

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

На правах рукопису

Манжос Ельвіра Олександрівна

УДК 378.147.134:043.5

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ
СТАРШОЇ ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – член-кореспондент
НАПН України, доктор педагогічних наук,
професор Гуревич Роман Семенович

Вінниця - 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	2
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	14
1.1. Сутність поняття “комунікативна культура” особистості.....	14
1.2. Теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників.....	49
1.3. Критерії та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури школярів.....	63
Висновки до першого розділу.....	76
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	79
2.1. Мотивація майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій.....	79
2.2. Використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури старшокласників	100
2.3. Опанування студентами сучасних інформаційно- комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури учнів.....	121
Висновки до другого розділу.....	147
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	149
3.1. Діагностика готовності майбутніх учителів іноземної мови	149

до формування комунікативної культури учнів.....	
3.2. Зміст і організація дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників.....	158
3.3. Динаміка готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи.....	172
Висновки до третього розділу.....	181
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	183
ДОДАТКИ.....	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	217

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження зумовлені соціально-економічними, соціокультурними і психолого-педагогічними чинниками суспільного розвитку. Новітні інформаційні й організаційно-діяльнісні технології, причетність широкого кола людей до вирішення проблем у різних галузях нашого суспільства диктують необхідність реалізації комунікативних потреб людини.

Нова соціально-економічна політика в Україні, в тому числі перехід до ринкових відносин, інтеграція в світову економічну систему, розвиток міжнародних контактів, створення спільних підприємств, вимагають від вищої школи посилення уваги до підготовки майбутнього вчителя щодо комунікативної діяльності, до оволодіння ним комунікативною культурою та здатністю формувати комунікативну культуру в учнів. Від того, які властивості свого «я» вчитель передає своїм учням, до яких струн їхньої душі він зуміє доторкнутися, залежить майбутнє нашого суспільства. Цілком зрозуміло, що зробити це може лише той, хто найвищою мірою сам володіє професійною майстерністю, хто здатний і вміє творчо передати багатства людської культури всім своїм учням.

Питання формування комунікативної культури особистості завжди були в центрі уваги педагогіки і досліджувалися у різних аспектах (культура спілкування, поведінки, міжособистісних відносин, мовленнєва культура і т.п.). З розвитком техніки, у зв'язку із соціальними, політичними, економічними змінами, трансформаціями в системі культурних цінностей змінювалась і специфіка комунікацій у їх змістовому, формальному, технічному аспектах, що актуалізувало нові завдання і напрями дослідження комунікативної культури. Завданням педагогіки є розробка методик, які дозволили б здійснювати цілеспрямований вплив на процес формування

комунікативної культури особистості в умовах навчально-виховного процесу, а також підготовки вчителя до означеної діяльності.

Не дивлячись на досить значну кількість наукових досліджень, проведених у сфері формування комунікативної культури, разом з тим, до цього часу відсутні цілісні дослідження підготовки майбутніх учителів іноземних мов до формування комунікативної культури учнів, зокрема, старшокласників.

Зазначимо, що іноземна мова, з-поміж інших навчальних предметів, містить у собі величезні резерви для розвитку комунікативної культури учнів. Вивчення й аналіз педагогічної практики дозволяє стверджувати, що ці резерви поки що не повністю реалізуються викладачами школи. Засвоєння учнями іноземної мови як одного із засобів спілкування ускладнюється багатьма проблемами. Однією з них є відсутність спеціальної підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.

Потреби соціальної практики пояснюють динаміку росту інтересу до дослідження можливостей іноземної мови також і в професійній підготовці педагогічних кадрів. Цілком справедливе твердження про те, що актуалізація навчання іноземних мов у вищій школі визначається не лише ростом міжнародних контактів, а й якісними змінами у професіографічних характеристиках особистості майбутніх педагогів, вимогами педагогічної діяльності, зокрема, спрямованої на формування комунікативної культури школярів.

Готовність майбутнього вчителя до формування комунікативної культури учнів є нині одним із важливих показників професійного статусу фахівця. Актуальність проблеми формування комунікативної культури в процесі вивчення іноземних мов у старшій школі зумовлена розширенням зовнішньоекономічних зв'язків України, виходом її на світовий ринок, необхідністю вивчення світового досвіду та його адаптації до соціально-економічних умов сучасного суспільства тощо.

