

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
Навчально-науковий інститут педагогіки, психології,
підготовки фахівців вищої кваліфікації
Кафедра педагогіки і професійної освіти

**Педагогічні основи комунікативної
методики навчання студентів вищих
навчальних закладів**

(Рівень вищої освіти – перший (бакалаврський))

Навчально-методичний посібник

УДК 378:001891(072)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, протокол № від 13 вересня 2017 р.

Рецензенти

Штифурак Віра Євгеніївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Полянська К. С.

Педагогічні основи комунікативної методики навчання студентів вищих навчальних закладів (*рівень вищої освіти – перший (бакалаврський)*): навчально-методичний посібник: Вінниця, 2017. 50с.

У методичному посібнику розглянуто сутність поняття «комунікативної методики навчання» майбутніх фахівців педагогічних професій, висвітлено суттєві ознаки, характеристики компонентів культури спілкування, обґрунтовано та запропоновано способи організації, методи та методики її формування, запропоновано технологію формування культури спілкування студентів вищих навчальних закладів та майбутніх фахівців педагогічної сфери діяльності.

Для педагогічних працівників вищих навчальних закладів, аспірантів, студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, а також дослідників у галузі професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери діяльності.

ЗМІСТ

Передмова	3
Розділ I. Загальні питання комунікативного навчання студентів вищих навчальних закладів.....	4
1.1 Завдання вищої освіти.....	5
1.2 Спілкування як мета навчання	9
Розділ 2 . Спілкування як діяльність.....	11
2.1 Функції та види спілкування	18
2.2 Процес спілкування	21
2.3 Зміст спілкування	23
Розділ 3. Спілкування у педагогічному процесі	24
3.1 Спілкування як уміння	26
3.2 Спілкування як системно-інтегративний феномен	29
Розділ 4. Стратегії навчання спілкуванню	
4.1 Навчання діалогічній формі спілкування	38
4.2 Навчання груповій формі спілкування.....	43
Список рекомендованої літератури.....	50

Передмова

У науковій літературі останнього десятиліття надзвичайно часто вживають слово «комунікативний». Це реальність, у якій пріоритетною є потреба вивчення майбутніми фахівцями різних галузей іноземних мов. Але суттєві витрати часу на навчання часто не відповідають тому мізерному результату, який студенти отримують у вигляді практичного вміння спілкуватися навіть рідною мовою.

Постає питання: чи є педагогічне трактування поняття «комунікативність» достатньо повним, щоб центрована на ньому система навчання була здатною досягати поставленої мети? Адже «комунікативний» - це і усний, й «безсвідомий», й «мовний», й «прямий».

У багаторічному процесі викладання на державних теренах вже неодноразово змінювалося формулювання мети викладання. Так, мета викладача «навчання мові» змінилася зрештою на «навчання мовлення», потім її змінили на навчання «мовленнєвої діяльності», в нинішніх умовах метою є «навчання спілкуванню». Це пояснюється тим, що все, чому навчається людина, проектується на майбутню діяльність. Тому результативність залежить від того, наскільки умови навчання сприятимуть практичному використанню знань, умінь і навичок. Тому підготовка студентів до майбутнього професійного спілкування має здійснюватись на основі квазіпрофесійної діяльності, тобто створення моделі спілкування в аудиторних умовах.

Це визначає сутність комунікативного навчання, що полягає у тому, що процес навчання і є моделлю процесу спілкування. Комунікативність, за сучасних умов, стає принципом побудови процесу навчання. На відміну від класичних методів, основу яких складає повторення та запам'ятовування, на заняттях, що проводяться за комунікативною методикою, хід заняття залежить від самих учасників, їх відповідей, реакцій, тощо.

Цей методичний посібник має на меті віднайти шляхи вирішення педагогічних проблем, що постають під час навчання, з метою збереження його обов'язкової комунікативності. Потреба у комунікативній методиці

навчання студентів є актуальною, оскільки відповідає такій меті, як навчання спілкуванню.

Цей посібник може бути інструментарієм викладача - практика. Методичний посібник базується на дидактичних засадах і розглядає методики, технології навчання, комунікативні вправи, тощо.

Розділ 1. Загальні питання комунікативного навчання студентів вищих навчальних закладів

Мета є одним з елементів діяльності студента, перетворення оточуючого світу, очікування позитивного результату діяльності. Мета студента відіграє найважливішу роль і проходить лейтмотивом через довгі роки становлення майбутнього фахівця, якщо вона зрозуміла студенту й прийнята ним, як власна мета. Усвідомленість студентом процесу навчання починається саме зі створення мети.

Методично важливим є звернути увагу на наступні особливості:

- мета зумовлена об'єктивним оточенням людини;
- постановка мети є внутрішнім мотивом;

Мета навчання, у свою чергу, як індивідуальний закон обумовлює спосіб і характер діяльності людини, мета інтегрує дії студента в єдину систему. Беручи за основу таке трактування мети, можна вважати, що в навчанні мета є проміжною ланкою між соціальним й методичним: з одного боку мета визначається об'єктивними потребами суспільства, його соціальним замовленням, з іншого боку, мета сама видозмінює всю систему навчання, як науки, зміст системи освіти і її організацію разом з загальним розвитком педагогіки. Можна зауважити, що недоліки освітнього процесу зазвичай беруть свій початок у неправильному визначенні, формулюванні остаточної мети.

У наш час **мета «навчати комунікації»** є загальновизнаною. Саме невимушене професійне спілкування рідною й іноземними мовами є соціальним замовленням сучасного суспільства. Закон про вищу освіту є

ключовим нормативним актом, що регулює вищу освіту. Закон про вищу освіту встановлює основні принципи, структури та процедури функціонування системи вищої освіти. Він регулює права та обов'язки вищих навчальних закладів, студентів, викладачів та інших учасників освітнього процесу.

1.1 Завдання вищої освіти

Вища освіта – ключовий етап суспільного розвитку: на сучасному етапі суспільство зіштовхується з такими викликами, як технологічний розвиток, глобалізація та зміни в робочому середовищі, й має адаптуватися до цих змін.

Метою вищої освіти є підготовка кваліфікованих фахівців, громадян, які здатні аналізувати інформацію, розв'язувати складні завдання та приймати відповідальні рішення.

Завдання вищої освіти включають підвищення рівня освіченості, розвиток дослідницької діяльності, сприяння громадянському вихованню та розвиток креативності. Закон "Про Вищу освіту": Законодавча база є важливим інструментом у регулюванні сфери вищої освіти. Закон "Про Вищу освіту" в Україні встановлює основні принципи функціонування системи вищої освіти, забезпечує її якість та доступність. Для досягнення успіху в сучасному світі вища освіта повинна активно співпрацювати з громадськістю, бізнесом та державою, а також змінюватися та розвиватися для відповіді на виклики часу. Завдяки формуванню комунікативних знань, умінь й навичок студентів, світ стає більш об'єднаним і відкритим, і це ставить перед вищою освітою завдання готувати студентів до міжнародної комунікації, співпраці та конкурентоспроможності на світовому ринку праці. До того ж сучасна вища освіта зіштовхується з різноманітністю студентів, включаючи різницю в вікові, культурі, досвіді і потребах. Це вимагає більш інклюзивного підходу до навчання. Саме через нові вимоги до фахівця, вища освіта повинна надавати студентам навички м'якого навчання, такі як комунікація, співпраця, креативність і розв'язання проблем, оскільки сьогодні знання швидко

застарівають, і вища освіта має сприяти навчанню протягом життя і розвитку навичок адаптації до нового знання шляхом професійної комунікації.

Основними цілями сучасної вищої освіти є підготовка професіоналів: вища освіта готує студентів до виконання конкретних професійних ролей і завдань. Освітній процес забезпечує студентам знання, навички і компетенції, необхідні для вирішення завдань в обраній сфері діяльності.

Вища освіта:

- формує аналітичні навички й здатність до критичного мислення;
- навчає студентів підходити до проблем з різних поглядів, аргументувати свої погляди і приймати обґрунтовані рішення;
- відкриває перед студентами світ культури, мистецтва, науки та гуманітарних наук;
- сприяє розвитку культурного розуміння та сприйняття різноманітних аспектів суспільства і світу;
- зацікавлена у формуванні лідерів. надає можливість студентам розвивати комунікативні лідерські якості і навички майбутніх лідерів у різних сферах життя;
- є неперервною й сприяє навчанню протягом усього життя. Вона стимулює студентів до постійного саморозвитку і оновлення знань і навичок, підтримує наукові дослідження і сприяє створенню нових знань і інновацій у різних галузях, а також сприяє формуванню громадянської активності та відповідальності перед суспільством.
- навчає громадянському обов'язку та участі у громадських справах.

Звісно на сучасному етапі розвитку суспільства вища освіта має багато оновлених цілей і завдань. Однією з головних цілей вищої освіти на сучасному етапі є підготовка студентів до постійних змін у суспільстві і ринку праці.

Вища освіта покликана:

- навчати комунікативній адаптації, здатності до самонавчання і професійної комунікативної гнучкості;

- ставити перед собою завдання розвивати креативність і інноваційні навички серед студентів. Саме це створює безцінний інтелектуальний капітал для розвитку нових ідей і технологій;

- готувати студентів до роботи в глобальному середовищі. Це включає розвиток міжнародного співробітництва, знання міжнародних культур і мов, а також роботу з міжнародними проблемами. Оскільки сучасне суспільство стає все більше цифровим, вища освіта має ставити перед собою завдання розвивати потрібні навички цифрової комунікації серед студентів.

Вища освіта сприяє

- формуванню соціальної відповідальності і обов'язку перед суспільством. Сучасні університети активно працюють над забезпеченням рівних можливостей;

- виконує роль катализатора для наукових досліджень і інновацій. Вона сприяє створенню нових знань і розвитку наукових відкриттів;

- виховує громадянську свідомість і активність серед студентів, створюючи лідерів, які можуть приймати участь у громадському житті. Роль вищої освіти в суспільстві має багато аспектів;

- готує студентів до виконання різних професійних завдань і сприяє розвитку їхніх знань, навичок і компетенцій. Це сприяє підвищенню рівня людського капіталу в суспільстві і забезпечує конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці;

- слугує джерелом наукових досліджень і інновацій. Університети і вищі навчальні заклади проводять дослідження в різних галузях, що сприяє розвитку науки і технологій. Вища освіта відкриває перед студентами світ культури, мистецтва, літератури і інших аспектів культурної спадщини. Вона сприяє збереженню і передачі культурних цінностей;

- формує громадянську активність і свідомість. Вона навчає громадянському обов'язку, правам і відповідальності перед суспільством;

- сприяє розвитку національного потенціалу країни, формуючи висококваліфіковану робочу силу та інтелектуальні резерви;

- розповсюджує знання і навички серед населення, сприяючи загальному рівню освіченості;

- розвиває креативність, критичне мислення і аналітичні навички, що є важливими для розвитку інновацій і розв'язання складних завдань.

Головною функцією вищої освіти є підготовка студентів до виконання професійних обов'язків.

