

1.4 Формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти шкіл-інтернатів

У сучасних нормативних документах, що регулюють процес освіти, зокрема в Концепції Нової української школи та Державному стандарті початкової освіти, підкреслено важливість формування в учнів компетентностей для життя, серед яких чільне місце посідає вміння вільного володіння державною мовою, що передбачає здатність усвідомлено використовувати мовні засоби для усного і писемного «ефективного спілкування» [6; 8].

Формування комунікативної компетентності як складника соціальної зрілості особистості є важливою проблемою теорії і методики виховання. Особливої актуальності означена проблема набуває в процесі виховання учнів початкових класів інтернатних закладів, оскільки ці учні через об'єктивні причини переважно не мають належного позитивного досвіду спілкування та сформованих комунікативних умінь і навичок. Отже, проблема формування комунікативної компетентності вихованців 6–9-річного віку шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності вимагає детального дослідження.

Проблема формування комунікативної компетентності не є новою (В. Бадер, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Т. Донченко, І. Зимня, М. Львов, М. Пентилюк та ін.), проте не втрачає своєї актуальності та навіть набуває нового розвитку. Нині вона перебуває в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Васильєва [1], М. Вашуленко [2], Н. Горбатова [3], З. Залібовська-Ільницька [5], О. Ліба [12], К. Пономарьова [7], Н. Соняк [10], С. Смілянець [9], О. Хома [12], S. Savignon [13] та ін.). Причому лінгводидакти початкової освіти М. Вашуленко і К. Пономарьова вказують на сприятливість вікового періоду 6–10 років для формування комунікативної компетентності учнів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування

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

Поставлену мету конкретизують такі завдання:

- дослідити стан розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці;

- уточнити сутність комунікативної компетентності стосовно молодших школярів шкіл-інтернатів та визначити її структуру;

- з'ясувати специфіку формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності;

- розробити критерії і показники та виявити рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів;

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

У науковій літературі не існує однозначного погляду на сутність понять «спілкування» і «комунікація»: в одних випадках вони ототожнюються, в інших робляться намагання провести між ними межу, відокремити спілкування і комунікацію за сукупністю відмінних ознак. Ґрунтуючись на проведеному аналізі наукових підходів до інтерпретації сутності комунікативної компетентності, ми вважали за необхідне уточнити це поняття, урахувуючи проблематику нашого дослідження.

Під комунікативною компетентністю молодших школярів розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передавання певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них. Структура цього утворення охоплює когнітивно-регулятивний, емоційно-ціннісний і діяльнісно-операційний компоненти.

Вікова група дітей від 6/7–10/11 років, які навчаються в 1–4 класах закладу загальної середньої освіти, визначається в науковій літературі як молодші школярі. Розглянемо сенситивність вихованців цієї групи щодо формування

комунікативної компетентності крізь призму вікових особливостей і соціально-психологічних характеристик.

Так, вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. У молодших школярів збільшується рухливість нервових процесів, що дає їм змогу швидко змінювати свою поведінку згідно з вимогами педагога та комунікативної ситуації.

У цей віковий період відбувається інтенсивний розвиток другої сигнальної системи (мовлення), що передбачає аналіз і синтез вражень від зовнішнього світу, утворення тимчасових нервових зв'язків, вироблення нових дій і операцій. Молодші школярі спроможні підтримувати діалог, демонструвати достатню культуру спілкування, уміння уважно й доброзичливо слухати співрозмовника, висловлювати свою думку щодо предмета бесіди (діалогу), зіставляти різні погляди, висловлювати різні судження.

Фізичний розвиток вихованців 1–4 класів зумовлений фізіологічним дозріванням організму і відкриває нові можливості для його комунікативної діяльності. Розгортання та поглиблення зв'язків із соціальним оточенням стимулюють впливи зовнішнього середовища, про що свідчить загальне прискорення фізичного розвитку дітей.

Отже, вікові особливості здобувачів початкової освіти є підтвердженням сенситивності цього періоду щодо формування комунікативної компетентності.

Розглянемо сенситивність школярів означеного віку щодо формування комунікативної компетентності крізь призму їхніх соціально-психологічних характеристик.

Зі вступом дитини до закладу загальної середньої освіти її самосвідомість набуває нової якості, що проявляється як внутрішня позиція. Дієвість внутрішньої позиції учня 1–4 класів має велике значення для мотивації формування його комунікативної компетентності [5, с. 82]. У молодшому шкільному віці відбувається також зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової, що впливає на рівень і якість комунікації дитини.

У процесі навчання здобувачі засвоюють елементи мовної теорії, що сприяє формуванню їх комунікативної компетентності. Важливим у контексті цієї проблеми є особливості формування таких мислительних операцій як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення. Розкриємо їхню сутність із позицій безпосереднього впливу на формування комунікативної компетентності дітей та зауважимо, що досліджувані нами здобувачі початкової освіти навчаються і виховуються в умовах школи-інтернату.

Такий заклад покликаний здійснювати спеціально організовану освітню та корекційно-розвивальну роботу з формування в дітей комунікативної компетентності. Досягти позитивних результатів у цьому напрямі роботи закладу освіти можливо під час позаурочної діяльності вихованців.

Заклади загальної середньої освіти інтернатного типу мають певний потенціал формування в учнів комунікативної компетентності. Це пояснюється рядом факторів.

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

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

По-третє, спілкування учнів означеного віку не обмежується стосунками класу. Важливим є спілкування вихованців у неформальних групах, що виникає стихійно на основі спільних захоплень, інтересів, переконань.

По-четверте, у закладах освіти інтернатного типу відбувається тривале спілкування молодших школярів із педагогами, завдяки чому з'являється можливість для спостережень за ними в різноманітних умовах і формах

діяльності, наповнення їхнього життя моральним змістом, розширення сфери спілкування.