Нині у системі педагогічної освіти не подоланий розрив між вивченням іноземної мови й готовністю майбутніх педагогів до іншомовного спілкування, між соціокультурним, моральним і професійним розвитком їх особистості; не забезпечується систематична, цілеспрямована робота щодо формування в них готовності до іншомовного спілкування, до використання іноземної мови як важливого засобу комунікації, готовності до формування комунікативної культури школярів. Незважаючи на постійні зміни в структурі навчальних планів і програм, методів і форм навчальної роботи у вищій педагогічній школі, зберігається ряд суперечностей між потребою суспільства у фахівцях, які б володіли культурою іншомовного спілкування, та формальним вивченням студентами іноземної мови, особливо на немовних факультетах; між творчим характером педагогічної діяльності і традиційними технологіями вивчення іноземних мов; між інтелектуалізацією педагогічної праці й недостатньою активністю студентів з оволодіння культурою іншомовного спілкування; між інтегративними тенденціями педагогічної освіти і роз'єднаністю її змісту.

Усвідомлення актуальності питань підготовки майбутніх учителів іноземних мов до формування комунікативної культури учнів спонукає науковців у галузі філософії, психології та педагогіки до вивчення зазначеної проблеми. У науковій літературі знайшли розкриття питання, що стосуються використання ситуативно-ігрового підходу для формування комунікативної культури (С.Андрушко [7], М.Аріян [10], О.Вербицький [46], Л.Девіна [77], Г.Рогова [194], В.Скалкін [200], М.Стронін [222] та ін.).

Проблемам розвитку вмінь, необхідних для формування комунікативної культури присвячені роботи Є. Аргустаняц [9], І. Бім [24], І.Драгомирецького [84], Н.Котух [119], І.Тимченко [226] та ін. Формування професійних комунікативних умінь розглянуто у працях Л.Котлярова [118], М.Лебедева [128], О.Мирзоян [169], G.Cook [262], S.Duke [266], R.Ellis [267], M.Finochiaro [268], M.Hogg [272], T.Huston [274], Th. Sarbin [287], J.Whithey [296] та ін.

Нині методика викладання іноземних мов стає все більш психологічно орієнтованою, тому численні дослідження у галузі психології мовлення і теорії мовленнєвої діяльності (О.Бодальов [32], О.Леонтьєв [131], Б.Ломов [147], Є.Тарасов [225] та ін.), психології навчання іноземним мовам (Г.Бороздіна [39], І.Зимняя [92], О.Корніяка [116], Ю.Пассов [183] та ін.), соціальної психології (Г.Андрєєва [5], Н.Богомолова [28], О.Бодальов [31], В. Волков [55], Я.Коломінський [110], Т.Ньюком [178] та ін.) дозволяють виявити нові резерви для формування комунікативної культури в умовах створення ігрових ситуацій.

Розмаїття визначень поняття «готовність» обумовлена характером діяльності й розходженням напрямків, у яких досліджується проблема формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. Значний інтерес представляє вирішення проблем формування професійної готовності (А.Ліненко [142], В.Сластьонін [210] та ін.); психологічної та професійно-естетичної готовності (К.Дурай-Новакова [86], Т.Зотєєва [95] та ін.); морально-психологічної готовності (О.Біла [26], М.Д'яченко [89], та ін.); готовності до педагогічної діяльності (В.Борісов [38], Л.Гапоненко [64], Л.Кондрашова [114] та ін.).

Розв'язанню окремих питань із проблеми використання засобів інформатизації та глобальної комунікації в освіті присвячені роботи знаних вітчизняних і зарубіжних науковців: Р.Гуревича [75], М.Кадемії [74], Т.Карамішевої [105], М. Корн [294], С.Томпсон [229], О.Хуторського [239] та ін. Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання у викладанні іноземних мов розглянуто у працях Я.Гиндрюк [66], Н.Кучини [125], Л.Петрової [185] та ін.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів зумовлена суперечностями, розв'язання яких можливе експериментально-дослідним шляхом:

- між постійною потребою суспільства в забезпеченні якісної освіти школярів і неготовністю вчителя зреалізовувати професійні функції для розвитку їхньої комунікативної культури;

- між необхідністю формування комунікативної культури школярів і недостатньою готовністю педагогів до такої діяльності;

- між потребою суспільства у фахівцях, здатних формувати комунікативну культуру учнів засобами іноземної мови, та формальним вивченням студентами іноземної мови;

- між можливостями іноземних мов у підготовці майбутніх учителів до формування комунікативної культури учнів і невизначеністю організаційно-педагогічних умов їхнього використання.