Вища освіта зобов'язана сучасним суспільством:

- надавати студентам необхідні знання, навички і компетенції для успішної роботи в обраній галузі;

-сприяти розвитку креативності, аналітичного і критичного мислення студентів. Це допомагає їм розв'язувати складні завдання і створювати нові ідеї. Університети та вищі навчальні заклади відіграють важливу роль у здійсненні наукових досліджень і опрацюванні інновацій. Вони стимулюють науковий розвиток і співпрацю з промисловістю та галузевими організаціями;

- сприяти формуванню громадянської свідомості та активної участі студентів у громадському житті. Вона має навчати громадянській відповідальності та правам;

- готувати студентів до роботи в глобальному середовищі, сприяючи розвитку міжнародного співробітництва і міжкультурного розуміння;

-сприяти формуванню цінностей, які сприяють гуманістичному та соціальному розвитку суспільства, таких як толерантність, рівність і справедливість;

- впроваджувати цифрові технології в навчальний процес та готувати студентів до роботи в цифровому середовищі;

- наслідувати принципи сталого розвитку і виховувати студентів у дусі збереження навколишнього середовища;

- готувати студентів до життя у складному і змінюваному світі, розвиваючи їхні інтелектуальні, соціальні, комунікативні та особисті якості;

- сприяти формуванню толерантності та розуміння різноманітності.
- Студенти вчаться поважати різні культури, через комунікацію з ними, вивчати переконання та життєві шляхи інших людей;
- підтримувати громадську відповідальність студентів. Вони навчаються бути свідомими з усіх аспектів свого життя і робити вибори, які сприяють загальному добру;
 - сприяти формуванню активної громадянської позиції, яка включає участь у громадських дебатах, виборах, акціях і розв'язанні соціальних проблем;
 - надавати можливості для громадянського виховання, де студенти вчаться важливості громадянської участі та впливу на суспільство;
 - сприяти розвитку соціальної відповідальності студентів, стимулюючи їх допомагати іншим і вносити вклад у вирішення соціальних проблем.

1.2 Спілкування як мета навчання

Масштаб нагальних цілей вищої освіти, що перелічені вище, передбачає основним завданням навчити майбутнього фахівця комунікації. Мова йде про знання уміння й навички, якими повинен володіти майбутній випускник вищого навчального закладу, а це глобальне завдання, вирішити яке покликана освіта в цілому. У рамках цієї великої мети освітнього процесу постає потреба навчання комунікації також і іноземними мовами. В такому разі, що стосується формулювання, то формулювання мети в її загальному вигляді, як «навчання спілкування» недостатнє.

В такому вигляді мета зводиться до практичного володіння видами мовної діяльності, як засобами спілкування. Така мета говорить нам про те, що повинен вміти студент, коли він вже володіє відповідним рівнем мовного уміння: говорити, читати, слухати, писати. Але навіть в цьому випадку перераховане не все: не визначені функції, виконати які у процесі спілкування дозволяє володіння мовою. В процесі підвищення рівня володіння мовою

студент отримує знання у всіх галузях життя країни, мову якої він вивчає, знайомиться з системою освіти й виховання цієї країни, формує своє власне ставлення до жителів країни, розвиває мовні, мовленнєві здібності, формує уміння спілкуватися у різноманітних життєвих ситуаціях і формує мотивацію до подальшого більш глибокого пізнання культури, оволодіння фаховою мовою на належному професійному рівні.

Вивчення іноземних мов у свою чергу складає інше можливе уявлення про систему мови й приносить знання, що сприяють збагаченню рідної мови. Все це сприяє готовності студента до сприйняття іншомовних культур у подальшому. Будь яке навчання є передаванням новому поколінню досвіду світової культури, накопиченого людством. Мовна культура, іншомовна культура – є частинами загальної культури людства, покликанням якої є долучити студентів до спілкування доступною мовою, розвиваючи як вихідний рівень комунікативних знань, умінь й навичок, так і вихідний рівень володіння невербальними засобами спілкування до належного професійного рівня.

В процесі навчання основна увага направлена на розвиток особистості студента, тому навчання спілкуванню, або умінню спілкуватися не є самоціллю. Не може бути навчання без самопізнання, виховання й розвитку. Зневага до будь-якого із зазначених аспектів призводить до відчутних втрат: відсутність освітнього (пізнавального аспекту) не розвиває мотивацію через пізнавальний інтерес; відсутність розвиваючого аспекту негативно позначається на оволодінні мовними уміннями; виключення цілеспрямованого виховання не сприяє формуванню особистості, оскільки відомо, що сучасному суспільству потрібен не лише знавець якоїсь дисципліни, що вміє спілкуватися, а високоморальна особистість, яка володіє цим умінням.

Відповідно, мета «навчання спілкуванню» значно більш багатогранна за своїм змістом, ніж це уявляється й використовується. У складі нашої мети є окрім суто навчальної складової ще й лінгвомовознавчий, й педагогічний, й психологічний зміст. Це потрібно обов'язково мати на увазі, оскільки пізнання, виховання й розвиток – це не спонтанні похідні від навчання: вони повинні

планомірно закладатися від початку у систему освіти і розгалужуватися відповідно до етапу навчання, до віку суб'єкта навчання.

В іншому випадку, практичне спрямування комунікації зужується до чистого прагматизму. Саме так відбувається, коли в якості цілі навчання, висувається чиста потреба у комунікативній компетентності студента.

Розділ 2. Спілкування як діяльність

У науковій літературі поряд з терміном «компетентність» вживається термін «компетенція». Аналіз робіт з проблеми компетентнісного підходу свідчить про те, що в сучасній науці не існує однозначного розуміння термінів «компетенція» і «компетентність». Виділяють два напрямки розгляду цього питання. Це було зумовлено тим, що в англійській мові термін «competence», вперше вжитий англійським вченим Джоном Равеном, має однину та множину, це стало причиною перекладу двома способами: «компетентність» і «компетенція».

На думку сучасних науковців, **компетенція** – включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, засобів діяльності), предметів, що задаються по відношенню до певного кола, і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них.

Компетентність – це володіння відповідною компетенцією, що включає особливе ставлення до неї і предмету діяльності. Аналізуючи сучасні роботи, які досліджують комунікативну компетентність, ми дослідили природу цього терміну.

Комунікативна компетентність у самому прямому своєму значенні розглядається як знання норм та правил спілкування. Комунікативна компетентність є частиною комунікативної культури особистості, що являє собою систему якостей особистості і містить:

- 1) творче мислення (нестандартність, гнучкість мислення);
- 2) культуру мовної дії (писемна побудова фраз, простота й ясність викладу думок, образна виразність та чітке аргументування, адекватний ситуації

спілкування тон, динаміка звучання голосу, темп, інтонація і, звичайно, хороша дикція);

3) культуру самоналаштування на спілкування та психоемоційної регуляції свого стану;

4) культуру жестів і пластики рухів (самокерування психофізичним напруженням та розслабленням, діяльна самоактивація тощо);

5) культуру сприйняття комунікативних дій партнера зі спілкування;

6) культуру емоцій (як вираз емоційно-оцінних думок у спілкуванні) тощо. Тобто, комунікативна компетентність, як і комунікативна культура, є якістю особистості.

Л. Орбан-Лембрик визначає комунікативну компетентність як інтегральну якість особистості, що пронизує всі її професійно-особистісні утворення, як сукупність знань у галузі взаємодії, поведінки, обміну інформацією, сприймання людьми один одного, як оформленість індивідуальної програми поведінки в системі соціальних відносин, як мотиваційну приналежність до певного соціального середовища, спрямованість на розвиток комунікативних здібностей, прагнення до збереження і розвитку соціально-психологічних традицій конкретного соціального інституту та тієї групи, в якій відбувається її соціалізація, загалом як сформованість комунікативного стилю життя індивіда.

С. Савіньон у книзі «Комунікативна компетенція: теорія і практика навчання» виділяє чотири компоненти, що складають зміст комунікативної компетенції:

1) граматична компетенція як володіння лінгвістичним кодом, тобто здібність пізнавати нові лексичні. Морфологічні, синтаксичні й фонологічні особливості мови й маніпулювати ними на рівні слів й речень;

2) соціолінгвістична компетенція, чи соціальні правила використання мови: розуміння ролей учасників спілкування, інформації, якою вони обмінюються, функцій їх взаємодії.

3) компетенція висловлювання, яка пов'язана зі здатністю сприймати чи продукувати не окреме речення, а понадфразову єдність;

4) компетенція мовленнєвої стратегії, що використовується для компенсації недосконалого знання правил, недосконалого володіння лексикою, коли мовець не може згадати потрібний термін, повинен зібратися з думками, повинен дати зрозуміти співбесіднику, що планує продовжити спілкування.

С. Савиньон пише, що успіх у рішенні комунікативних завдань залежить від готовності, здатності студента до самовираження. Винахідливості у використанні лексичних й синтаксичних засобів, якими він володіє. Науковець наголошує, що для використання лексичних і синтаксичних засобів потрібно ними володіти, а паралінгвістичні засоби, як інтонація, жести, достатньо знати. Проблему відбору комунікативних умінь можливо вирішити за допомогою поняття «мовна дія».

Так, мовна дія « дізнатися, що де розташовується» може бути тим умінням, що буде слугувати показником володіння.

Зазначеною мовною дією та іншими подібними, можна оволодіти до рівня уміння. Але проблематично вирішити питання відбору комунікативних умінь, тобто проблему змісту мети навчання, оскільки спілкування складається не лише з подібних мовних дій, спроектованих на предметну діяльність: «Зробіть наступне...», « Покажіть те й те...», «Допоможіть знайти...». Спілкування складається головним чином не з мовних дій, а з мовних комунікативних завдань, які переходять у комунікативну діяльність, наповнюють спілкування.

Ця різниця є принциповою, оскільки у ній приховано два принципово різних підходи до навчання: біхевіористичний та діяльнісний. Біхевіористичний підхід являє собою будь-яку діяльність, як суму відповідних, добре автоматизованих дій. Звідси приходить розуміння мовленнєвої діяльності, як сукупності мовних дій, або сукупності готовності, винахідливості, володіння й знання за С. Савіньон. Прихильники комунікативної компетенції, таким чином, окреслили компонентний склад мети

навчання спілкування, але хибна методологія не дала їм змоги визначити єдиний рівень володіння тим, що має бути засвоєно для досягнення мети. Крім того, все навчання мимоволі зводиться до прагматичної мети, оскільки не враховує виховання, пізнання і розвитку.

Потрібно зауважити, що прихильність західних методистів і біхевіоризму традиційна і закономірна. Що стосується вітчизняних методистів, то в такому напрямку, то такий методологічний підхід може призводити до нерозбірливості в запозиченні спроб розв'язання тієї чи іншої проблеми. Тим часом у педагогіці давно існує концепція діяльності, принципово протиставлена біхевіоризму. Протиставлення цих концепцій має знайти місце і в методиці навчання спілкування, що продиктовано суто науковими теоретичними і практичними міркуваннями. Річ у тім, що від прихильності до будь-якої з концепцій повністю залежить методика роботи. А методика як засіб має бути відповідною меті. Так замикається коло: методологія навчання мета навчання засоби навчання. Тому, щоб правильно розкрити сутність спілкування як мети навчання, необхідно розглянути спілкування як феномен з позицій теорії діяльності.