Отже, школи-інтернати мають певні можливості для розширення сфери спілкування учнів. Проте, не викликає жодних сумнівів той факт, що ці можливості необхідно якнайповніше використовувати, що, у свою чергу, сприяє організації спілкування, а відтак – і формуванню комунікативної компетентності вихованців.

У той же час заклад освіти інтернатного типу – це до певної міри обмежене в спілкуванні середовище. Неоднозначно та суперечливо позначаються на формуванні комунікативної компетентності в молодших школярів особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів. Це зумовлено рядом факторів, як-от:

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

2. Зорганізованість життєдіяльності вихованців, жорстка регламентація їхніх дій, гіперопіка учнів, тотальний контроль за їхньою поведінкою значно знижує рівень самостійності, відповідальності вихованців, мінімізує можливість рефлексії, сприяє їхньому емоційному напруженню.

3. Часта зміна педагогів інтернатних закладів формує в дитини «здатність не поглиблюватися в прихильність», її почуття до вихователя, як правило, стають поверховими. Відсутність безумовного прийняття школяра, тиск ситуації, необхідність постійно пристосовуватися можуть стати

причиною появи таких негативних явищ, як-от: пасивне ставлення до життя, зростання конформізму – схильності уникати прийняття самостійних рішень, несформованості соціально значущих цінностей та орієнтирів.

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

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

6. Педагогічна позиція дорослого, за якої дитина є об'єктом піклування, на відміну від «співробітницької» позиції дорослого у родині [4, с. 50].

7. Недостатня психолого-педагогічна підготовка вихователів.

8. Недоліки програм виховання і навчання, які не компенсують дефектів виховання та розвитку молодших школярів, спричинених відсутністю сім'ї.

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

10. Неправильна організація спілкування дорослих із дітьми: зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим.

Перераховані особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, а саме – перебування їх у закритих корпоративних колективах з обмеженою сферою спілкування; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій

учнів, гіперопіка з боку дорослих, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу, превалювання авторитарної педагогіки; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємовідносин молодшого школяра з дорослими – значно ускладнюють процес формування комунікативної компетентності учнів означеного віку.

Вагома кількість вихованців шкіл-інтернатів є соціальними сиротами. Проте до таких закладів учні потрапляють із різних причин. Більшість дітей є педагогічно занедбаніми, які стали жертвами фізичного, сексуального насильства; діти із сімей алкоголіків, наркоманів, правопорушників; діти, які пережили смерть батьків.

Здобувачі початкової освіти, які були раніше жертвами фізичного насильства, характеризуються травматичними стресовими реакціями, зверхактивністю й імпульсивністю поведінки; низькою самооцінкою; порушеннями в розвитку пізнавальної діяльності, а також у функціонуванні центральної нервової системи; утратою інтересу до навчання в загальноосвітньому закладі; гнівом і сильною психічною напругою.

Охарактеризуємо специфіку контингенту молодших школярів інтернатних закладів.

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

2. Загальний фізичний, психічний розвиток учнів, які виховуються в інтернатних закладах, помітно відрізняється від дітей, які виховуються в сім'ї. Як правило, темп психічного розвитку вихованців інтернатних закладів уповільнений,

характеризується рядом негативних особливостей: низьким рівнем інтелектуального розвитку, послабленням, нерозвиненістю пізнавальних процесів, нестійкістю уваги, слабкою пам'яттю або слабо розвиненим мисленням (наочно-образним, абстрактно-логічним, вербальним), руховою розгальмованістю, різноманітними нервовими порушеннями, збідненою емоційною сферою, обмеженим обсягом уявлень про навколишній світ, відставанням у формуванні розумових операцій, недорозвитком усіх аспектів мовлення. Це призводить до відставання в оволодінні навчальними навичками.

3. Для більшості дітей, які виховуються в інтернатних закладах, характерними є різноманітні патологічні відхилення: хворобливі стани, переважно психічні, психомоторні, психосоматичні розлади (Г. Ушакова).

4. Наявність деприваційного синдрому. Депривація (*deprivation*) у перекладі з англійської означає «втрата, позбавлення, обмеження задоволення життєво важливих потреб» (Дж. Боулбі, Р. Шпиц).

5. У вихованців інтернатних закладів відсутнє засвоєння позитивного соціального досвіду батьків; сім'ї, яка забезпечує передачу молодшому поколінню соціально-історичного досвіду, і, насамперед, досвіду емоційно ділових взаємин між людьми. Це призводить до того, що школяр не засвоює найбільш фундаментальні базові цінності, поведінкові стереотипи.

6. Більшість дітей, що перебувають в школах-інтернатах, характеризуються орієнтацією поведінки на покроковий контроль з боку педагогів, високим рівнем дитячої соціальної дезадаптації, орієнтацією на пристосування, споживацьким ставленням до держави і суспільства.

7. Для молодших школярів, що навчаються в інтернатних закладах, характерною є ригідність, яка впливає на процес спілкування. Дослідники Л. Долинська, Г. Улунова [4] наголошують, що на наявність когнітивної ригідності в означеного контингенту дітей опосередковано вказують дані, за якими пізнавальна активність хлопців і дівчат, які

виховуються в родині, відрізняється більшою динамічністю, легкістю переходу від однієї дії до іншої. Емоційно-афективна ригідність вихованців інтернатних закладів знаходить прояви в непластичній емоційній сфері індивіда, неадекватних реакціях на стан іншої людини. Психосоціальна ригідність учнів, що перебувають у названих вище закладах, виявляється в значних труднощах, які виникають під час процесу адаптації, пристосування до нових умов життя. «Проблематичність пристосування до змін, нового свідчать про психосоціальну ригідність вихованців інтернатних закладів» [4, с. 35].

Специфіка контингенту молодших школярів інтернатних закладів суттєво утруднює процес формування в них комунікативної компетентності. Дослідники Л. Долинська, Г. Улунова [4] доводять, що для вихованців інтернатних закладів характерним є ускладнене спілкування. Термін «ускладнене спілкування» використовується ними в широкому розумінні, під ним вони розуміють будь-які труднощі та проблеми, що виникають у процесі спілкування. Учені розглядають дефіцитне, дефектне та деструктивне спілкування як різновиди ускладненого спілкування дітей, що перебувають в закладах інтернатного типу.