Ураховуючи актуальність досліджуваної проблеми, її недостатню розробленість, а також потребу в розв'язанні означених суперечностей, тема дисертаційного дослідження окреслена таким чином: **«Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження пов'язане з реалізацією основних напрямів Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті та ін. директивними документами.

Дисертаційне дослідження є складовою науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського як складова тем наукових досліджень кафедри педагогіки «Теоретико-методичні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів» (РК № 0101U007274) та кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті «Теоретичні та методичні основи впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес» (РК № 0100U005521). Тему дисертації затверджено Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 2 від

28.10.2004 р.) і узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 27.06.2006 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, визначити й експериментально перевірити педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи.

Гіпотеза дослідження. Якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів підвищиться за дотримання таких педагогічних умов:

1) розвиток мотивації майбутніх учителів для формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій;

2) використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури учнів;

3) опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури старшокласників.

Для досягнення мети й гіпотези дослідження необхідно було розв'язати такі **завдання**:

1. Проаналізувати психологічну та педагогічну літературу з проблеми дослідження з метою з'ясування ступеня її реалізації в педагогічній теорії та практиці.

2. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старших класів.

3. Визначити критерії та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів.

4. Розробити методику підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників і перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка вчителя іноземної мови в педагогічному вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугують: наукові праці, в яких розкриті концептуальні положення теорії і методики професійної педагогічної освіти (Н. Гузій, І. Зязюн, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва, М. Сметанський, Г. Тарасенко та ін.); фундаментальні положення теорії культури (Г. Батіщев, М. Бахтін, С. Безклубенко, М. Бердяєв, В. Біблер, В. Волков, В. Зінченко, М. Каган, Е. Маркарян, та ін.); дослідження педагогічної культури (Г. Ващенко, П. Гуревич, В. Жернов, Я. Коломінський, К. Клакхон, Н. Крилова, Е. Крьобер, К. Левітан, Т. Ойзерман та ін.); теорії загальної культури особистості та комунікативної культури (Т. Вільчинська, О. Корніяка, М. Мещанінова, В. Соколова, Е. Соколов, Л. Сохань та ін.); вчення про феномен спілкування та про взаємозв'язок спілкування з діяльністю (О. Бодальов, Г. Бороздіна, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Б. Ломов, Я. Яноушек та ін.); теорії дослідження комунікації (О. Брубний, О. Добрович, Ю. Пассов та ін.); сучасні методики використання ігрових ситуацій у процесі навчання іноземної мови (С. Андрушко, І. Бім, О. Вербицький, О. Газман, Г. Рогова, В. Скалкін та ін.).

Для розв'язання завдань було застосовано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз і узагальнення філософської, психологічної, педагогічної, навчально-методичної літератури; ознайомлення з нормативними документами; аналіз, синтез, моделювання, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та дослідних даних із

метою відбору й осмислення фактичного матеріалу щодо організації та проведення фахової підготовки студентів, прогнозування можливих форм її реалізації;

- *емпіричні*: педагогічні спостереження; бесіди, інтерв'ювання та анкетування, методи експертної оцінки з метою виявлення готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників; педагогічний експеримент для перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов;

- *методи математичної статистики* для опрацювання результатів експериментальної роботи та забезпечення їхньої достовірності.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Дослідженням було охоплено 488 студентів, 38 викладачів.

Організація й етапи дослідження. Дисертаційне дослідження здійснювалось у три взаємопов'язаних етапи і тривало впродовж 2002-2010 років.

На *першому етапі* (2002-2005 рр.) було проаналізовано й узагальнено філософську, педагогічну, психологічну, методичну літературу з проблеми формування комунікативної культури в освіті; визначено методологічні основи дослідження, сформульовано мету, завдання дисертаційної роботи, конкретизовано гіпотезу, об'єкт і предмет дослідження; сформульовано базові теоретичні положення; узагальнено роль комунікативної культури та виявлено психолого-педагогічні можливості її формування в навчальному процесі; теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старших класів; розроблено програму експериментального

дослідження; підготовлено матеріал для проведення констатувального етапу експерименту.