Опрацюванням комунікативного методу в тій чи іншій мірі опікувалося багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпослідовніші його прихильники і насамперед С. Савіньон, Дж. Равен, Г. Уїдоусан, У. Литлвуд, Г. Е. Піфо.

У сучасній українській педагогічній науці зростає інтерес до дослідження проблеми комунікації: гуманістичний підхід до педагогічної комунікації (І. Бех, І. Зязюн, С. Мусатов); комунікація у педагогічному процесі (Н. Волкова, О. Коваленко, С. Смотрицька, Г. Токарева, В. Филипчук); комунікативна компетентність викладача (І. Зязюн, С. Максименко, С. Сисоєва); діалогічність у процесі педагогічного спілкування (О. Балл, О. Нікуленко, Г. Салашенко, Н. Тарасович); взаємодія у педагогічному процесі (Л. Велитченко, І. Зязюн, Е. Унтілова); психологічні принципи педагогічної комунікації (І. Бех, О. Балл, Г.

Дьяконов, В. Мусатов); розвиток особистості під час педагогічного спілкування (Н. Кордунова, В. Любашина, Н. Хомутинікова).

Складність феномену педагогічної комунікації, неоднорідність підходів до розуміння її сутності та змісту, вимагають попереднього визначення методологічних основ, методологічної концепції дослідження, які виступають свого роду “методологічним проєктом”. Причиною інтересу науковців до проблеми комунікації в педагогіці є усвідомлення її ролі, як важливого чинника розвитку особистості. Особливого значення цей процес набуває для розвитку української освіти, для якої авторитарний, монологічний підхід в освіті був тривалий час визначальним, а досвід демократичної, діалогічної освіти недостатній.

Ще однією значною причиною зростання ролі комунікації в освіті є те, що логіка пошуку сучасних педагогічних парадигм педагогіки та освіти концентрується в напрямі таких понять, як «гуманізм», «дитиноцентрованість», «особистісна орієнтованість», «толерантність», «асертивність», «емпатія», «повага», «діалогічність», «співпраця», тощо. Ці категорії є, у свою чергу, методологічними принципами різних педагогічних концепцій, підходів: гуманістична педагогіка, дитиноцентрована педагогіка, особистісно орієнтоване навчання і виховання, педагогіка толерантності.

Через поняття “підхід” розкривається “важливий методологічний смисл”, який стосується, “в першу чергу, проблеми належності досліджуваного суб’єкта до якоїсь онтологічної сукупності явищ. Така сукупність, описана в термінах того чи іншого теоретичного конструкта, є об’єктом вивчення з визначенням аналітично вичленованого предмета дослідження. Підхід визначає онтологічну, телеологічну та аксіологічну суть предмета чи явища. Існують різні парадигмальні підходи до означення сутності освіти та педагогіки: особистісно орієнтований (І. Бех, С. Подмазін, А. Фасоля), гендерний (О. Петренко), гуманістично-екзистенційний (Л. Анциферова), полісуб’єктний (І. Вачков), психосоціальний (В. Журавльов), історико-психологічний (Г. Акопов, В. Кольцова, В. Старовойтенко), духовно-зорієнтований (А. Гостєв, В.

Слободчиков), компетентністний підхід (І. Бех, М. Степко), діяльнісний підхід (О. Леонтьєв), особистісно-діяльнісний підхід (Л. Велитченко).

Домінуючим, на сучасному етапі розвитку освіти та педагогіки є особистісно орієнтований підхід. Найвищою цінністю, метою освіти стає особистість. Тому категорія «особистісно орієнтована педагогіка» в найбільшій мірі відповідає тим тенденціям, які відбуваються в освітньому просторі пострадянських суспільств. Особистісно орієнтована освіта не може мати завершально-парадигмальну форму, а є перехідною – від авторитарної до комунікативної. Дослідники концентрують свою увагу здебільшого на окремих аспектах проблеми педагогічної комунікації. Комунікативний підхід як предмет дослідження аналізується, здебільшого, в контексті вивчення мови як наближення навчального процесу до реального процесу спілкування (В. Лукашенко, В. Зубенко).

До проблеми комунікативного підходу в контексті міжособистісного спілкування звертався у своїй творчості К. Роджерс, який визначив його чотири принципи: конгруентність, прийняття себе, прийняття іншого, емпатія. Кожен принцип безпосередньо виходить із попереднього. Комунікативний підхід в педагогіці визначається науковцями як універсальна ідея, яка визначає, розкриває, актуалізує комунікацію як онтологічну основу розвитку особистості та методологічну основу педагогіки.

Методологічно-гносеологічною суттю комунікативного підходу у педагогіці є дослідження педагогічних явищ в контексті поняття освітньо-педагогічної комунікації. Педагогічна взаємодія – взаємодія між суб'єктами педагогічного процесу спрямована на вирішення відповідних педагогічних проблем.

У сучасних педагогічних підходах до питання педагогічної комунікації дуже виразно проявляється “класичний” педагогічний підхід, який полягає в тому, що поняття взаємодія, взаєморозуміння, співчуття, співпереживання не є самодостатньою, ціннісно-сисловою основою комунікації між учителем і учнем, а є периферійним компонентом, який викладач використовує, щоб

передача інформації була ефективно реалізована. Передача інформації визначається не як одна із форм комунікації, а як визначальна комунікативна дія, яка визначає інші складові комунікації. Такий підхід виносить питання: «Яка мета наданої інформації?». В самій комунікації вже закладені етичні, естетичні, пізнавальні аспекти людського буття. Ці аспекти значною мірою розкриваються через інформацію (яка несе в собі естетичні, етичні, духовні символи, коди; коди відкриття істини), але сама по собі, без ціннісного, смислового навантаження, вона має суто інформативний сенс, який не обов'язково пов'язаний з питанням духовності, соціальної та професійної компетентності, вона навіть може бути небезпечною.

Тому комунікативна парадигма освіти розвиває в особистості світоглядну установку на діалогічний, дискурсивний спосіб їх легітимації та знання, уміння, навички актуалізації цієї установки. Розвиток західної та вітчизняної педагогічної думки другої половини ХХ ст. засвідчує усвідомлення ролі комунікації як онтологічної та аксіологічної основи розвитку особистості та важливого методологічного принципу розвитку педагогіки. Комунікація в теоретичному, гносеологічному планах актуалізується в понятті “комунікативний підхід”. В 90-х роках ХХ ст., в освіті та педагогіці України розпочався процес формування нової парадигми освіти та педагогіки – комунікативного підходу.

Комунікативний підхід в педагогіці визначається провідними науковцями як універсальна ідея, яка визначає, розкриває, актуалізує комунікацію як онтологічну, аксіологічну основу розвитку особистості та методологічну основу педагогіки. Методологічно-гносеологічною суттю комунікативного підходу в педагогіці є дослідження освітніх явищ в контексті поняття освітньо-педагогічної комунікації.

В процесі педагогічного спілкування учасники педагогічного процесу буквально «творять один одного», оскільки педагогічне спілкування є здійсненням впливу в обох напрямках. Саме тому спілкування є однією з найважливіших умов формування свідомості та самосвідомості особистості,

стимулятором її мотиваційно-спонукальної сфери та розвитку особистості загалом. Спілкування з викладачем є одним із головних чинників психічного розвитку студента. Воно забезпечує залучення студентів до суспільно-історичного досвіду людства, оскільки саме за посередництвом спілкування відбувається обмін способами, навичками, вміннями, результатами діяльності, втіленими в матеріальні та духовні культурні цінності. Прагнення до спілкування часто посідає чільне місце серед мотивів, що спонукають студентів до спільної практичної діяльності.

Спілкування - це складний і багатогранний процес, який може виступати в один і той самий час і як процес взаємодії викладача - викладача, викладача - студента, студента - студента, і як неперервний інформаційний процес, і як виявлення ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу, і як процес співпереживання та порозуміння.

2.1 Функції та види спілкування

Спілкування - це "цілеспрямований, соціально зумовлений процес обміну інформацією між людьми в різних сферах їхньої пізнавально-трудової та творчої діяльності, який реалізується переважно за допомоги вербальних засобів". Комунікація опосередковує всі види соціальної діяльності; акумулює суспільний досвід і передає його від покоління до покоління, є чинником етнічної ідентифікації, зберігає культуру.

Поняття "комунікація" ширше за поняття "спілкування". Враховуючи загальну характеристику спілкування, провідні науковці виділяють його основні функції.

Функції спілкування (від лат. function - виконання, здійснення) - це зовнішній прояв властивостей спілкування, ті завдання, які воно виконує у процесі діяльності індивіда в соціумі. Відомі різні класифікації функцій спілкування: одні науковці, виокремлюючи їх, розглядають спілкування в

контексті його органічної єдності з життям суспільства в цілому та безпосередніми контактами людей, інші - як обмін інформацією, взаємодію та сприйняття людьми один одного, наступні - з огляду на мету спілкування. Єдності науковців у підході до функцій спілкування не спостерігається.

Одні розрізняють дві групи функцій:

- соціальне планування та координація професійної діяльності, управління та соціальний контроль, забезпечення між групової взаємодії;
- соціально-психологічні функції взаємодії, протиставлення чи ототожнення.

Інші розрізняють три види функцій:

- інформаційно-комунікативну (пов'язану з прийняттям й передаванням інформації, взаємопізнанням сторонами педагогічного процесу одна одної);
- регулятивно – комунікативну (регуляція сторонами педагогічного процесу поведінки одна одної, організація спільної діяльності
- афективно-комунікативну (визначають емоційну сферу педагогічного процесу) .

Наступні називають узагальнені функції, як пізнавальні, емоційні, виховні. Узагальнюючи різні підходи до проблеми функцій спілкування, можна говорити про багатоаспектний характер цього феномену.

Відомий фахівець з теорії та практики спілкування Ф.С. Бацевіч виокремлює такі функції спілкування:

- контактну (створення атмосфери обопільної готовності передавати сприймати інформацію та підтримувати зв'язок до завершення акту спілкування);
- інформаційну (обмін інформацією, запитаннями і відповідями); - спонукальну (заохочення адресата до певних дій);
- координаційну (узгодження дій комунікантів);
- пізнавальну (адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлень);
- емотивну (обмін емоціями);
- налагодження стосунків (розуміння свого місця в системі ролевих,

статусних, ділових, міжособистісних стосунків).

Усі ці функції між собою тісно взаємодіють у процесі спілкування. Професійне спілкування у сфері ділових взаємостосунків репрезентує й інші функції:

- інструментальну (отримання і передавання інформації, необхідної для здійснення певної професійної дії, прийняття рішення);
- інтегративну (засіб об'єднання ділових партнерів для спільного комунікативного процесу);
- функцію самовираження (демонстрування особистісного інтелекту і потенціалу);
- трансляційну (передавання конкретних способів діяльності);
- функцію соціального контролю (регламентування поведінки, а іноді (коли йдеться про комерційну таємницю) й мовної акції учасників ділової взаємодії);
- функцію соціалізації (розвиток навичок культури ділового спілкування);
- експресивну (намагання ділових партнерів передати і зрозуміти емоційні переживання один одного.)