Ми вважаємо, що незадоволеність потреби учня в прийнятті з боку дорослого та неадекватність форм його взаємодії з дорослим пов'язані з тим, що школяр, який перебуває в інтернатному закладі з раннього віку, стикається з великою кількістю людей, у результаті чого в нього не формуються стійкі емоційні зв'язки, натомість виникає незацікавленість у соціальних відносинах і егоцентризм.

Молодший шкільний вік є своєрідними сходинками в набутті дитиною досвіду спілкування з однолітками. Розглянемо, наскільки задовольняється у вихованців інтернатних закладів потреба в такому спілкуванні.

Про розвиток в учнів 1–4 класів названих вище закладів дефіцитного спілкування свідчать високий рівень самотності дитини (Г. Улунова), психологічної відчуженості від людей (В. Мухіна). Різновидом ускладненого спілкування означеного контингенту школярів є дефектне спілкування, що

характеризується скороченістю контактів і спрощеністю змістовного аспекту спілкування, ненавмисним перекручуванням справжніх мотивів співрозмовника, заниженістю успішності спілкування та задоволеності спілкуванням з боку партнера. Дефектне спілкування є результатом перешкод, створених людиною з певними особистісними властивостями (сором'язливість, тривожність, низькоемпатичність тощо) або людиною з недостатнім рівнем умінь і навичок ефективного спілкування [4, с. 15].

Для молодших школярів інтернатних закладів характерним є такий тип ускладненого спілкування, як деструктивне спілкування. Деструктивне спілкування – це різновид ускладненого спілкування, що визначається як суб'єктивними труднощами учасників спілкування, так і зовнішньою об'єктивністю таких труднощів у процесі комунікації; напруженістю процесу спілкування, негативними результатами, відмовою від подальших контактів зі співрозмовником [4, с. 132].

Отже, спілкування учнів початкових класів шкіл-інтернатів характеризується деструктивністю внаслідок вияву конфліктності, агресивності, егоїзму, що не дозволяє дітям конструктивно вирішувати проблеми, які виникають у процесі взаємодії з дорослими й однолітками.

Чинники ускладненого спілкування вихованців, що перебувають у закладах інтернатного типу, утворюють специфічний комплекс, базовим критерієм якого є самотність [4, с. 43].

Незважаючи на сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності такі чинники як особливості організації життєдіяльності дітей, соціальне сирітство, специфіка контингенту учнів, ускладнене спілкування вихованців інтернатних закладів значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших школярів названих закладів освіти.

Дослідження специфіки формування комунікативної компетентності в означеного контингенту дітей у позаурочній діяльності вимагає врахування двох груп чинників, які значно

впливають на цей процес. До першої групи чинників віднесемо сенситивність молодшого шкільного віку щодо виховання комунікативної компетентності учнів, що перебувають у закладах інтернатного типу; потенціал позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті досліджуваної проблеми.

Друга група чинників значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших вихованців освітніх закладів інтернатного типу: особливості організації їхньої життєдіяльності, а саме – перебування дітей в закритих корпоративних колективах, у яких сфера спілкування обмежена; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій учнів, їх гіперопіка, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємин школяра з визначеним дорослим; соціальне сирітство; специфіка контингенту вихованців, специфіка спілкування молодших школярів, що перебувають у закладах інтернатного типу (усі різновиди ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного). Дефіцитне спілкування вихованців названих вище закладів є визначальним щодо дефектного та деструктивного (Л. Долинська, Г. Улунова).

Постає нагальна потреба визначення стану сформованості комунікативної компетентності в здобувачів початкової світи шкіл-інтернатів.

Виявлення стану сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів закладів освіти інтернатного типу здійснювалось у процесі констатувального етапу експерименту, який передбачав вирішення наступних завдань: 1) визначення структурних компонентів комунікативної компетентності, критеріїв і показників її сформованості в означеного контингенту дітей; 2) добір діагностичного інструментарію відповідно до проблематики дослідження, вікових та індивідуально-психологічних особливостей вихованців шкіл-інтернатів; 3) проведення серії

діагностичних процедур; 4) виявлення рівнів сформованості в учнів закладів інтернатного типу комунікативної компетентності.

Ґрунтуючись на сформульованому нами визначенні поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них, виокремили у структурі цього утворення когнітивно-регулятивний, емоційно-ціннісний і діяльнісно-практичний компоненти.

Когнітивна сфера особистості призначена для забезпечення повного й адекватного сприйняття інформації про навколишній світ і внутрішні процеси, що відбуваються в людині, осмислення, збереження і відтворення інформації, що сприймається, у потрібних ситуаціях. У когнітивній сфері відбувається диференціація інформації, її класифікація, аналіз і синтез. Ця сфера виконує роль внутрішнього організатора комунікативного досвіду, який, у свою чергу, сприяє індивідуальній активізації знань, ставлень, мотивів для доцільної регуляції діяльності.

Отже, когнітивний компонент комунікативної компетентності забезпечує оволодіння молодшими школярами знаннями щодо правил спілкування, завдяки яким організовується і реалізується ефективна комунікативна взаємодія, збагачується комунікативний досвід, усвідомлюються особистісні якості, наявність яких сприяє не тільки залученню до комунікації, а й розумінню її важливості для успішної організації взаємодії людей, їхнього взаємоприйняття і взаємозбагачення.

Емоційно-мотиваційна сфера – це змістовий простір особистості, система ставлень, яка спрямовує психічну активність людини на задоволення наявних потреб. Ми згодні з думкою В. М'ясищева, що вона являє собою інтегральну систему вибіркових свідомих зв'язків особистості з різними

сторонами об'єктивної дійсності, яка спричинює форми ставлення дитини до самої себе, інших людей, світу взагалі.