На *другому етапі* (2005-2007 рр.) здійснювався констатувальний етап експерименту, де було визначено рівні готовності студентів до формування комунікативної культури старшокласників, систематизовано й узагальнено емпіричні дані дослідно-експериментальної роботи.

На *третьому етапі* (2007-2010 рр.) проводився формувальний етап експерименту для перевірки визначених педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників; аналізувався й узагальнювався експериментальний матеріал, формулювалися висновки, апробовувались, коригувались і впроваджувались в практику ВНЗ України результати дослідження, оформлялася кандидатська дисертація.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що:

- *уперше* теоретично обґрунтовано, визначено й експериментально перевірено педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників: розвиток мотивації майбутніх учителів для формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій; використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури учнів; опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури старшокласників; розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено методика підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників; розроблено організаційно-методичну модель підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших учнів;

- *уточнено* терміни «комунікативна культура», «готовність учителя до формування комунікативної культури учнів»; структурні компоненти цієї готовності;

- *подальшого розвитку набули* теоретичні положення фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов до формування комунікативної культури учнів.

Практичне значення добутих результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні методики підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників; в укладанні авторської програми спецкурсу «Шляхи формування комунікативної культури школярів»; навчально-методичного посібника щодо ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до формування комунікативної культури учнів.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами, студентами педагогічних вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, вчителями в практиці навчання іншомовного спілкування, у системі післядипломної освіти педагогів, а також у подальших дослідженнях проблеми підвищення якості підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної культури учнів.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес підготовки вчителя у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (довідка №10/27 від 19.05.10 р.), Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (довідка №183 від 24.03.10 р.), Житомирському державному університеті імені Івана Франка (довідка №267 від 25.03.10 р.), Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (довідка №468/01 від 31.03.10 р.).

Апробація результатів дослідження здійснена шляхом виступів, доповідей, наукових повідомлень дисертанта на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід

проблеми» (Вінниця, 2004, 2006, 2008 рр.), «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість» (Київ, 2006 р.), «Теоретичні та методологічні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології» (Київ, 2007 р.), «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2007 р.), «1020-літня історія шкільної освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи» (Київ, 2009 р.), «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2009 р.); «Шляхи гармонізації знань і якостей особистості в професійній підготовці майбутнього вчителя» (Кривий Ріг, 2009 р.); *всеукраїнській* науково-методичній конференції «Конструкторсько-технологічний підхід у підготовці майбутніх фахівців інженерного та педагогічного профілів» (Херсон, 2007р.); на науково-практичних конференціях, семінарах, засіданнях кафедр педагогіки, інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2007 – 2010 рр.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження знайшли відображення у 13 статтях автора (12 одноосібно): з них: 7 статей – у провідних наукових фахових виданнях із переліку ВАК України; 4 статті – в матеріалах конференцій; 1 брошура з методичними рекомендаціями; 1 навчально-методичний посібник (у співавторстві). Загальний обсяг особистого внеску – 6,8 авт. арк.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків і списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертаційної роботи – 220 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 185 сторінках. Робота містить 5 таблиць, 6 рисунків. Список використаних джерел складає 262 найменувань, з них 13 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Сутність поняття "комунікативна культура" особистості

Стратегічним гарантом прогресивного розвитку кожної країни та світу в цілому є людина, її різнопланова діяльність, моральна позиція, освіченість, професійна компетентність, культура.

XXI століття – період перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства, час формування Української держави, проведення економічної реформи на основі ринкових відносин, розвитку науково-технічного прогресу і панування глобального гуманізму.

В умовах економічної нестабільності та духовного розладу в сучасному суспільстві з більшою гостротою актуалізуються моральні загальнолюдські цінності: совість, чесність, добро, справедливість, милосердя, людська гідність, духовність та інші. Тому головною особливістю сучасної соціально-педагогічної ситуації є прагнення до оновлення всієї системи освіти на основі принципів демократизації і гуманізації.

Отже, основними принципами державної політики в галузі освіти названі культурологічні та гуманістичні принципи, що означає звертання до загальнолюдських цінностей, головною ланкою яких є сама людина.

Гуманізація сучасної освіти неможлива без педагога – гуманіста. З нею пов'язуються надії на подолання кризи в галузі міжособистісних стосунків, причиною якої є низький рівень, перш за все, комунікативної культури, зумовлений неадекватними ціннісними орієнтаціями, відсутністю спеціальних знань про спілкування і відповідних комунікативних умінь.