Однак, усі дослідники відзначають, що у реальному акті спілкування усі функції переплітаються. Отже, спілкування в усіх випадках є процесом взаємовпливу. Цей вплив може бути більшим чи меншим, прихованим чи прямим, позитивним чи негативним. Сила його залежить від духовного багатства особистості, а також від особистих якостей, скажімо, особистісної привабливості людини, авторитету тощо. Ось чому так важливо, щоб викладач був особистістю. у суспільстві кожен виконує безліч функцій: у сім'ї людина - мати, батько, чоловік, дочка, син тощо; на роботі - керівник, підлеглий, викладач, лікар, пацієнт, суддя тощо. Це все соціальні функції людини. Коли спілкування зумовлене такими функціями, воно регламентоване як за змістом, так і за формою: становище зобов'язує. Різні люди в подібних умовах діятимуть однаково.

Такий вид спілкування називають формальним або рольовим. Знання соціальної ролі тут важливіше за знання про особистість співрозмовника. Є ще неформальне спілкування, або особистісне, коли люди, спілкуючись, бачать одне в одному не соціальне становище, посаду тощо, а людину, особистість з усіма її властивостями. Важливо зазначити, що людині (отже, і студенту) властиве прагнення до неофіційного спілкування. Керівництво, колеги, студентів не влаштовує лише спілкування рольове, оскільки, у прагненні до максимально результативної роботи, вони шукають (іноді підсвідомо) шляхи до прямих, людських контактів. Звісно, для цього необхідно мати певні передумови - бути комунікабельним, доброзичливим, відкритим, привітним. Але важливу роль відіграє і "техніка" спілкування - прийоми встановлення контакту, вміння бачити стан мовленнєвого партнера та зрозуміти його, емпатія, асертивність, вміння підтримувати бесіду.

Часто люди дуже страждають від того, що вони виявляються неспроможними до неформального спілкування. Для вчителя це означає невідповідність професіограмі викладача, а також, суттєву особистісну несумісність з педагогічною діяльністю.

2.2 Процес спілкування

Між потенційними учасниками процесу спілкування завжди існують певні взаємини. У якийсь момент у тих, хто спілкується, з'являється якась потреба, що постає передумовою будь-якої діяльності. Ця потреба пов'язана з тією чи іншою стороною життєдіяльності людини як індивіда, як суб'єкта будь-якої діяльності і як особистості, і яка, отримавши свою визначеність у предметі, мотивує спілкування.

Зазначена потреба лежить у сфері суб'єктно-суб'єктних взаємин. Кожен з учасників процесу спілкування визначає й досягає своєї мети за допомогою таких засобів, як говоріння, аудіювання, читання, письмо, паралінгвістика

(інтонація, паузація), проксеміка (пластика, рухи тіла, пози) і будь-яка спільна діяльність. При цьому спілкування здійснюється трьома способами:

- інформаційним (обмін думками, ідеями, інтересами, почуттями тощо);
- інтеракційним (взаємодія тих, хто спілкується);
- перцептивним (сприйняття і розуміння людини людиною).

Оскільки спілкування діалогічне за своєю природою, у кожному з його актів беруть участь дві сторони; щоправда, є багатосторонні форми (наприклад, дискусія), але акт соціальної взаємодії як одиниця спілкування двосторонній. Саме внаслідок цього факту продуктом спілкування стає інтерпретація інформації: "зіткнення" двох позицій (не обов'язково протилежних) породжує щось нове: нові знання, думки, почуття, нову інтенцію і мовне завдання. Це нове і впливає на тих, хто спілкується, і визначає їхню тактику в рамках задуманої стратегії. На основі інтерпретації інформації змінюються взаємини тих, хто спілкується (це і є результат спілкування), отже, змінюється (оновлюється) предмет спілкування.

Змінені взаємини знову зустрічаються з незадоволеною потребою і мотивують людей до подальшого спілкування. Так акти спілкування змінюють один одного, доки потреба не буде задоволена або спілкування не перерветься з якоїсь зовнішньої причини.

Таким чином, психологічний зміст спілкування як діяльності можна уявити так:

- предмет спілкування - взаємовідносини тих, хто спілкується;
- одиниця спілкування - акт соціальної взаємодії;
- засоби спілкування - вербальні (говоріння, аудіювання, читання, письмо) і невербальні (паралінгвістика, проксеміка, спільна діяльність);
- способи спілкування - інформаційний, інтеракційний, перцептивний;
- продукт спілкування - інтерпретація інформації;
- результат спілкування - зміна взаємин.

Аналізуючи моделі спілкування, провідні науковці вважають за можливе визначити спілкування так: спілкування є способом підтримання

життєдіяльності людини як індивідуальності. У цьому визначенні зазвичай акцентують увагу дослідників на двох важливих моментах.

По-перше, спілкується саме індивідуальність, і спілкування має значення для життєдіяльності індивідуальності в усіх її трьох іпостасях: особистості, суб'єкта та індивіда.

По-друге, спілкування є саме способом підтримання життєдіяльності: поза спілкуванням неможлива жодна інша людська діяльність. Спілкування "обслуговує" всі інші види діяльності, але натомість "живиться" ними у змістовному плані.

2.3 Зміст спілкування

Зміст побутового спілкування походить від змісту мислення, яке живиться об'єктивною дійсністю, бо знання відображає цю дійсність у процесі діяльності людини. На рівні відображення у свідомості зміст спілкування, зміст будь-якої з проблем представлений у вигляді предметів обговорення, інтересів людини. Таких предметів усього десять:

1) будь-яка суспільна подія (відкрито новий дитячий садок, укладено міжнародний договір);

2) вчинок, який можна спостерігати, або про який можна повідомити (кимось вчинено протиправні дії, хтось висловив осуд політичного режиму);

3) масове явище (багато хто працює на присадибній ділянці, тримає собак);

4) спірне суб'єктивне твердження (краще дивитися фільми, аніж читати книги);

5) поняття, яке витлумачується по-різному (багате життя, хороша людина);

6) об'єктивна сентенція, яка підходить не для всіх випадків життя (краще гірка правда аніж солодка брехня);

7) суспільний факт, установлений об'єктивно (куріння шкідливе);

8) факт із чиєїсь діяльності, що не відбивається на оточуючих (він добре співає, вона цікавиться мистецтвом);

9) "ненормована" поведінка, що відбивається на інших (батько заклопотаний, не приділяє дітям уваги);

10) "ненормальне" явище (молодята живуть у різних гуртожитках).

Що б не обговорювала людина, про що б вона не читала і не слухала, обов'язково зіткнеться з якимось із цих "предметів". Обговорюючи їх, людина розв'язує те чи інше мовленнєве, комунікативне завдання, а не виконує "мовленнєву дію". Звісно, будь-яка проблема тематична в тому сенсі, що вона співвідноситься з певною галуззю діяльності; звісно, ми можемо звернутися до книжки, оповідання, статті "на тему", але мотивацію це не посилить (якщо це не професійний тематичний інтерес).

Для професійної діяльності потрібен такий предмет говоріння, який здатен задати смисловий зміст, який міг би зустрітися з комунікативною потребою і стати внутрішнім мотивом говоріння. І не тільки говоріння, як мовленнєвої дії, а й усіх видів мовленнєвої діяльності як засобів спілкування.

Розділ 3. Спілкування у педагогічному процесі

Співставлення моделі побутового спілкування з тою, що має місце на занятті у вищому навчальному закладі, неминуче призводить до висновку: традиційне навчання, спілкування викладача зі студентами, або викладачів та студентів між собою, на жаль, майже повністю позбавлене тих рис, які притаманні спілкуванню.

1. Відсутні (найчастіше повністю) будь-які взаємини між учителем та учнем, окрім офіційних «навчальних». Спілкування переважно рольове, це спілкування «викладача» й «студента», а не індивідуальностей, які через обставини «грають» роль викладача й студента. Вони вбачають одне в одному тільки офіційний статус і тому як мовленнєві партнери нецікаві одне одному.

2. Мотиву спілкуватися не виникає, бо не виникає потреби у спілкуванні. Потреба навчального спілкування, яка у деяких студентів все ж виникає, за характером інакша і не в змозі забезпечити комунікативної мотивації.

3. Оскільки немає взаємин між учителем та учнями як між індивідуальностями (особистостями), то немає й мети спілкування змінити ці взаємини. Тому залишається тільки регуляція рольових стосунків «викладач-студент», що й має місце і часто призводить лише до «з'ясування стосунків» на ґрунті навчання та вивчення дисципліни, а зрештою до небажаного психологічного клімату в аудиторії вищого навчального закладу.

4. Не функціонують і способи спілкування: інтеракції на основі будь-якої діяльності, окрім навчальної, немає; сприйняття людини людиною людиною часто перетворюється на «антагоністичні» взаємини «викладач-студент»; не діє й інформаційний спосіб спілкування, оскільки студент не заохочується обмінюватися своїми думками, ідеями, інтересами, тим паче почуттями; перекази текстів, відомих усьому класу, або промовляння неситуативних, нікому не спрямованих речень, позбавлених усякої інтонації, перетворює спілкування на таке собі штучне заняття, продуктом якого є так зване «навчальне мовлення». Істинний же продукт спілкування - інтерпретація інформації - відсутній.

5. Змістом спілкування є тільки навчальна діяльність у системі «викладач-студент», «студент-студент». Цього недостатньо для того, щоб мали місце справжні акти спілкування і щоб спілкування було засобом підтримки життєдіяльності студентів, як індивідуальностей. Для результативності занять з будь-якої дисципліни вищого навчального закладу необхідно, щоб викладач і студент були партнерами по комунікації, а не тільки офіційними партнерами по навчальному процесу.

Будь яке навчальне питання викладача є дискусійним, в процесі диспутів, дискусій на заняттях у закладах вищої освіти народжується істинне розуміння студентами майбутньої професії. Перебуваючи у поганих, неважливих, ніяких, або суто формальних стосунках із викладачем, студент може лише здивуватися

інтересу викладача до його особистої думки, адже це вже перетин кордонів його особистості. Мотивація студента миттєво блокується, і, як наслідок, студент або мовчить, або проговорює мляві, загальновживані відповіді, позбавлені усіляких ознак думки. Більш того, викладач часто задовольняється вибором студента - не думати, й оцінює подібні, суто формальні відповіді студента, як позитивні, і не замислюється над тим, що навчальний процес у вищому навчальному закладі повинен відбуватися інакше.

3.1 Спілкування як уміння

Будь-яку діяльність студент може здійснювати тільки в тому випадку, якщо він вміє це робити. В основі діяльності спілкування також лежить уміння, але ще складніше, ніж уміння говорити, читати, інтегративне, комплексне, тощо. Якщо метою навчання визначено уміння спілкуватися, то необхідно розділити його на складові компоненти, встановити його параметри у такому разі ми зможемо створити відповідні умови й підібрати адекватні засоби для навчання спілкуванню.

У навчанні існує поширений підхід до розв'язання проблеми навичок і вмінь. Вважається, що формування мовлення проходить три основні етапи: первинне вміння, навичка, вторинне вміння. Первинному вмінню зазвичай передують знання. Таким чином, передбачається, що від мовних знань можливий безпосередній перехід лише до первинних вмінь; мовленнєві навички утворюються тільки внаслідок багаторазового повторення відповідного уміння.