Емоційні переживання пов'язані з усією життєдіяльністю людини – стосунками з оточуючими, діяльністю, спілкуванням і пізнанням. Механізм виникнення емоцій тісно пов'язаний із потребами і мотивами. У мотиваційних процесах емоції можуть виступати не лише в ролі підсилювача спонук, а й у ролі збудника мотивації. Це відбувається тоді, коли в людини виникає потреба в емоційних відчуттях і вона усвідомлює їх як цінність. Важливість цього компоненту комунікативної компетентності зумовлена тим, що дитина переживає й організовує свою поведінку, у тому числі й комунікативну, реагуючи на зовнішні подразники своїм унікальним стилем.

Діяльнісно-практична сфера забезпечує актуалізацію знань і ставлень особистості. Діючи, особистість встановлює відносини зі світом, іншими людьми, переходить від адаптивного до перетворювального типу життєдіяльності. Сформованість цього компоненту комунікативної компетентності дає молодшому школяреві змогу перебудовувати знання, застосовувати їх відповідно до ситуації, переносити в нову ситуацію міжособистісної комунікації.

Відповідно до завдань констатувального етапу експерименту до кожного з виокремлених структурних компонентів комунікативної компетентності добирали відповідні критерії і показники. Критерієм когнітивно-регулятивного компоненту обрали обізнаність із правилами спілкування (етикет) і способами їх реалізації; критерієм емоційно-ціннісного компоненту – прийняття правил спілкування, інтерес до іншої людини, налаштування на діалогічну взаємодію з нею; критерієм діяльнісно-операційного компоненту – дотримання правил спілкування, що забезпечують встановлення контакту з іншою людиною і керування ситуацією взаємодії з нею.

Добираючи діагностичний інструментарій, ми враховували не лише вікові, а й психолого-особистісні особливості дітей, які виховуються в загальноосвітніх школах-

інтернатах. Провідними методами педагогічної діагностики визначили такі: опитування, бесіди, тестування, вирішення проблемних завдань, педагогічні спостереження.

Усне опитування проводилося як з групами молодших школярів, так і індивідуально. У процесі такого опитування з'ясовували наступні питання: «Чи знають діти про те, що існують правила, яких треба дотримуватися, спілкуючись з іншими?»; «Які саме правила спілкування вони знають?»; «Чи є в них друзі, з якими їм найбільше подобається спілкуватися?»; «Чи завжди під час спілкування вони добре розуміють один одного?»; «Що заважає спілкуватися так, щоб усім усе було зрозумілим?» та інші.

Тест «Рукавички» спрямовувався на виявлення вміння молодших школярів оцінювати комунікативну ситуацію. Для його проведення діти поділялися на пари, кожен учасник якої отримував зображення (контур) рукавички. Діти мали прикрасити «рукавички», але зробити це так, щоб вони доповнювали одна одну (були однаковими) в кожній парі. Пояснювали, що для цього перед початком роботи учасники пар мають домовитися між собою про те, що саме вони малюватимуть.

У процесі констатувального етапу експерименту використовували комплексну методику «Виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей», яка охоплювала три напрями: розуміння завдань, що ставляться в різних ситуаціях взаємодії; виявлення розуміння дитиною стану однолітка; виявлення уявлень молодших школярів щодо способів прояву свого ставлення до ровесника.

Методика, спрямована на з'ясування того, чи розуміють вихованці завдання, які висуваються в різних ситуаціях взаємодії, полягала в тому, що дітям (1–2 класи) пропонувалися картки, на яких були зображені ситуації, одна з яких містила правильну відповідь, а інша – неправильну.

Загалом показували (по черзі) три картки:

– перша картка – усі учні слухають учителя; усі учні слухають, а один відволікається на якийсь предмет;

– друга картка – усі діти грають разом; усі діти грають разом, а одна дитина грає окремо;

– третя картка – усі вихованці слухають, як їм читають книжку; усі вихованці слухають, один вихованець займається іншими справами.

До ситуацій, зображених на першій картці, ставили запитання: «На якому малюнку показано, що всі учні хочуть навчатися?». До ситуацій, зображених на другій картці, ставили запитання: «Де зображено, що всім дітям подобається гратися разом?». До ситуацій, зображених на третій картці, ставили запитання: «Де зображено, що всі діти хочуть слухати казку?».

Оцінювання проводилося за такою схемою: 3 бали – учень правильно вибрав усі три картки; 2 бали – вихованець правильно вибрав дві картки; 1 бал – правильно вибрано одну картку.

Отже, оцінку в 3 бали отримували молодші школярі, які чітко розрізняли різні ситуації взаємодії, визначали завдання і вимоги, що висувуються дорослими в цих ситуаціях, а також вибудовували свою поведінку відповідно до них. Два бали отримували респонденти, які розпізнавали не всі ситуації взаємодії і, відповідно, вирізняли не всі завдання, що висувалися дорослими в цих ситуаціях. Поведінка таких дітей не завжди відповідає правилам ситуації. Одним балом оцінювались учасники експерименту, які майже не розрізняли ситуації взаємодії і не розуміли завдань, що висувалися в них. Такі учні, як правило, зазнають серйозних утруднень під час взаємодії та спілкування з іншими людьми.

Процедура застосування методики, спрямованої на встановлення розуміння вихованцями однолітка, була схожою з попередньою. Учням демонстрували чотири картки, на яких ліворуч були зображені різні ситуації, а праворуч – усміхнене і сумне обличчя хлопчика чи дівчинки (окремо на кожній картці).

На першій і другій картках зображено зустріч дівчинки і хлопчика, який, весело підстрибуючи, несе кольорові повітряні кульки. До першої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, яким хлопчик видається дівчинці?» (вибір виразу обличчя з

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

На третій і четвертій картках змальовувалася така ситуація: хлопчик смикає дівчинку за волосся, а вона намагається відвести його руку від себе. До третьої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, яким хлопчик видається дівчинці?». До четвертої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, якою дівчинка видається хлопчику?».

