній професійній освіті — педагогічні кадри нової генерації | Н. Г. Ничкало // Проблеми інженерно–педагогічної освіти : зб. наук. пр. Вип. 10. — Х. : УПА, 2005. — С.21–32.

140. Новейший словарь иностранных слов и выражений : более 25000 словар. ст. Свыше 100000 иностр. слов и выражений. — Минск : Современ. литератор, 2003. — 976 с.
141. Новиков А. М. Методология учебной деятельности : науч. изд. / А. М. Новиков ; Рос. акад. образования, Ассоц. "Профессиональное образование". — Москва : Эгвес, 2005. — 176 с.
142. Образцов П. И. Методы и методология психолого–педагогического исследования : монография / Образцов П. И. — СПб. : Питер, 2004. — 265 с. — (Краткий курс).
143. Общение и оптимизация совместной деятельности : монография / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. — М. : МГУ, 1987 — 300 с.
144. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник, 1999. — 944 с.
145. Опалюк О. М. Культура спілкування : навч.–метод. посіб. / О. М. Опалюк, Ю. В. Сербалюк. — Кам'янець–Подільський : МЕДОБОРИ, 2004. — 192 с.
146. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2005. — 447 с.
147. Освітні технології / О. М. Пехота [та ін.]. — К. : АСК, 2001. — 256 с.
148. Основи етики управління : навчал. посіб. / Пономарьов О. С.[та ін.]. — Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. — 124 с.
149. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, А. Г. Романовский, В. В. Бондаренко [и др.]. — Харьков : НТУ „ХПИ”, 2005. — 600 с.
150. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособ. / Панфилова А. П. — СПб. : Знание, ИВЭСЭП, 2001. — 496 с.
151. Парыгин Б. Д. Социальная психология : учеб. пособ. / Парыгин Б. Д. — СПб. : СПбГУП, 2003. — 616 с.
152. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.

- К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.
153. Педагогические технологии : учеб. пособ. для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова [и др.] ; под общ. ред. В. С. Кукушина. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. — 335 с. — (Педагогическое образование).
154. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало. — К. : АПН Укр. Інст. пед. і псих. пр. освіти, 2003. — 679 с.
155. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. — 3-тє вид., допов. і переробл. — К. : СПД Богданова А. М., 2008. — 376 с.
156. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довід. ст. / ред.колегія: П. Матвієнко[та ін] . — Полтава : ПОПОПП. — 1999. — 376 с.
157. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : проб. підруч. для гімназій гуманітар. профілю / Пентилюк М.І. — К. : Вежа, 1994. — 240 с.
158. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психолог. тренинг / Петровская Л. А. — М. : МГУ, 1989. — 216 с.
159. Петровский А. В. Психология : учеб. для студ высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — 2-е изд., стереотип. — М. : Академія ; Высш. шк., 2001. — 512 с.
160. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / В. А. Петрук. К., 2008. — 37 с.
161. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек / С. В. Петрушин. — М. ; Екатеринбург : Академический проект, 2000. — 250 с. — (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии).
162. Пиз А. Язык телодвижений : как читать мысли других людей по их жестам / А. Пиз ; пер. Н. Е. Котляр. — М. : Ай Кью, 1996. — 177 с.

163. Півняк Г. Г. Відома в Україні, визнана в світі / Г. Г. Півняк // Освіта і наука — національні пріоритети : статті, інтерв'ю, доповіді, виступи. — Дніпропетровськ. — 2002. — С. 45–48.
164. Півняк Г. Г. Пізнаємо світ, світ пізнає нас / Г. Г. Півняк [та ін.] // Бористен. — 2006. — № 4. — С. 1–3.
165. Підласий І. П. Практична педагогіка або Три технології / Підласий І. П. — К., 2004. — 610 с.
166. Подласый И. П. Педагогика : учебник / Подласый И. П. — М. : Высшее образование, 2006. — 540 с.
167. Пономарев А. С. Модель специалиста как источник выбора и обоснования содержания профессионального образования : текст лекции / Пономарев А. С. — Харьков : НТУ «ХПИ», 2006. — 58 с.
168. Попова Г. В. Професійна комунікативна компетентність працівника ОВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / Галина Вікторівна Попова. Харків. — 1997. — 17 с.
169. Про освіту : за станом на 8 груд. 2006 р. / Верховна Рада України ; Ін-т законодавства. // Закони України : офіц. вид. — К. : АТ «Книга», 1996. — Т. 10. — С. 414–433.
170. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. — Х. : Колегіум, 2005. — 224 с.
171. Психологические исследования общения / отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. — М. : Наука, 1985. — 344 с.
172. Психология и педагогика : учеб. пособ. для студентов техн. вузов / ред. В. С. Кукушин. — М. : ИКЦ МарТ ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. — 624 с.
173. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учеб. для студентов вузов / Пугачев В. П. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 285 с. — (Управление персоналом).
174. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация : науч. изд. / Д. Равен ; пер. с англ. ; ред. В. И. Белопольский. —