Первинне вміння уявляється як дія, що здійснюється вперше і з усвідомленням способу її виконання. Уся увага спрямована на спосіб виконання, який повідомлений у вигляді знань про нього.

Навичка визначається як спосіб дії, що зміцнився завдяки вправі, як дія, що здійснюється людиною без участі свідомості, тобто автоматично. Вторинне

вміння розглядають як уміння здійснювати якісь комплексні дії, засновані вже не на знаннях, а на навичках.

Уміння характеризують наступні якості:

Цілеспрямованість. Як дотримання прагматичних правил, цілеспрямованість притаманна тільки вмінню. Вона забезпечується за рахунок продукту мовленнєвої діяльності, у говорінні та письмі це висловлювання, його змістовність, логічність, емоційність, а в аудіюванні та читанні - витягнутий зміст і смисл, який виникає лише в тому разі, якщо працюють усі механізми комунікативної функції мислення. Цілеспрямованість уміння є його здатність керувати мовленнєвою діяльністю для досягнення мети.

Динамічність. Мовленнєве вміння – діяльність непередбачена і обмежена в часі, і в комбінаційному відношенні, і зовнішнім спонуканням. Воно передбачає здатність екстреного знаходження способів розв'язання завдань. Коли організм зустрічається з абсолютно новою ситуацією, що вимагає нового, такого, що не було досі досвіду поєднання вже вироблених зв'язків, то необхідно, щоб діяльність була динамічною. Отже, вміння спирається на факт екстреного утворення безлічі найтонших і найгнучкіших динамічних тимчасових зв'язків на основі колишніх зв'язків. Динамічність уміння сама не з'являється, її треба спеціально розвивати. Коріння її в таких якостях навички, як готовність до включення, швидкість дії, гнучкість.

Продуктивність. З огляду на цю якість мовленнєву діяльність інколи вважають творчістю. У мовленнєвій діяльності, однак, є щось від творчості. Це її комбінованість. Тому правильніше вважати, що говоріння, наприклад, є мовленнєвою творчістю, і як така є продуктивною за характером. Продуктивними є і читання, і аудіювання, але там це проявляється інакше у творчому підході до розкриття сенсу та змісту сприйманого. Безумовно, продуктивність ґрунтується на репродукції, але полягає в тому, що щоразу створюються, головним чином, поєднання мовленнєвих одиниць, які не зустрічалися в мовленнєвому досвіді; стереотипні ж елементи, "завчені", трансформуються адекватно меті в даній ситуації.

Інтегрованість. Під нею слід розуміти "спаяність" навичок, яка виникає на основі їхнього синтезу. У мовленнєвому вмінні інтегруються:

- а) навички різного характеру (лексичні, граматичні, вимовні),
- б) навички різного ступеня автоматизованості,
- в) неавтоматизовані компоненти (життєвий досвід, знання, емоційна сфера тощо).

Інтегрованість усіх цих компонентів призводить до того, що мовленнєве вміння перетворюється на якісно новий рівень володіння матеріалом.

Інтегрованість уміння спирається насамперед, на якість стійкості та відносної складності навичок, що його складають.

Самостійність. У цю якість входять два аспекти: а) автономність мовленнєвого вміння іноземною мовою, його незалежність (у сформованому вигляді) від рідної мови; б) незалежність від опори-підказки, яку можна сприйняти безпосередньо, у вигляді слів, плану, схем, об'єктів дійсності тощо. Врахування цієї якості вміння накладає свій відбиток на процес навчання: змушує орієнтуватися, по-перше, не на "перекладне говоріння", по-друге, ставитися до опор лише як до перехідного, допоміжного засобу, придатного на обмеженому відрізку процесу засвоєння.

Ієрархічність. Цю якість уміння можна представити двома основними рівнями: операційним (навичкова основа) і мотиваційно-мисленнєвим (власне вміння), у яких виокремлюють підрівні. Строго кажучи, емоційно-вольова та інтелектуально-пізнавальна сфери - це сфери не мовленнєвого вміння, а студента як особистості. Але вони найтіснішим чином пов'язані з мовленнєвим умінням, що говорить про їхнє обов'язкове врахування в навчанні.

3.2 Спілкування як системно-інтегративний феномен

Уміння спілкуватися в цілому є системно-інтегрованим феноменом, адже уміння спілкуватися не є сумою вмінь говорити, аудіювати, читати. Воно виникає на базі інших вмінь, та внаслідок інтегративності стає якісно новим щаблем оволодіння будь-якою діяльністю.

Можна виділити принаймні п'ять груп вмінь, необхідних для усного спілкування:

Уміння, необхідні для спілкування в усній формі

1. Власне мовленнєві уміння:

- **уміння вступати в спілкування** означає, що треба знати, коли і як можна почати говорити зі знайомою або незнайомою людиною, з людиною, яка зайнята справою або розмовляє з іншою, з людьми різного рангу тощо, треба володіти для цього спеціальними мовними та немовними засобами.

- **уміння підтримувати спілкування** можна назвати контактністю співрозмовника, яка проявляється, здавалося б, у незначних репліках, вигуках, вигуках, вигуках тощо, а також позах, жестах, виразах обличчя, які показують, що вас слухають і головне сприймають. Ці "знаки" мають різне призначення. Крім того, що вони є знаками ввічливості, вони ще й дають змогу вислухати співрозмовника і бути вислуханим, продумати своє висловлювання, не виходячи із процесу спілкування. Фактично вміння підтримувати спілкування – це вміння слухати і чути, цінується інколи дорожче, ніж уміння говорити.

- **уміння завершити спілкування**, вийти з нього, згорнути бесіду. Воно полягає в тому, щоб знайти фрази, які б, з одного боку, чітко вказували на вашу задоволеність (незадоволеність або іншу оцінку) актом спілкування, а з іншого боку, не ображали співрозмовника.

- **уміння проводити свою стратегічну лінію** успішного впливу на співрозмовника. Скажімо, для того, щоб довести, що певний фільм невисокої якості, потрібно висловити свої вимоги до фільмів подібного жанру, навести приклади, факти з фільму, які доводять його невідповідність необхідному

рівню, порівняти цей фільм з іншим, оцінити гру акторів. Але незважаючи на всі ці проміжні тактичні завдання, мовець увесь час повинен мати на увазі своє стратегічне завдання – довести. Тільки в цьому разі його висловлювання буде цілеспрямованим, а отже, зможе впливати на співрозмовника.

- уміння враховувати компоненти ситуації спілкування. Надзвичайна важливість цього вміння пояснюється тим, що ситуації спілкування ніколи не бувають стандартними: якийсь компонент у них завжди новий - з'явився новий співрозмовник, щось змінилося в самому співрозмовнику (наприклад, настрій), щось, що стосується справи, згадав мовець, у зв'язку з реплікою співрозмовника змінилося (уточнилося) завдання тощо. Не враховувати цього – означає не досягти мети спілкування. Але в ситуацію входять і самі співрозмовники з усіма властивими їм індивідуальними властивостями: контекстом діяльності, особистим досвідом, інтересами, світоглядом, почуттями і статусом у колективі. Усе це так чи інакше "бере участь" у спілкуванні, проявляється в розмові і тому має бути враховане. А це можливо тільки в тому разі, якщо у мовця розвинена комунікативна функція мислення.

- уміння прогнозувати результат свого висловлювання або репліку співрозмовника. Це вміння є продуктом мовленнєвого досвіду, розуму, інтуїції, знання співрозмовника, а також уміння розуміти його висловлювання, їхній підтекст і зчитувати його поведінку. Цілком зрозуміло, що розвинути зазначене вміння на основі заучування висловлювань, навіть величезної їх кількості, неможливо.

- уміння захопити й утримати ініціативу спілкування. У певні моменти спілкування кожен зі співрозмовників виявляється ініціатором, "ведучим", бо обидва вони прагнуть досягти своєї мети, причому їхні цілі часто не збігаються. Однак це вміння має й інший бік - здатність надати партнеру можливість реалізувати свій задум, з яким той вступив у спілкування. Ці два прагнення утримувати ініціативу, вчасно надаючи її іншому, тільки здаються взаємовиключними: їхній баланс створює необхідну врівноваженість спілкування.

- **уміння спровокувати бажану реакцію співрозмовника.** Це можна зробити вербально і невербально.

- **уміння висловлювати основні мовленнєві функції:** підтвердити щось, заперечити, засумніватися, схвалити, пообіцяти, погодитися, запропонувати, дізнатися, попросити, запросити, здивуватися тощо. Звісно, діапазон засобів вираження тієї чи іншої функції іноземною мовою в учня буде обмеженим порівняно з рідною, але вміння виконати він має будь-яку функцію.

- **уміння говорити виразно** досить складне, комплексне, до нього входять: вибір правильного тону розмови, правильна синтагматичність мови, логічний наголос, влучна інтонація, виразний жест або міміка, відповідна до ситуації та обставин поза.

Іноді думають, що виразність мови важлива тільки для актора, лектора, викладача. Потрібно показати учневі, як усе це важливо і в повсякденному спілкуванні. Уміння висловлюватися цілісно як у смислового відношенні, так і в структурному. Кожне висловлювання, особливо на рівні надфразової єдності та на рівні цілого висловлювання, може являти собою закінчену думку.

Безумовно, у висловлюванні може бути й кілька думок, але всі вони об'єднані загальним задумом, загальною ідеєю висловлювання, загальним змістом, залежністю до сфери ності, до обговорюваної проблеми. Смилова цілісність висловлювання підкріплюється ще й структурною цілісністю. Одиниця будь-якого рівня висловлювання дійсність слово, словосполучення, фраза, надфразова єдність і текст має свою структуру.

- **уміння висловлюватися логічно і зв'язно.** Висловлюватися логічно – це означає забезпечувати послідовний виклад думок, фактів, суджень, пов'язаних у смислового відношенні, причому співвіднесених із завданням висловлювання; а висловлюватися зв'язно - значить уміти "зв'язувати" окремі фрази і надфразові єдності в тексті певними засобами мови. Логічність і зв'язність укупі з цілісністю і виразністю - запорука успішної впливовості висловлювання.

- уміння висловлюватися продуктивно також охоплює і зміст, і форму висловлювання. Продуктивність висловлювання з огляду на зміст - це багатство фактів, відомостей, думок тощо, необхідних, на думку мовця, для досягнення мети, заради якої він вступає в спілкування. Інша річ, наскільки цей зміст виявиться інформативним для даного співрозмовника. Рівень інформативності визначається цінністю повідомлення для співрозмовника як особистості: висловлювання може бути дуже змістовним, але для конкретного співрозмовника неінформативним.

З огляду на форми висловлювання його продуктивність визначається кількістю нових комбінацій засвоєного матеріалу, або інакше: чим менше завченого, тим вища продуктивність. Скільки б людина не завчила висловлювань, спілкуватися в нових ситуаціях вона не зможе. Звідси головне завдання розвивати вміння висловлюватися продуктивно, розвивати наполегливо і постійно шляхом комбінування і трансформації матеріалу в мовленнєвих цілях. Без уміння говорити продуктивно не може бути жодного впливу на співрозмовника. Але з позицій власне спілкування продуктивність проявляється в умінні перебудувати свою тактику. Таке вміння потребує спеціального розвитку.