Оцінювання проводилося за такою процедурою: 3 бали – дитина правильно вибрала всі чотири картки; 2 бали – правильно вибрала 2–3 картки; 1 бал – не зробила жодного правильного вибору. Отже, 3 бали отримували молодші школярі, які добре розуміли емоційний стан однолітків і орієнтувалися на нього в процесі спілкування. Оцінка в 2 бали свідчила про те, що вихованець не завжди розрізняє емоційний стан однолітка, що іноді може призводити до труднощів у спілкуванні. 1 бал отримували респонденти, які відчували утруднення в розрізненні емоційних станів однолітків, вони зазвичай мають суттєві труднощі у спілкуванні.

Наступна методика – на виявлення уявлень молодших школярів щодо способів прояву свого ставлення до однолітка – передбачала роботу із трьома картками, до кожної з яких ставилося запитання.

Зображення на першій картці пропонувалися такі: дівчинка впала; можливі варіанти реагування хлопчика, який побачив це: допомогти їй піднятися, відсутність будь-якої реакції, звернення за допомогою до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому хлопчик поводить себе так, що в результаті його дівчинка висловить йому подяку.

Зображення на другій картці: старший хлопець сварить меншого; можливі варіанти реагування старшої дівчинки, яка бачить це: вона заступається за меншого хлопчика, залишається байдужою, звертається за допомогою до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому дівчинка поводить себе так, що менший хлопчик подякує їй.

Зображення на третьому малюнку: дівчинка будує з кубиків вежу і вони падають, дівчинка плаче, це бачить

хлопчик; можливі варіанти реагування хлопчика: він допомагає дівчинці побудувати вежу з кубиків; хлопчик залишається байдужим і продовжує гратися іншими іграшками, він звертається за допомогою до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому хлопчик поводить ся так, що це сподобається дівчинці.

Оцінювання здійснювалося за такою процедурою: 3 бали – дитина вибрала ситуацію, в якій персонаж сам допомагає однолітку (допомагає дівчинці, яка впала, піднятися; захищає меншого і слабшого; допомагає побудувати вежу); 2 бали – учень обирає ситуацію, в якій персонаж бачить утруднення іншого, але не допомагає йому сам, а звертається за допомогою до дорослого; 1 бал – респондент обирає ситуацію, у якій персонаж не намагається допомогти іншому, залишається байдужим.

У три бали оцінювалися відповіді тих молодших школярів, які мали стійкі уявлення щодо загальноприйнятих правил поведінки в ситуаціях взаємодії, знали, як надати допомогу, здійснити підтримку.

Два бали отримували діти, які мали недостатньо чіткі уявлення щодо соціально прийнятих дій у ситуаціях комунікації з іншими однолітками.

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

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

У процесі констатувального етапу експерименту з'ясовували рівень підготовки педагогів шкіл-інтернатів до

комунікативної взаємодії з вихованцями, орієнтацію на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з ними.

Основними методами діагностики обрали анкетування, бесіди, педагогічні спостереження. Анкетування проводилося за розробленою нами анкетой, яка містила такі запитання: «Як Ви вважаєте, чи є актуальною проблема формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів шкіл-інтернатів?»; «Чи може сучасна школа-інтернат досягнути значних успіхів у формуванні комунікативної компетентності дітей, що навчаються в 1–4 класах?»; «Чи подобається Вам спілкуватися з вихованцями?»; «Чи володієте Ви достатніми знаннями і вміннями для адекватного спілкування з дітьми в різних ситуаціях?»; «Що, на Вашу думку, означає поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодших школярів?»; «Чи приділяєте Ви увагу формуванню в учнів 1–4 класів знань і вмінь, які сприяли б розвитку в них комунікативної компетентності?» (за умови позитивної відповіді на це питання респонденти одержували ще одне: «З якими труднощами Ви при цьому стикаєтесь?»).

Оскільки запитання анкети в більшості випадків передбачали отримання лише позитивної чи негативної відповіді, уточнення за кожним з них відбувалося під час бесід, які проводили індивідуально з метою одержання розгорнутих і аргументованих пояснень. Такий підхід до змістового наповнення бесід давав змогу не лише виявити знання педагогів щодо сутності комунікативної компетентності, розуміння ними важливості її формування у вихованців, а й з'ясувати їхнє ставлення до комунікативної взаємодії з дорослими, володіння необхідними для цього вміннями.

Звернення до методу бесіди також забезпечувало виявлення «слабких місць» у фаховій підготовці педагогів до формування в молодших школярів комунікативних знань, ставлень і вмінь (володіння відповідними діагностичними методиками, джерела отримання інформації з цього приводу, обговорення цих питань на методоб'єднаннях, педагогічних радах, зацікавленість цією проблемою тощо).

Уточнення отриманої за допомогою анкетування та бесід інформації відбувалось у процесі цілеспрямованих педагогічних спостережень за такими параметрами: стиль спілкування спеціаліста з вихованцями, що переважає; взаємодія з учнями на основі правил культури спілкування (постійність, ситуативність, фрагментарність); орієнтованість на комунікативну взаємодію з молодшими школярами; використання комунікативних умінь у взаємодії з дітьми.

Формування комунікативної компетентності в дітей молодшого шкільного віку, що перебувають в закладах інтернатного типу, у позаурочній діяльності визначається комплексом педагогічних умов. Визначаючи педагогічні умови, спроможні забезпечити досягнення здобувачами початкової освіти зазначених закладів освіти необхідного рівня сформованості комунікативної компетентності, зважали на те, що їх запровадження має становити певний комплекс, оскільки випадкові умови не сприяють досягненню передбачуваного результату. Під комплексом розуміли сукупність явищ, дій, заходів, які утворюють єдине ціле.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення стану сформованості комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку, які перебувають у закладах інтернатного типу, дозволили визначити педагогічні умови, що підвищують ефективність формування комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів у позаурочній діяльності і забезпечують їх комплексну реалізацію в найтіснішому взаємозв'язку, а саме:

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

- змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності в названого вище контингенту дітей у процесі позаурочної діяльності;

- залучення здобувачів початкової освіти до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

Однією з педагогічних умов формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів є методична підготовка педагогів до формування комунікативної компетентності в здобувачів початкової освіти.