М. : Когито-центр, 2002. — 396 с.

175. Радевич–Вінницький Я. Етикет і культура спілкування / Радевич–Вінницький Я. — Львів : СПОЛОМ, 2001. — 223 с.

176. Реан А. А. Психология личности : социализация, поведение, общение / Реан А. А. — СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2004. — 416 с. — (Мэтры психологии)

177. Рева В. Е. Деловое общение : учеб. пособие / Рева В. Е. — Пенза, ПГУ, 2003. — 240 с.

178. Рибалка В. В. Психологічна структура особистості як основа систематизації професійно важливих якостей фахівця // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / ред. І. А. Зязюн. — К. : Віпол, 2000. — С. 432–451.

179. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. — 1990. — № 2. — С. 58–65.

180. Романовский А. Г. Основы теории управления социальными системами : учеб. пособ. / Романовский А. Г. — Харьков : НТУ «ХПИ», 2001. — 195 с.

181. Романовский А. Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Романовский Александр Георгиевич. — К., 2001. — 490 с.

182. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект : підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко. — Х. : НТУ «ХП», 2007. — 592 с.

183. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / Романовський О. Г. — Х. : Основа, 2001. — 312 с.

184. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Рубинштейн С. Л. — М. : Психология, 1997. — 328 с.

185. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. / Рубинштейн С. Л. — СПб. : Питер, 2004. — 713 с. — (Мастера психологии).

186. Русский язык и культура речи : учеб. пособ. / ред. проф. О. Я. Гойхман. — М. : ИНФРА-М, 2003. — 192 с.
187. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Селевко Г. К. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
188. Селевко Г. К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы / Г. К. Селевко, Н. К. Тихомирова. — Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд. 1990. — 64 с.
189. Семиченко В. А. Психология речи : учебн. пособ. / Семиченко В. А. — К. : «Магістр-S», 1998. — 112 с.
190. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Сидоренко Е. В. — СПб. : Речь, 2007. — 208 с.
191. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навч. посіб. для вищих педагог. закл. освіти / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. — К. : РНЦ «ДІНІТ», 2000. — 260 с.
192. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / Сисоєва С. О. — К. : Міленіум, 2006. — 346 с.
193. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч. метод. посіб. / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. — Луцьк, Волинська обласна друкарня, 2009. — 460 с.
194. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. вищих навч. закладів непедаг. профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. — К. : Міленіум, 2005. — 520 с.
195. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : наук. вид. / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. В. Г. Кременя ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К. : Наукова думка, 2003. — С. 449–564.

196. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Академия, 2007. — 576 с.
197. Словник іншомовних слів / за ред. Мельничука О. С. — 2-е вид., випр. і доп. — К. : Українська радянська енциклопедія, 1985. — 966 с.
198. Смит М. Тренинг уверенности в себе : пер. с англ. / Смит М. — Спб. : Речь, 1974. — 244 с.
199. Снетков В. М. Психология коммуникации в организациях : учеб. пособ. / Снетков В. М. — СПб. : С.-Петербург. ун-та, 2000. — 112 с.
200. Современный словарь иностранных слов : ок. 20000 слов. — М. : Рус. яз., 2000. — 742 с.
201. Соколов Э. В. Культура и личность / Соколов Э. В. — Л. : Наука, 1972. — 228 с.
202. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления : учебник / Столяренко Л. Д. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 416 с.
203. Столяренко Л. Д. Психология управления : учеб. пособ. / Столяренко Л. Д. — Изд. 4-е. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 507 с.
204. Стратегия гуманизма / Астахова В. И. [и др.] ; под ред. В. И. Астаховой, Л. Л. Товажнянского. — Харьков : НУА, 2004. — 212 с.
205. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Том 4. — К. : Радянська школа, 1976. — 640 с.
206. Сущенко Т. И. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты / Т. И. Сущенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2002. — № 2. — С. 62–67.
207. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Талызина Н. Ф. — М. : Академия, 1998. — 288 с.
208. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Лариса Гаріївна Терлецька. — К., 1997. — 16 с.
209. Тимченко Н. . Искусство делового общения : монография / Тимченко Н. . — Ч. 1. — Харьков. — Оригинал, 1992. — 180 с.
210. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Гуманізація — стратегічний напрямок розвитку інженерної освіти ХХІ сторіччя / Л. . ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, А.О. Мамалуй // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно–технічної еліти : зб. наук. пр. / Харківський політехнічний ін-т, нац. техн. ун-т ; ред.: Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. — Вип. 23–24 (27–28). — Х. : НТУ «ХП», 2009. — С. 3–13.
211. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Ділова бесіда в системі управлінських технологій : навч. посіб. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ. — Х. : НТУ «ХП» – УПА, 2002. — 159 с.
212. Управление персоналом организации : практикум : конкретные ситуации / Ю. Г. Одегов, Т. В. Никонова, Д. К. Балаханова ; под ред. М. Н. Кулапова. — М. : Экзамен, 2003. — 192 с.
213. Управление персоналом организации : практикум : учеб. пособ. / под ред. А. Я. Кибанова. — 2 изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА–М, 2004. — 365 с.
214. Уткин Э. А. Практикум по курсу менеджмента : темат. сб. проблем. вопр., ситуац. задач, деловых и психолог. игр, тестов / Э. А. Уткин, А. И. Кочеткова. — М. : Зерцало, 1999. — 218 с.
215. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 2. — 496 с.
216. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.09 «теорія навчання»/ Ю. П. Федоренко. — Луцьк, 2005. — 20 с.
217. Философский энциклопедический словарь / под. ред. Л. Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С. М. Ковалев. — М. : Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с.

218. Философский энциклопедический словарь : справоч. изд. / сост. : Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. — М. : ИНФРА – М, 2006. — 576 с. — (Библиотека словарей "ИНФРА-М").
219. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. — 2-ге вид. випр., доп. / Фіцула М. М. — К. : Академвидав, 2005. — 560 с.
220. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Фокин Ю. Г. — М. : Академия, 2002. — 224 с.
221. Форверг М. Характеристика социально–психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психологический журнал. — 1984. — № 4. — С. 57–65.
222. Хомский Н. Язык и мышление / Хомский Н. — М. : Изд-во Московского университета, 1972. — 121 с.
223. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Цуканова Е. В. — К. : «Вища школа». 1985. — 158 с.
224. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник : близько 2500 термінів / Шапар В. Б. — Х. : Прапор, 2005. — 640 с.
225. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры : монография / Шмаков С. А. — М. : Новая шк., 1994. — 239 с.
226. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів–механіків у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Л. Б. Щербатюк. Одеса. — 2007. — 22 с.
227. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів–механіків у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Щербатюк Лариса Борисівна. — Одеса. — 2007. — 199 с.
228. Эльконин Б. Д. Психология развития : учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направ. и спец. "Психология" / Эльконин Б. Д. — М. : Академия, 2001. — 143 с. — (Высшее образование).
229. Якиманская И. С. Личностно–ориентированное обучение в современной

- школе : монография / Якиманская И. С. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с. (Библиотека журнала "Директор школы" ; спецвып. 2).
230. Яценко Т. С. Активная социально–психологическая подготовка / Яценко Т.С. — К. : Освита, 1993. — 208 с.
231. Gumperz J. Communicative Competence Revisited // Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications. Cambridge Univ. Press. 1984. — P. 278–289.
232. Halash H. Individual competencies and the demand of the society. Materials CE. CDCC. Strasbourg, 1996. — 87 p.
233. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co–operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasbourg, 1997.
234. Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social setting // Journal of Social Issues. 1967. — 23/2. — P. 8–28.
235. Mattison M. The person in the process. Social Work. 2000. — 212 p.
236. Raven, J. (1984). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
237. Rogers C.R. (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relationships? as developed in the client–centered framework. In S. Koch (Ed.). *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184–256). New York: McGraw–Hill.