- уміння говорити самостійно виявляється в тому, що співрозмовник сам:

- 1) обирає стратегію висловлювання (адекватну ситуації)
- 2) може скласти програму висловлювання,
- в) говорить без запозичення думок із задалегідь прочитаних або прослуханих джерел,
- г) говорить без опори на повні записи того, що використовується у висловлюванні,
- д) говорить без опори на ілюстративне зображення об'єктів висловлювання.

- уміння висловлюватися експромтно, без спеціальної попередньої підготовки та обмірковування, дуже важливе, особливо в умовах групового та

колективного спілкування, де підвищується вимога до швидкості реакції на репліку.

- **уміння говорити в нормальному темпі** залежить насамперед від рівня володіння словами, рівня конструювання фраз і надфразових єдностей. У процесі спілкування важливий не абсолютний темп, тобто не кількість складів (слів), вимовлених і почутих за одиницю часу, а синтагматичність, розчленованість висловлювання на синтагми (мовленнєві відрізки, які мають свій сенс і логічний наголос). Необхідний темп зберігається в основному в межах синтагм. Це створює умови для здійснення мовленнєвої тактики, бо дає змогу в паузах між синтагмами продумувати подальший хід висловлювання.

- **уміння переказати прочитане або почуте**, але за умови, що переказ:

а) адресований людині, не знайомій зі змістом прочитаного (почутого);

б) здійснюється з певним мовленнєвим завданням, скажімо, висловити здивування щодо того, що дізнався співрозмовник, та з урахуванням ситуації й різних її компонентів (аж до стану співрозмовника). Подібний переказ розвиває вміння вибрати головні факти, перекомпонувати сприйняте для розв'язання свого завдання, відтворити (а іноді й змінити) логічний ланцюжок міркування. Уміння передати побачене. Людина часто буває свідком різних подій, пригод, зустрічей тощо, і в спілкуванні виникає завдання розповісти про побачене.

2. Уміння мовленнєвого етикету.

Мовленнєвий етикет - це правила мовленнєвої поведінки, що визначаються взаєминами мовців. Такі правила прийняті певним національним колективом носіїв мови, а також малими соціальними групами залежно від віку, соціальної приналежності, обстановки спілкування тощо. Автори включають до мовленнєвого етикету наступне: звернення і привернення уваги; привітання; знайомство; запрошення; прохання, порада, пропозиція; згода і відмова; вибачення; скарга; уточнення, співчуття, співчуття; комплімент; несхвалення, докір; привітання, побажання; подяка; прощання.

3. Немовленнєві вміння, або вміння невербального спілкування.

Важливо зауважити, що ці вміння, по-перше, в іншомовному спілкуванні далеко не завжди збігаються з тими, що засвоєні в спілкуванні рідною мовою, і, по-друге, не можуть бути ефективно засвоєні ні в продуктивному, ні в рецептивному плані поза реальним спілкуванням. Це означає, що їх не можна просто запам'ятати, а потім використовувати: вони марковані ситуативно і злиті з мовленнєвим спілкуванням.

- уміння спілкуватися в різних організаційних формах спілкування.

Таких форм ми називаємо шість:

- 1) встановлення взаємин;
- 2) інтерв'ю;
- 3) планування спільних дій;
- 4) одно- або двосторонній вплив-спонукання;
- 5) обговорення результатів діяльності;
- 6) дискусія.

- уміння спілкуватися на різних рівнях:

- а) у парі;
- б) у групі з 3-5 осіб;
- в) у колективі до 30 осіб.

Може бути ще й рівень масового спілкування: лекція, мітинг тощо, але для більшості учнів стосовно іноземної мови цей рівень не є актуальним, його не потрібно виокремлювати спеціально.

4. Уміння спілкування у письмовій формі

Все притаманне спілкуванню в його усній формі, характерне і для спілкування в іншій формі. Людина, яка пише повідомлення, записку, лист, статтю, книгу, також вмотивована до цього, має вміти почати повідомлення, побудувати його, закінчити, зважаючи на адресата тощо. Людина, яка читає будь-що (від записок до роману), так само має і мету, і мотив, хоча інколи не усвідомлює їх. Але є вельми значуща специфіка в цих видах мовленнєвої діяльності.

У того, хто пише:

а) немає негайного зворотного зв'язку, він не бачить, як реагують на його слова, він може тільки передбачити це;

б) час відносно не обмежений, тому він може обмірковувати те, що збирається написати; в) немає тих засобів виразності (інтонація, логічний наголос, міміка тощо), які є у того, хто розмовляє;

г) немає тих обставин, за яких відбувається спілкування, тому він має бути багатослівніший, аби пояснити, у чому річ, а головне - логічніший, послідовніший.

Що стосується того, хто читає (слухає), то тут відмінність від того, хто говорить, є принциповою: якщо все, що робить той, хто говорить, спрямоване на іншу людину, на співрозмовника, то вся діяльність того, хто читає (слухає), спрямована на самого себе.

Справді, згадаймо ті цілі, які переслідує людина, беручись за читання або аудіювання:

а) навести довідку, перевірити дані, упевнитися в чийсь думці;

б) дізнатися що-небудь нове, цікаве;

в) одержати додаткові відомості про що-небудь;

г) розважитися, одержати задоволення;

д) вивчити що-небудь ґрунтовно;

е) ознайомитися з чим-небудь, одержати лише загальне уявлення про предмет інтересу;

ж) задовольнити престижні мотиви (незручно не прочитати");

з) задовольнити інтерес до читання як процесу (естетичне задоволення)

Усе це людина робить заради задоволення своїх потреб, своїх бажань, своїх інтересів. І робить не випадково, не раптом: її спонукають обставини, що склалися, певна ситуація. Це дуже важливо усвідомити під час навчання рецептивних видів діяльності, бо якщо студент повинен прочитати певний текст, то він такої потреби може й не відчувати. Потрібно розбудити, зачепити в ньому щось таке, що спонукає його до читання, і не взагалі, а до читання саме цього висловлювання, уривка, оповідання тощо.

Багато хто вважає, що спілкування це взаємодія з людиною, а під час читання ми взаємодіємо з книгою як з неживим предметом. Такий погляд на читання завдає процесу навчання величезної шкоди. Адже письменник вклав у книгу все те, що вкладають в усні висловлювання свої думки й почуттів. Тому, читаючи, ми взаємодіємо не з книгою, а з людьми, які "населюють" її, з думками й почуттями автора. І якщо ми зрозуміємо, що це так, то і процес навчання організуватимемо відповідно.

Перерахуємо основні вміння спілкування у письмовій формі:

1) вміння вибрати матеріал для читання залежно від інтересів, необхідності та обставин. У процесі навчання (у школі) це вміння проявляється не повною мірою, але для роботи воно необхідне.

2) вміння читати досить швидко. Швидкість читання (подумки) значуща не тільки з погляду економії часу, а й як чинник, що зумовлює розуміння під час читання (що вища швидкість, то краще розуміння), а також як передумова функціонування та розвитку інших умінь.

3) вміння здогадуватися: а) про значення невідомих слів за словотвірними елементами, за контекстом, за зв'язком із рідною мовою тощо; б) про зміст тексту, оповідання за заголовками.

4) вміння передбачати:

а) зміст усього тексту за його початком або передбачати фінал твору; якщо це має місце, то читання відбувається швидше та з більшим інтересом;

б) структуру складних фраз, що є передумовою їхнього розуміння;

в) структуру всього твору, що читається, чи уривка з нього.

Загальне уявлення про ціле завжди полегшує розуміння його складових частин.

5) вміння читати самостійно, не користуючись виносками, поясненнями, словником тощо. Зрозуміло, це стосується текстів, побудованих майже повністю на вивченому мовному матеріалі, що містить не більше 5% нового мовного матеріалу.

б) вміння стежити за розвитком лінії сюжету. До ривків це вміння має опосередкований стосунок. Читання невеликих від Вміння читати тексти різного жанру художні, публіцистичні, наукові та враховувати їхній характер. Для цього необхідно хоча б елементарно знати, чим різняться зазначені жанри у мовному та структурному відношенні і як це позначається на процесі читання, чим ускладнює його.

7) вміння залучити та врахувати все, що пов'язано з даним текстом. Маються на увазі різні знання читача про автора, його світогляд, життя, знання про епоху, до якої належить текст, знання про ту сферу, дійсності, що описана в психології зображених типів людей, і свій досвід здійснення подібної діяльності тощо. Здійснення міжпредметних зв'язків у навчанні може відбуватися за цією лінією.

8) вміння зрозуміти основну ідею, не тільки художнього твору, а й навчального тексту. Вочевидь, повільний розвиток цього вміння, крім усього іншого, зумовлений саме тим, що на початковому ступені навчання (а подекуди й довше) учнів тримають на штучно сконструйованих текстах, де ідею, смисл виявити майже неможливо.

9) вміння зрозуміти загальний зміст прочитаного. Це вміння не легше і не важче за попереднє, воно інше. Тут недостатньо зрозуміти окремі місця, факти, події, потрібно зрозуміти їхній зв'язок і залежність. Однак, навіть зрозумівши зміст, можна не вловити сенсу, хоча й легше вгадати його.

10) вміння вибрати головне (потрібне) з тексту, кількох текстів.

11) вміння користуватися словником та іншими довідковими виданнями під час читання текстів, що виходять за рамки вивченого.

12) вміння швидко виписати з прочитаного те, що необхідно. Записи (виписки) можуть бути двоякого призначення:

а) необхідні для негайного використання в подальшому висловлюванні (окремі вирази, попутні думки, план тощо);

б) необхідні для багаторазового використання (картки з основними думками, фактами, цитати з наукового тексту).

13) уміння написати лист ґрунтується на вмінні говорити, але доповнюється вмінням оформити лист, знанням того, як звернутися, як підписатися, як написати адресу. Такими є вміння спілкування в письмовій формі, які необхідно розвивати. Звісно, поділ на усну та письмову форми спілкування досить умовний: у життєвих ситуаціях вони виступають у комплексі, тож необхідно робити те саме і в навчанні. Для вчителя зазначені вміння мають слугувати постійними орієнтирами в роботі та критеріями оцінювання своєї діяльності.

Для студентів оволодіння вміннями здійснюється в розв'язанні завдань, які мають бути нібито "привласнені", усвідомлені як свої особисті, а цього за умов наявності загальної мотивації можна досягти передусім завдяки поясненню значущості того чи іншого уміння, а також завдяки об'єктивному оцінюванню роботи студентів.

Розділ 4. Стратегії навчання спілкуванню

Можна виділити три основні форми спілкування: парне, групове і масове. Оскільки навчання масового спілкування не входить у завдання звичайних навчальних закладів, розглянемо перші дві форми.

4.1 Навчання діалогічній формі спілкування

Діалогічна форма спілкування – це особливий різновид міжособистісної взаємодії, пов'язаної із організацією та здійсненням спільної діяльності. Особливості цієї взаємодії зумовлюються перетином властивостей трьох феноменів: спілкування, взаємодії та спільної діяльності. Зазначений різновид міжособистісної взаємодії розглядався переважно у зв'язку із проблемами або спільної діяльності, або спілкування. Доцільно розглядати міжособистісну взаємодію як аспект спілкування, спрямований на організацію спільної діяльності та її продуктивне виконання. Звідси випливають особливості міжособистісної взаємодії, що відображають динамічний процес, який

починається утворенням соціальної групи з метою виконання нею спільної діяльності, а завершується самою спільною діяльністю та отриманням результату.