Педагогічний вплив на учнів 1–4 класів, процес їхнього навчання та виховання здійснюється систематично. Виняткову роль у вихованні дитини в інтернатному освітньому закладі відіграє вихователь. Специфіка його діяльності полягає в тому, що школярі розвиваються в умовах позасімейного виховання, соціального сирітства; у ситуації обмеження сфер реалізації засвоєних соціальних норм і соціального досвіду тощо. Це примушує педагога контролювати численні соціально-педагогічні дії, спрямовані на вирішення проблем вихованців.

Для формування у вихованців шкіл-інтернатів комунікативної компетентності, педагоги цих закладів мають володіти «конгломератом знань, вербальних і невербальних умінь і навичок спілкування, мати розвинену емоційну сферу, що постійно змінюється під впливом розвитку суспільства» [11, с. 88–89].

Окрім того, для ефективного формування в здобувачів початкової освіти комунікативної компетентності вихователь має вільно користуватися мовленнєвими навичками в усіх сферах суспільної діяльності на основі реалізації відповідних мотивів (професійних, утилітарних, досягнення, саморозвитку та самореалізації, міжособистісних відносин) [11, с. 9–12];

Важливим складником образу вихователя школи-інтернату є професійна спрямованість – сукупність мотивів і цілей, що орієнтують його діяльність. Центральною проблемою професійної спрямованості педагога є проблема мотиву. Мотиви визначають діяльність і поведінку особистості, мають здатність проявлятися у свідомості як об'єкт, мета, результат діяльності суб'єкта.

Отже, у формуванні комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти, які перебувають у закладах інтернатного типу, важлива роль належить емоційно-позитивній мотивації вихователя, усвідомленню ним актуальності та необхідності цього аспекту професійної

діяльності, бажанню ефективно здійснювати її, потреба задовольнити соціальне замовлення суспільства, пов'язане з підготовкою учня до комунікації; потребі навчити дітей вільно спілкуватися з педагогами, однолітками, представниками громадськості.

Ці положення були враховані нами в процесі організації цілеспрямованої роботи з вихователями шкіл-інтернатів щодо ознайомлення їх з теорією та методикою формування комунікативної компетентності дітей згаданих вище навчальних закладів у процесі позаурочної діяльності. Нами була розроблена програма семінару «Формуємо комунікативну компетентність» (12 годин).

Наведемо зміст розроблених занять.

Заняття 1. Сутність, структура комунікативної компетентності молодших школярів

Мета: уточнити зміст понять: «комунікація», «спілкування», «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність»; розкрити сутність, структуру комунікативної компетентності; критерії та показники сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів.

Форма проведення заняття – *лекція*.

План

1. Сутність понять: «комунікація», «спілкування», «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність».

2. Сутність, структура комунікативної компетентності молодших школярів.

3. Критерії та показники сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів.

Заняття 2. Специфіка формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів шкіл-інтернатів

Мета: розкрити психічні і фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності, специфіку формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів, які перебувають у закладах інтернатного типу; виявити чинники, що негативно

впливають на формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів.

Форма проведення – *круглий стіл*.

План

1. Визначення чинників, що сприяють формуванню комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів.

2. Аналіз специфічних чинників формування названої вище компетентності в дітей 6–10 років, що перебувають в закладах інтернатного типу.

3. Обмін думками з проблеми «Умови, що сприятимуть запобіганню негативних чинників у процесі формування комунікативної компетентності вихованців шкіл-інтернатів».

Заняття 3. Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів

Мета: ознайомлення вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів з методикою діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів.

План

1. Ознайомлення педагогів шкіл-інтернатів з методикою діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності у вихованців.

2. Індивідуальні консультації учасників семінару з питань діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів закладів інтернатного типу.

Заняття 4. Форми і методи формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності

Мета заняття: ознайомлення фахівців шкіл-інтернатів з формами і методами формування комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів; обговорення змісту програми «Формуємо комунікативну компетентність» і методики її реалізації в процесі дослідно-експериментальної роботи; використання комплексу педагогічних умов

формування комунікативної компетентності в молодших школярів закладів інтернатного типу.

План

1. Форми і методи формування комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

2. Обговорення розробленої програми «Формуємо комунікативну компетентність» і методики її реалізації в процесі дослідно-експериментальної роботи.

3. Обговорення комплексу педагогічних умов формування комунікативної компетентності в дітей 6–10 років, які перебувають у закладах інтернатного типу. Індивідуальні консультації вихователів шкіл-інтернатів з питань роботи з експериментальними матеріалами.

Заняття 5. Психологічні основи педагогічного спілкування

Мета заняття: розкрити специфіку педагогічного спілкування; стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний; навчити учасників заняття визначати свій стиль спілкування, пріоритетні цінності, психоемоційний стан, власний рівень комунікабельності.

План

Теоретична частина:

1. Специфіка педагогічного спілкування.

2. Стилi педагогічного спілкування та їх технологічна характеристика.

Практична частина:

1. Вправа «Довіра».

Мета: розвиток міжособистісної довіри; розширення сенсорного усвідомлення.

Завдання: допомогти партнеру в спілкуванні в обстеженні простору, узявши на себе роль ведучого та визначивши рівень відповідальності за виявлену довіру.

2. Вправа «Той, хто сидить, той, хто стоїть».

Мета: оцінювання перебування у визначеній позиції стосовно партнера в спілкуванні.

Завдання: висловити своє ставлення до позиції, яка характеризує певний стиль спілкування.