Необхідно зазначити, що сфера, яка охоплюється поняттям "комунікативна культура", залишається невизначеною. Недостатньо обґрунтованими, є також теоретико-методологічні підстави визначення

комунікативної культури як предмета педагогічного дослідження. Думка соціального психолога Т.Ньюкома, висловлена ще тридцять років тому стосовно того, що “термінологія в галузі дослідження комунікативних процесів настільки нерозвинена, що ми навряд чи знаємо, як спілкуватися з приводу комунікації” [178, с.29], залишається актуальною і нині.

Ураховуючи співвідносність поняття “комунікативна культура” як із поняттям “культура”, так і з поняттям “комунікація”, виникає необхідність визначення предметного поля поняття “комунікативна культура” шляхом аналізу його взаємозв’язків з поняттями “культура”, “комунікація” та “спілкування”.

Нині сучасній школі необхідний учитель нової формації, який є носієм нової гуманістичної ідеології, не лише “передавач – транслятор знань”, а різнобічно розвинута особистість. Тому основним напрямом розвитку освіти в педагогічному ВНЗ є моделювання системи підготовки фахівців з урахуванням вимог сьогодення – підготовка не просто вчителя, який “центрований” на знаннях свого предмету, а, насамперед, цілісної особистості, яка “центрована на тому, кого виховує”, яка має високу педагогічну культуру [71, с.17].

Усе вищезазначене веде до визначення фундаментальної проблеми оновлення вузівської підготовки вчителя, зміст якої – в необхідності переведення її в контекст загальної і педагогічної культури.

Виокремлення педагогічної культури в самостійний об’єкт розгляду базується на поглядах філософів-культурологів (Г.Ващенко, П.Гуревич, В.Жернов, Я.Коломінський, К.Клакхон, Е.Крьобер, Н.Крилова, К.Левітан, Е.Маркарян, Т.Ойзерман, Є.Соколов та ін.).

З’ясування сутності поняття “комунікативна культура” вимагає розкриття його базових складових: “культура”, “комунікація”, “спілкування”. Аналіз філософської, психологічної, педагогічної, культурологічної, історичної літератури з проблеми визначення поняття “культура” свідчить

про те, що вона включає різні аспекти в залежності від підходу до вивчення цієї категорії.

Звернемося до сутності та закономірності функціонування культури як об'єктивного явища. Є стільки видів культури, скільки є видів діяльності [108, с.35].

З поняттям “культура” людське суспільство пов'язане з початку свого існування, тому що той тип організації колективного життя, який склався в світі тварин, закодований у генофонді. Він перестав функціонувати в житті перших людських популяцій. Люди навчилися створювати особливий тип предметної реальності – різноманітність об'єднань, організацій, діяльність яких забезпечувалася не успадковуванням кожним індивідом інстинктів при народженні, а одержанням ними знань і вмінь [213, с.264].

Культура стала необхідною для регуляції спільної діяльності людей.

Теоретичний розгляд поняття “культура” знайшов відображення в численних спробах визначення цього поняття. Латинське слово “cultura” має чотири значення: 1) обробка, догляд, розведення; 2) виховання, розвиток, освіта; 3) поклоніння, шанування; 4) спосіб життя [127, с.186].

Як відомо, спочатку це латинське слово означало оброблення землі, що явно вказує на зв'язок з активною діяльністю людини. Пізніше це слово одержало інше, переносне значення поліпшення й облагородження людських звичаїв і способів поведінки, вживання якого перенесено з землеробства, проте стосується звичаїв. З цими двома значеннями слово “культура” було запозичене більшістю європейських мов, в тому числі й українською. Значення наукового поняття воно одержало лише у 18 столітті, одночасно ставши об'єктом вивчення.

Для представників кожної з наук культура розкривається з різних сторін: для археолога - це сукупність матеріальних предметів, що знаходять під час розкопок, для етнографа – процесуальний план діяльності людей, для соціолога – сукупність продуктів людської діяльності, які можуть бути як

матеріальними, так і ідеальними, та ін. Так, наприклад, в “Анталогії дослідження культури” С.Левін вказує, що Д.Аберле, Д.Долард, Е.Крьобер, К. Клакхон та інші визначали культуру як абстракцію, відштовхуючись від поняття абстракції поведінки: “культура неминуче виявляється абстракцією, поведінка й є те, в матерії чого існує культура і із чого вона концептуально вичленовується або абстрагується” [8,с.19]. С.Левін також підкреслює, що Р.Бенедикт, Ч.Хаккет, Е.Девіс, Д.Стюард, Д.Гордер визначали культуру як поняття ідеї, загальної для членів суспільства, “стандартизованої” поведінки, як “придбані способи поведінки, які передаються соціально”, “загальні для членів суспільства зразки навчальної поведінки” [8, с.19].