У цьому процесі взаємодія містить діловий та духовний компоненти. Ділова сторона такої взаємодії спрямовується на посилення узгодженості у взаємно доповнюваних діях учасників.

Духовний компонент полягає у тому, що завдяки міжособистісній взаємодії спільна діяльність набуває додаткового особистісного значення, пов'язаного із задоволенням потреб її виконавців у самовиявленні, прагнення “бути особистістю”. Рухаючись від початкових етапів процесу організації спільної діяльності до завершальних, взаємодія розвивається у напрямку посилення зв'язків між її учасниками – тобто зростає її інтерактивний компонент. Проведений аналіз співвідношення понять “взаємодія”, “спілкування”, “спільна діяльність” дає можливість запропонувати таке визначення інтерактивної взаємодії.

Інтерактивна взаємодія – різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, відзначається високою мірою взаємної узгодженості, взаєморозуміння її суб'єктів; виступає в єдності ділової та особистісно емоційної (духовної) сторін та спричиняє вплив на особистість її учасників, що спричиняє активність.

Інтерактивна взаємодія викладача зі студентами – це така єдність педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії, яка спрямована на об'єднання студентів навколо спільної діяльності навчально-виховного змісту, яке забезпечує її успішне виконання, дозволяючи досягти цінних психолого-педагогічних результатів. Аналіз сучасних досліджень дозволив встановити посилення діалогічного спілкування і взаємодії за рахунок усунення комунікативних бар'єрів, зростання взаєморозуміння між ними. Його ознаками є позитивне взаємсприймання учнів і вчителя, доброзичливі взаємини, взаєморозуміння, потреба і можливість виявити свою неповторність кожним з учасників. Необхідною умовою діалогічного спілкування є орієнтація

викладача на студента, як на рівного собі учасника спілкування. Обмін цінностями в процесі педагогічної взаємодії здебільшого асиметричний, нерівнозначний, обмежений певними нормами, якими визначається її напрям: один виступає як донор, а інший – реципієнт.

Проте у діалогічній взаємодії цей процес поєднує ознаки асиметричності та симетричності, коли партнери стають рівними як вільні, унікальні і цінні один для одного суб'єкти. Частіше увага акцентується на тому, що відрізняє викладача і студента: викладач – старший, умілий, авторитетний тощо, а студент – недосвідчений, слухняний, залежний. Водночас, і викладач, і студент – особистості з певною системою загальнолюдських потреб і цінностей. І викладач, і студент наділені потребами у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самоствердженні, потребою виявити свою індивідуальність, бути значущим. Наявність цих потреб, а також здатність людини задовольняти їх способами, прийнятними для суспільства, є обов'язковими й провідними ознаками вихованості. Тому у спілкуванні зі студентом викладач повинен сприяти розвитку цих якостей, а не ігнорувати їх, як це характерно для нерівноправних стосунків. Діалогічність спілкування включає діалогічність міжособистісних взаємодій та взаємин викладача зі студентами. Поняття діалогічної взаємодії акцентує увагу на знятті бар'єрів у педагогічному спілкуванні, інтерактивна взаємодія спирається на діалогічну взаємодію, як на засіб, що дозволяє об'єднати учнів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаємо розуміння з учнями. Результатом процесу діалогічної педагогічної взаємодії повинна стати духовна спільність вихователя і вихованця. Соціально психологічна ситуація може вимагати від партнерів по спілкуванню різних типів педагогічної взаємодії, які визначають ставлення один до одного як до суб'єкта або як до об'єкта, як до мети або як до засобу. Інструментальне ставлення до партнера як до засобу досягнення своєї мети, так само, як і ставлення до себе як до засобу задоволення потреб партнера, робить зв'язок між партнерами функціональним, рольовим, тимчасовим. Лише визнання кінцевої цінності себе та іншого в соціально психологічній ситуації

надає педагогічній взаємодії ту позарольову і позачасову характеристику, що має стати нормою. У зв'язку із проблемою інтерактивної взаємодії постає питання про її зв'язок із міжособистісними взаєминами. Поняття міжособистісних взаємодій та міжособистісних взаємин становлять єдність суперечностей об'єктивного та суб'єктивного.

Міжособистісні взаємодії розкривають об'єктивну сторону людських контактів, виражаються у конкретному предметному результаті, отриманому внаслідок обміну діями, оцінками, знаннями, смислами між її суб'єктами. Міжособистісні взаємини становлять суб'єктивну сторону людських контактів – це той внутрішній “залишок”, що особистість набуває і зберігає після певного досвіду міжособистісної взаємодії. Функції цього внутрішнього утворення налаштовують особистість на наступні акти взаємодій, формують у неї готовність до взаємодії певної якості, що може принести користь, задоволення, успіх, чи – навпаки – загрожують втратами, негативними переживаннями тощо. Такий досвід попередніх взаємодій впливає на актуальні міжособистісні взаємини, зумовлюючи їх спрямування, зміст, активність, глибину, тривалість тощо. Інтерактивна взаємодія передбачає діалогічні взаємини її учасників – тоді, коли один партнер переживає свою спільність з іншим, сприймає його цілісний образ, зараховує і партнера, і себе до деякої спільноти. Звідси випливає, що сторони інтерактивної взаємодії утворюють колективний суб'єкт. Виховний процес передбачає міжособистісну взаємодію, що, ґрунтуючись на духовній спільності, особистому контакті, внутрішній солідарності, спрямовується на задоволення (основної потреби людини в іншій людині). Предметом цієї взаємодії є самі міжособистісні стосунки. Вони виступають як механізм, за допомогою якого особистість формується як суспільний суб'єкт. Найбільш ефективно така діалогічна взаємодія реалізується за умови дотримання правил у разі суперечки, дотримання рівноправності партнерів, взаємної поваги, визнання цінності кожного учасника діалогу, наявності внутрішньої духовної спільності. Формально діалог будується як послідовний обмін репліками (або діями, жестами, іноді й мовчанкою) двох і більше людей,

а змістовно – як специфічний спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів. Водночас, навчальне спілкування між викладачем і студентом не носить симетричного характеру відносно специфічних функцій виконуваних педагогом, що полягають в організації взаємодії; у визначенні цілей, змісту і форм спілкування. Фактично мова йде про управлінську роль викладача у міжособистісній взаємодії, що має місце у навчальному процесі. Специфічна особливість навчального спілкування полягає у тому, що воно відбувається як інформаційний процес, що пронизує діяльність учня, в єдності інформаційного обміну, погодження, координації й самоорганізації дій; регулятивної функції, взаємного пізнання, співтворчості. Діалогічне спілкування опосередковано предметом діалогу. Діалогічність взаємин проявляється у тому, що не тільки педагог впливає на студента, але й – навпаки, що означає наявність зустрічного процесу, зворотній зв'язок, узгодженість суб'єктів взаємодії. Напрямки, у яких студенти впливають на педагогів, – це зміни особистості й поведінки педагога в результаті врахування ним вікових та індивідуальних особливостей студентів; внаслідок набуття педагогічного досвіду, оволодіння майстерністю, поглибленого самопізнання й самовдосконалення; це перебудова форм, методів впливу на вихованців на основі аналізу ефективності роботи, корекції діяльності. Діалог виступає провідним засобом інтерактивної педагогічної взаємодії.

За мірою залучення діалогічного вирізняються типові моделі педагогічної взаємодії навчально дисциплінарна, особистісно орієнтована та ліберальна). Міра діалогічності педагогічної взаємодії призводить до формування в учнів різних систем особистісних якостей. Діалогічність взаємодії у педагогічному процесі дозволяє формувати творчу особистість студента – такі якості, як ініціативність, самостійність, демократизм, вміння спілкуватись з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення.

Діалогічне спілкування – зустрічний процес, який відбувається за участі принаймні двох учасників, кожен з яких повинен володіти певними якостями. У зв'язку з цим виникає питання про те, чи готовий студент до діалогічного

спілкування з викладачем. Важливо, насамперед, з'ясувати наявність у студентства відповідної потреби. Провідною діяльністю, в якій формуються центральні новоутворення особистості, виступає інтимно особистісне спілкування. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Головні якості особистості викладача, які забезпечують йому безумовне й безоцінне прийняття студента. Інтерактивна взаємодія під час навчання передбачає створення атмосфери вільного діалогу у навчальній аудиторії, де у систему спілкування і взаємодії залучаються всі студенти. Використання навчального матеріалу як предмета діалогічного спілкування і взаємодії надає останнім навчально пізнавального змісту, засвоєння якого відбувається більш ефективно, а відтак посилюється розвивальний вплив навчальних занять.

Таким чином, проведений аналіз психолого педагогічних досліджень з проблеми дозволяє отримати такий висновок: коли перед мовцем виникає будь-яке мовленнєве завдання, він обмірковує, яким шляхом цієї мети можна досягнути, тобто обмірковує тактичну лінію своєї мовленнєвої поведінки. Усі проміжні завдання є ніби "цеглинками" в загальній побудові доказу. Кількість їх і якість залежать від розумових і мовленнєвих можливостей студента, але не меншою мірою і від його знань, умінь і навичок спілкуватися, здійснювати тактику і стратегію спілкування.

4.2 Навчання груповій формі спілкування

Групова форма спілкування є нагальною потребою, особливо якщо йдеться про комунікативне навчання, оскільки цей метод передбачає навчання спілкування. Групова форма організації навчальної праці на занятті дає дуже багато чого: розвиває здатність до спілкування, забезпечує кращі умови для розвитку вміння говорити, забезпечує обмін знаннями між студентами, сприяє зростанню мотивації до навчання, зміцнює міжособистісні стосунки, вчить краще розуміти один одного, тобто сприяє процесу соціалізації, підвищує статус популярності та діловий статус студента в навчальному колективі,

робить більш плідною діяльність викладача. Замість примусу до навчання головним завданням викладача стає надання сприяння, що вчить об'єктивно оцінювати не тільки інших, а й самих себе, забезпечує взаємодопомогу, урізноманітнює практичне заняття, сприяє ефективності навчання студентів. Групове спілкування є проміжною ланкою між парним і колективним спілкуванням.

Група - це певна кількість учнів, які тимчасово об'єднані викладачем з метою виконання навчального завдання і мають спільну мету та функціональну структуру, оскільки на занятті групи створюються для виконання проблемних завдань.

Цей вид роботи складається з таких дій викладача:

- 1) організація груп;
- 2) розподіл завдань;
- 3) інструктаж студентів;
- 4) контроль за роботою;
- 5) оцінка результатів роботи;
- 6) завершення роботи.