3. Тестування «Психологічний портрет педагога».

Мета: визначити пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самооцінку, стиль спілкування з вихованцями.

4. Тестування «Оцінка комунікабельності вчителя» (тест В. Ряховського).

Мета: визначення рівня своєї комунікабельності.

Завдання: дібрати по кілька правил спілкування з дитиною з різних педагогічних джерел і підготуватися до обґрунтування не тільки доцільності, а й важливості дібраних «правил».

Підбиття підсумків заняття.

Заняття 6. Структура педагогічного спілкування

Мета: проаналізувати структуру педагогічного спілкування; розкрити правила педагогічного спілкування; охарактеризувати правила щодо висунення педагогічної вимоги та правила педагогічного заохочення; розробити «Правила спілкування з дитиною».

Форма проведення заняття – *лекція-діалог*.

План

1. Стадії педагогічного спілкування: моделювання майбутнього спілкування, безпосереднє спілкування, аналіз технології спілкування.

2. Правила педагогічного спілкування. Психологічні бар'єри, їх усунення. Установлення особистісного контакту з дитиною.

3. Правила висунення педагогічної вимоги до вихованця школи-інтернату.

4. Правила використання педагогічного заохочення дитини.

5. Творче завдання: розробка «Правил спілкування з дитиною».

Для того, щоб здійснювати діалог зі своїми вихованцями, педагогу школи-інтернату важливо знати та вивчати ціннісні орієнтації дітей про себе та про інших, цілеспрямовано навчати учнів означеного віку спілкуватись у парі, групі, колективі. Вихователь має зосереджуватись на співрозмовниках, використовувати прийоми атракції, що передбачає сприйняття

позиції людини, до якої склалось емоційно позитивне ставлення.

Фахівець, який працює в школі-інтернаті, має надавати пріоритет спілкуванню з дітьми 1–4 класів, яке дозволяє вибудовувати його з опорою на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, прагнути до співробітництва з учнями, шукати позитивні якості в них, орієнтуватися на їхній розвиток, пробуджувати в них ініціативу, прагнення до співробітництва.

Під час занять із фахівцями розробляли «Правила спілкування з дитиною». На попередньому занятті давали їм завдання дібрати по кілька таких правил з різних педагогічних джерел і підготуватися до обґрунтування не тільки доцільності, а й важливості дібраних «правил».

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

В остаточному вигляді «Правила спілкування з дитиною» набули такого вигляду:

1. У міжособистісному спілкуванні з дитиною виявляти взаємну відкритість, відвертість.

2. Надавати перевагу діалоговим формам спілкування з вихованцями.

3. Розуміння, визнання та прийняття дитини, прояв до неї поваги, довіри.

4. Не вести спеціальної боротьби з недоліками вихованців, а виявляли любов, терпіння, залучати їх до спільних справ.

5. Орієнтуйте своє педагогічне мовлення на конкретного учня, а не на абстрактну групу.

6. Умійте слухати дітей, зважайте на їх думку.

7. Спілкування не має приводити до конфліктів, а має попереджувати їх.

8. Спілкування має бути систематичним. Не залишайте поза увагою «незручних» для вас дітей.

9. У процесі спілкування не зловживайте своїми перевагами як керівника-вихователя.

10. Постійно вдосконалюйте інструмент спілкування – власне мовлення.

Наступною педагогічною умовою визначили змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів у процесі позаурочної діяльності. Провідним засобом реалізації цієї педагогічної умови була програма «Формуємо комунікативну компетентність».

Основні завдання програми передбачали: 1) ознайомлення молодших школярів із правилами спілкування і способами їх виконання; 2) сприяння засвоєнню вихованцями правил спілкування; орієнтація на діалогічну взаємодію; 3) формування вмінь самостійно дотримуватися правил спілкування, встановлення контактів з іншою людиною і керування ситуацією взаємодії з нею.

Було розроблена тематику занять:

- «Погано одному»;
- «Учімося вітатися. Слова прощання»;
- «Правила мовного етикету»;
- «Навчаємося слухати»;
- «Бути ввічливим в житті»;
- «Ввічливе слово: «Будь ласка»»;
- «Говори переконливо»;
- «Слово веселить, смішить, радує, втішає»;
- «Будь гарним і цікавим співрозмовником»;
- «Говори так, щоб було зрозуміло».

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

У школах-інтернатах діяльність дітей має свої особливості, зумовлені насамперед закритим характером цих закладів. Діяльність учнів зрідка виноситься за межі освітнього закладу, що обмежує її сферу і збіднює зміст. Дається взнаки й та обставина, що в таких закладах помітний відсоток складають вихованці, чий попередній досвід доцільної діяльності вкрай недостатній, а навички й уміння сформовані на низькому рівні. Тому не можемо не погодитися зі словами Л. Канішевської, яка наголошує на тому, що школи-інтернати мають максимально розширювати сферу діяльності дітей, збагачувати її зміст, виробити в них навички й уміння діяльності в різних сферах, якнайповніше використовуючи виховний потенціал діяльності [11, с. 112].

На підтвердження цієї думки дослідниця розкриває виховний потенціал позаурочної діяльності згаданих вище закладів, яка передбачає залучення молодших школярів до різноманітних за змістом видів і напрямів діяльності: навчально-пізнавальної – самопідготовка, олімпіади з навчальних предметів, предметні гуртки, усні журнали, вікторини, предметні тижні, захист проєктів, КВК; ігрової – сюжетно-рольові ігри, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання тощо; трудової – самообслуговування, суспільно корисна праця, виконання доручень, чергування тощо; ціннісно-орієнтаційної – зустрічі із цікавими людьми, виставки тощо; художньо-естетичної – гуртки художньої самодіяльності (вокально-хорові, хореографічні, театральні, образотворчого мистецтва тощо), творчих конкурсів (читців, вокалістів, юних художників, співу, гри на музичних інструментах тощо); концертів, відвідування театрів, кінотеатрів, виставок, музеїв тощо; екологічної – трудові екологічні операції, екологічні акції, турніри знавців природи тощо; комунікативної – ігри-мандрівки, інтерактивні ігри, тощо; спортивної – спортивні секції та клуби, спортивні змагання, спортивні ігри, спортивні свята та фестивалі, спортивні турніри, спартакіади тощо; туристсько-краєзнавчої – екскурсії, прогулянки, шкільні краєзнавчі музеї тощо; громадсько-суспільної діяльності – шефство над історичними

пам'ятниками і братськими могилами, допомога окремим громадянам (хворим, літнім людям, пенсіонерам-одинакам) тощо.