У рамках філософської думки виникло різноманітне трактування культури внаслідок відсутності єдиних критеріїв, а тому присутній суб’єктивізм у визначенні та розпізнаванні цінностей. Під культурою часто розуміють сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людьми. В цьому значенні до культури належать і найпростіший предмет, створений людиною, і будь-яка думка, народжена в її свідомості. У більш вузькому значенні культуру складають вищі витвори духу – наука, релігія, література, мистецтво, тобто все те, що пов’язане з прагненням до високих ідей, а не із задоволенням лише біологічних потреб. Так, на думку Е.Маркаряна, зміст наукового поняття “культура” “зводиться до фіксації загальної якісної своєрідності життєдіяльності і відмінності її від форм біологічного життя” [164, с.60].

У найбільш широкому і первісному значенні культура є чимось, створеним людиною, свідоме виділення нею того, що вона знаходить стихійно виниклим у навколишній природі, у суспільних відносинах, у собі [19, с.20]. У такому розумінні культура постає як створена людиною “інша природа”, галузь штучних предметів і явищ, як світ, створений людиною, на відміну від дикої природи.

Культура – це “спосіб саморозвитку людини, розгортання і реалізація її сутнісних рис” [108, с.43]; культура – це середовище, яке вирощує і підживлює особистість, сукупність духовних і матеріальних цінностей, створених людьми, головними з яких є добро і краса, спосіб людської діяльності, визначеність форми, в якій люди здатні й готові практикувати складність свого існування [44; 164]. Там, де є людина, її діяльність, відносини між людьми, там є і культура [44, с.125].

Розвиток культури потребує постійної розумової роботи, своєчасного самовдосконалення, подолання себе, саморозвитку. Культура – неперетворне, те, що не можна (в тому числі знанням, розумом, логікою) замінити або компенсувати, якщо її немає, форма трансляції соціального досвіду, засвоєння кожним поколінням не лише предметного світу, до якого залучається індивід, й безпосередньо навичок, прийомів, технологічного відтворення цього світу, тих культурних цінностей, зразків поведінки, які дозволяють його відтворити [91, с.69-73], тобто культура – це праця, а оволодіння нею – праця не менш вагома; “універсальний засіб людського існування, який володіє найрізноманітнішими функціями і засобами розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини” [100, с.32] . В.Зінченко розглядає культуру “як середовище розвитку людини і суспільства”, “як важливе джерело і рушійну силу, яка визначає напрям і форми їхнього розвитку” [93, с.35-39].

Т.Ойзерман пише, що “культура є тим, що робить людину людиною”. У такому розумінні культура особистості – це “результуюча характеристика певного етапу розвитку індивіда, його поліфонічного руху в різних, але взаємопов’язаних сферах життєдіяльності, життєтворчості” [180,с.53-54].

Культури – це “вираження специфічної людської єдності з природою і суспільством, характеристика розвитку творчих сил і здібностей особистості. Культура включає в себе не лише предметну діяльність людей (машини, технічні споруди, результати пізнання, витвори мистецтва, норми права і

моралі та ін.), й суб'єктивні людські сили і здібності, які реалізуються в діяльності (знання, вміння, виробничі і професійні навички), рівень інтелектуального, естетичного і морального розвитку, світогляд, спосіб і форми спілкування людей у рамках колективу і суспільства” [235, с.294]. Тобто, культура – це певний рівень розвитку творчих сил і здібностей, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людей, а також у створених ними матеріальних і духовних цінностях.

М.Каган визначає культуру як “системно-цілісну єдність”, спираючись на взаємозв'язок загальної людської культури з субкультурою певних груп і з окремою особистістю.