1) організація робочих груп;

Перед учителем, який організовує спілкування в навчальних групах, насамперед постає питання про кількісний склад. Численними дослідженнями психологів було доведено, що оптимальний склад групи п'ять осіб. Дуже маленька група часто непогано вирішуючи дидактичні завдання, має слабкі можливості для соціалізації самих студентів. Занадто велика група погано піддається управлінню і в процесі роботи нерідко розпадається на підгрупи. Під час розв'язання проблемних завдань, коли групі самій необхідно ухвалити рішення, група з непарним числом учасників виявляється кращою. Групи з парним числом членів можуть розпадатися на дві рівні підгрупи з протилежними точками зору, а це затримує ухвалення рішення. Після того як

учитель встановив кількісний склад груп, йому необхідно організувати спілкування.

Науковці пропонують наступні критерії:

- а) рівень навченості,
- б) навчальні інтереси,
- в) позанавчальні інтереси,
- г) позанавчальні заняття,
- д) особистий досвід,
- е) комунікабельність,
- ж) кількість виборів,
- з) уміння виконувати відповідне завдання,
- і) працездатність,
- к) рівень емоційності.

Звісно, неможливо створити групи з урахуванням одночасно всіх критеріїв, перерахованих вище, та в цьому й немає потреби. Залежно від характеру завдань кілька критеріїв можуть стати провідними.

Учнів із низьким статусом популярності в колективі краще направляти в такі групи, в яких ставлення до них нейтральне. Практика показала, що в процесі спільної діяльності нейтральні ставлення перетворюються на позитивні. У цьому одна з численних переваг групової роботи. Не слід нехтувати й іншими критеріями, викладеними вище. Вдалими виявляться робочі групи, де її члени будуть доповнювати один одного: один володіє особистим досвідом з даної проблеми, добре встигає, але не працездатний; інший працездатний, але не емоційний; третій емоційний, екстраверт і цікавиться даним питанням, хоча і мало знає; четвертий володіє особистим досвідом, але слабо встигає. Це

пояснюється тим, що становище людини в групі пов'язане насамперед із її внеском у спільну справу.

В організації подібних мовленнєвих груп криється одна із серйозних переваг групової роботи: тут кожен студент може проявити себе, внести свій посильний для нього внесок у спільну справу. У процесі роботи групи виникає почуття співпраці, взаємної підтримки. Виховна цінність такої організації роботи на уроці дуже висока. Залежно від завдання та мети роботи створюються гомогенні та гетерогенні групи. Коли викладач ставить за мету допомогти слабким учням, то він утворює різномірні групи, де забезпечує слабшим учням можливість звертатися до сильніших і краще підготувати завдання.

Головна педагогічна турбота тут полягає в тому, щоб обмін пізнавальною діяльністю не мав формального характеру, за якого слабкі списують у сильного. Характер діяльності таких груп передбачає активність студентів усіх рівнів підготовленості. Групи можуть створюватися і за рівнем навченості (однорідні групи).

Однорідні групи найчастіше створюються вчителем під час диференційованої роботи, коли надається можливість дати сильним студентам завдання підвищеної складності. Слабко підготовлені студенти тим часом займаються за своїм планом і поступово представляють аудиторії результати своєї роботи, утверджуючи себе у власних очах. Склад груп непостійний. Він може бути різним навіть для різних завдань протягом одного заняття.

2) розподіл завдань;

Коли групи створено, викладач оголошує студентам мету і розподіляє ролі та завдання. Наприклад: "Ви всі, звісно, любите мріяти, каже вчитель, давайте сьогодні помріємо про те, якими будуть університети майбутнього. Я пропоную обговорити такі проблеми: якими будуть викладачі, які предмети вивчатимуть студенти, яким чином відбуватиметься навчання, які засоби навчання зможуть використовувати студенти, чим студенти займатимуться

після занять". Потім учитель розподіляє завдання по групах і ще раз озвучує проблеми. Кожна група обирає одну з них (обов'язково за бажанням).

3) інструктаж студентів;

Після розподілу завдань викладач проводить інструктаж учнів про послідовність роботи. Інструкція може бути усною або письмовою і дана групі або її лідеру, який вестиме обговорення в групі.

Консультант розподіляє роботу всередині групи та контролює її виконання. Консультанта призначає вчитель, але його можуть обирати і члени групи, особливо на старшому ступені навчання. Слід сказати, що під час роботи відбувається своєрідна рольова диференціація, за якої виокремлюється "технічний" лідер, який бере на себе керівництво виконанням завдання, та емоційний лідер, який дбає про підтримання добрих стосунків, згладжування суперечностей, зняття напруження, що виникає. Помічено, що група максимально ефективна, коли обидві лідерські ролі реалізуються однією людиною. На жаль, знайти такого лідера буває нелегко. Однак під час призначення лідера необхідно враховувати, що всередині групи є нібито дві функціональні структури: одна неофіційна, інша задається ззовні, у нашому випадку вчителем під час розподілу функцій. Тому необхідне раціональне співвідношення між ними. Лідера слід в інтересах групи та його власних якомога частіше переобирати. Отже, розподіливши завдання по групах, учитель проводить інструктаж. У цьому випадку інструктаж буде і усним, і письмовим. Спочатку вчитель називає послідовність роботи для всіх груп. Він повідомляє учням: "Зараз кожна група отримає картку із завданням. Ознайомтеся зі змістом картки. Підготуйте свого представника, який познайомить нас із результатами вашої роботи. Якщо знайдете за потрібне, створіть план відповіді. Потім, учитель дає консультанту кожної групи картку, де учні знайдуть запитання та завдання.

4) контроль за роботою;

Отримавши інструкцію, студенти приступають до обговорення, а викладач стежить за ходом виконання завдань. З викладачем при груповій

роботі постійного прямого контакту немає. Викладач допомагає тим учням, хто потребує його допомоги. Він відповідає на запитання, регулює суперечки, виступаючи в ролі арбітра.

5) оцінювання результатів роботи;

Кожна група виставляє свого представника, і він знайомить аудиторію з результатом роботи своєї групи. Група може йому допомагати. Коли завдання виконані, вчитель оцінює представника кожної групи та узгоджує оцінку з членами групи.

б) завершення роботи;

Якщо необхідно, організовується загальна коротка дискусія або підбиття підсумків, де вчитель доповнює сказане. Зрозуміло, зазначена послідовність дій може в деталях змінюватися. Групова робота доцільна головним чином там, де потрібні колективний розум, взаємодопомога, творчість. Наприклад, на заняттях удосконалення ораторської майстерності, заняттях із формування студентського лідерства, заняттях зі створення публічного виступу однорідні студентські групи можуть отримати завдання ознайомитися з історичними, політичними, навчальними текстами, підібраними з урахуванням рівня студентів, а потім передати зміст текстів іншим групам привселюдно перед аудиторією, при цьому доповнивши тексти своїми висловлюваннями, думками з цього приводу, думкою, висновками і т. ін.

Це може бути серія розмовних текстів, об'єднаних однією проблемою. Учнім цікаво буде послухати представника кожної групи: адже зміст текстів і висновки, які зробили інші робочі групи, будуть їм заздалегідь невідомі. Потім можна провести колективне обговорення порушених проблем.

На уроці формування вміння спілкуватися учні можуть, об'єднавшись у робочі групи, влаштувати "захист" педагогічних професій, конкурс проєктів, провести телеурок, презентацію, журналістське розслідування, підготувати особисті пости в соціальних мережах на задану тему, який зберуть сторонні коментарі. Робочі групи можуть проаналізувати, опублікувати колективне студентське дослідження, створити на цій основі соціальний проєкт.

7) підготовка викладача.

Підготовка викладача до групового заняття безумовно складніша, ніж до звичайного традиційного уроку. Але деякі додаткові витрати часу повністю компенсуються великим педагогічним досягненням. Перш ніж учитель почне використовувати у своїй роботі те, що йому поки що здалося цікавим і важливим, хотілося б сказати кілька слів про творчий підхід. Усе, про що йшлося досі, навряд чи здійсненне, якщо ми не підійдемо до роботи творчо. Це означає, по-перше, працювати з повною віддачею.

На занятті повинні працювати студенти, тим паче під час навчання спілкування, якого можна навчитися тільки будучи постійно зайнятим мовленнєвою практикою. Але роль учителя в цьому разі не зводиться до того, щоб бути при цьому присутнім. Його завдання керувати процесом оволодіння спілкуванням. А управління вимагає постійного напруження, уваги й активної розумової діяльності. Не може бути й мови про якусь віддачу з боку студентів, якщо викладач не бере участі в загальному обговоренні, не спрямовує його. Як сказав В.О.Сухомлинський: «Найкращий учитель для дитини той, хто духовно спілкується з нею, забуває, що він учитель, і бачить у своєму учневі друга, однодумця. Такий учитель знає найпотаємніші куточки серця свого вихованця, і слово в його устах стає могутнім знаряддям впливу на особистість, яка розвивається».

Викладач повинен чітко усвідомлювати мету, стратегію здійснення мети, добре володіти методичним інструментарієм, бути активним.

Тактика навчання завжди залишиться тим, що вчитель змушений визначати щоразу заново.

Конкретні практичні завдання вимагають творчого підходу до їх вирішення залежно від умов навчання. Для цього необхідний постійний аналіз своїх успіхів і, головне, невдач, постійне прагнення до усвідомлення перемог і помилок.

Список рекомендованої літератури:

1. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
2. Бацевич Ф.С. Нариси з комунікативної лінгвістики: Монографія / Ф.С. Бацевич. – Львів: Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281 с. 2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 344 с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. : Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – С 37.
4. Велитченко Л.К., Подшивалкіна В.І. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Програмний конспективний довідник ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І.МЕЧНИКОВА. Одеса 2009 – № 2. – С. 72 – 79.
5. Горелова Л. М. Використання Інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови для підвищення соціокультурної компетенції студентів / Л. М. Горелова // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2003. – Т.25, Вип. 12 : Сер. Педагогічні науки. – С. 144 – 148.
6. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с.
7. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 240 с.
8. Інформаційно-комунікаційні технології у формуванні міського середовища [Текст] : монографія / під редакцією В. Т. Семенова; Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. – Х. : ХНУМГ, 2014. –213 с.
9. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials) / Перекл. і адапт. Л.В. Биркун. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 49 с.
10. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 420 с
11. Люта А. В. Сучасні методи вивчення іноземних мов / А. В. Люта // Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2012. – № 2. – С. 98–106.
12. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

13. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві : монографія / В. В. Андрієвська, Е. І. Драніщева, С. П. Тищенко та ін. ; за ред. В. В. Андрієвської. — К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 226 с.
- 14.. Орбан-Лембрик, Л. Е. Детермінанти соціально-психологічної компетентності / Л. Е. Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету. [Вип. XIII-XIV. Педагогіка] : наук. журнал / ред. рада : В. В. Грещук, С. М. Возняк, В. І. Кононенко [та ін.]. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 314–322. Педагогічні науки Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2014 Випуск 1
15. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Подмазін С. І. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.
16. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія / [Лузан П. Г., Манько В. М., Нестерова Л. В, Романова Г. М.]; за заг. ред. Г. М. Романової. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 216 с.
17. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : монографія / Кол. авторів ; ред. проф. О. А. Коновала. – Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреєвського, 2012. – 380 с.
18. Терещенко В.А. Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями Збірник наукових праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 9. – С. 619
19. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. За програмою МОНУ. 4-ге видання. – К: Алерта, 2014. – 696 с.