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

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

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

Основними формами організації позаурочної діяльності з формування комунікативної компетентності вихованців обрали такі: класні години, години спілкування, екскурсії, ігри, інсценізації, створення проєктів, свята, концерти, конкурси, день іменинника, спільні трудові справи, бесіди, вікторини, оформлення тематичного стенду, виставка малюнків тощо. Цей вибір зумовлювався тим, що всі названі форми діяльності, як правило, здійснюються колективно чи групами, стимулюючи міжособистісне спілкування, вироблення в учнів відповідних комунікативних умінь і ставлень.

Необхідність звернення до позаурочної спільної діяльності зумовлювалася ще й тому, що спілкування вихованців, що перебувають у школі-інтернаті, не може й не має обмежуватися

стосунками лише в класі. Його слід усіляко розширювати. Це можуть бути спільні трудові справи, спільні походи, екскурсії, конкурси читців, спортивні змагання, конкурси художньої самодіяльності.

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

Організуючи діяльність вихованців, ураховували, що діяльність і відносини, які складаються в процесі її виконання, позитивно впливають на особистість у тому випадку, якщо цей вплив приймається нею і проникає в її потребово-мотиваційну сферу. У свою чергу, це відбувається лише за умов, якщо включення в діяльність і спілкування сприяє певною мірою задоволенню певних особистісних потреб, інтересів і запитів самого учасника діяльності.

Багатоманітність і взаємодоповнення одного виду діяльності іншим сприяло збагаченню внутрішнього світу вихованців, формуванню в них досвіду міжособистісного спілкування та взаємовідносин, а, відтак, і формуванню комунікативної компетентності.

Отже, аналіз наукових підходів до інтерпретації сутності комунікативної компетентності дав змогу уточнити визначення феномена «комунікативна компетентність молодшого школяра» як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них. Структура цього утворення охоплює когнітивно-регулятивний, емоційно-ціннісний і діяльнісно-операційний компоненти.

Критеріями сформованості комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти закладів інтернатного типу є такі: обізнаність із правилами спілкування (етикет) і способами їх реалізації (*показники*: ґрунтовність

знань, недостатність знань, фрагментарність знань або їх відсутність); прийняття правил спілкування, інтерес до іншої людини, налаштування на діалогічну взаємодію з нею (*показники*: повне прийняття правил спілкування, стійкий інтерес до іншої людини, постійна орієнтація на діалогічну взаємодію з нею; ситуативне прийняття правил спілкування, ситуативний, часом прагматичний інтерес до іншої особистості та ситуативна орієнтація на взаємодію з нею; фрагментарне прийняття правил спілкування, що поєднуються з відсутністю інтересу до іншої людини та спілкування з нею); дотримання правил спілкування, що забезпечують встановлення контакту з іншою людиною і керування ситуацією взаємодії з нею (*показники*: постійне самостійне дотримання в різних ситуаціях правил спілкування на засадах свідомої саморегуляції; ситуативне дотримання правил спілкування і здатності до саморегуляції, що іноді потребує контролю з боку зовнішньої інстанції; фрагментарне дотримання правил спілкування, що потребує постійного контролю з боку авторитетної зовнішньої інстанції, відсутність здатності до саморегуляції).

Дослідження специфіки формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності вимагає врахування двох груп чинників, які значно впливають на цей процес. До першої групи чинників відноситься сенситивність названого вище віку щодо означеного процесу; потенціал позаурочної діяльності згаданих закладів освіти в контексті досліджуваної проблеми. Друга група чинників значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших школярів: особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, а саме: перебування дітей в закритих корпоративних колективах, у яких сфера їх спілкування обмежена; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємовідносин дитини з

визначеним дорослим; соціальне сирітство; специфіка контингенту вихованців, специфіка спілкування учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів (усі різновиди ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного). Визначальним стосовно дефектного та деструктивного спілкування молодших школярів названих вище закладів є дефіцитне спілкування.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, а саме: методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії; змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності дітей у позаурочній діяльності; залучення учнів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

Література

1. Васильєва О. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2015. 18 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі : метод. посіб. Київ : Освіта, 2018. 400 с.
3. Горбатова Н. С. Робота над текстом як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. Формування творчої особистості в умовах компетентнісної освіти. Кривий Ріг, 2016. Вип. 9. С. 122–127.
4. Долинська Л. В., Улунова Г. Є. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 119 с.
5. Залібовська-Ільницька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2004. 210 с.

6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 03.12.2021).

7. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 88 с. URL:

<https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/posibnyk-ponomarova.pdf> (дата звернення: 03.12.2021).

8. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМ України від 06.10.2020 № 87-2018-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.12.2021).

9. Смілянець С. Комунікативна компетентність учнів. Використання інтерактивних вправ для формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2017. № 9. С. 14–29.

10. Соняк Н. Л. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2018. 18 с.

11. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу : наук.-метод. посіб. / кер. авт. колект. Канішевська Л. В. Київ : Наукова думка, 2007. 172 с.

12. Хома О., Ліба О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 291–302. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/xmlui/handle/123456789/1581?locale-attribute=hu> (дата звернення: 01.12.2021).

13. Savignon S. J. Communicative competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, 2018. P. 1–7. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118784235.eelt0047> (дата звернення: 03.12.2021).