Ця єдність полягає в тому, що, коли людина творить культуру, вона задіює всі свої особисті якості. Це накладає певний відбиток на культуру, роблячи її “виразницею нескінченної різноманітності, багатства особистостей в певній культуротворчій групі. І коли така наповнена особистісним змістом культура творить людину, вона формує в неї особистісні якості, виховує в ній яскраву, неповторну, унікальну особистість” [100, с.34]. М.Каган розглядає культуру в трьох площинах:

- культура як спосіб існування людства (загальне);
- культура тієї чи іншої частини людства (особливе);
- культура окремої особистості (одиничне).

В.Біблер називає взаємодію субкультур різного масштабу і різної природи “діалогом культур”. Цей діалог культур “відповідає глибинним потребам розвитку людства” [20, с.31 - 32].

Деякі науковці розглядають культуру крізь призму соціального життя. Таке розуміння зародилося в антропології, котра вивчає особливості народів, їхній спосіб мислення і ціннісні орієнтації, системи символів, традиції і ритуали.

Наприклад, В.Волков виділяє низку функцій, які несе в собі культура:

1. Інформаційну (історичне накопичення, множення і передача інформації від покоління до покоління).

2. Адаптивну (забезпечує адаптацію людини до навколишнього середовища).

3. Комунікативну (дає засоби спілкування – знакові системи мови, встановлює справжні людські форми спілкування).

4. Інтеграційну (спрямовану на об'єднання людей як в рамках однієї культури, так і за її межами).

5. Функцію соціалізації (включення індивідів в суспільне життя, засвоєння ними соціального досвіду, норм поведінки, соціальної ролі, що дозволяє особистості стати повноцінним членом суспільства) [55, с.15].

Таким чином, культура є універсальним засобом людського буття з функціями і властивостями розвитку суспільства.

Американські культурологи Е.Крьобер і К.Клакхон у своєму фундаментальному дослідженні пишуть, що “культура заснована на схематизованих і еталонних засобах мислення, сприйняття і реагування, здобутих і переданих, головним чином, за допомогою символів, що становлять характерне досягнення людських груп, включаючи й їхнє втілення в матеріальних здобутках; істотне ядро культури складають традиційні (тобто історично відібрані і передані) ідеї і, насамперед, зв'язані з цими ідеями цінності” [276, с.34]. Основний акцент у цьому визначенні зроблений на ідеях, що визначають прийняті в певній групі зразки мислення, діяльності і реагування на зовнішні стимули, а також на матеріальних здобутках, які ці зразки закріплюють і об'єктивують. Система цінностей суспільства пов'язана з ідеями, що передаються з покоління в покоління. Ця система цінностей визначає поведінку і діяльність індивідів і груп, їхні способи мислення і сприйняття. Таким чином, Е.Крьобером і К.Клакхоном культурою називається весь цей комплекс.

П.Гуревич визначає культуру як “сукупність знань, мистецтв, моралі, права, звичаїв і інших особливостей, властивих людині як члену суспільства” [73, с.17].

Соціальні науки розуміють культуру реалістично, тобто як сукупність продуктів людської діяльності, які можуть бути як матеріальними, так і ідеальними. У соціологічному розумінні, термін “культура” не містить ніякого оцінного значення. Він стосується способу життя суспільства. У кожного суспільства є своя культура і кожну людину можна назвати культурною в тому сенсі, що вона існує в межах тієї чи іншої культури.

З погляду соціологічного підходу культура створюється суспільством, розвиток якого визначається рівнем культури окремих його членів. Так, польський соціолог Я.Щепанський запропонував таке визначення: культура – це всі матеріальні і нематеріальні продукти людської діяльності, цінності і визнані способи поведінки, об’єктивовані та прийняті в будь-яких спільнотах, передані іншим спільнотам і наступним поколінням. Він підкреслює, що культура містить і матеріальні продукти, і системи цінностей, і зразки поведінки, і системи діяльностей [242, с.34].

Отже, культура – сфера духовної життєдіяльності людей, а також знання, інтелект, способи спілкування людей.

Усі культурні цінності створюються суспільством, і вони визначатимуть розвиток цього суспільства, життя якого буде залежати від створених ним цінностей. Тому культура існує лише у взаємодії з людиною. Ця взаємодія полягає в тому, що людина засвоює створену раніше культуру, розпредметнює її, роблячи тим самим передумовою своєї діяльності, і творить культуру, опредметнює, збагачуючи свої цінності, знання, вміння і здібності.

Аналіз філософських поглядів на культуру В.Біблера [20, 21], В.Волкова [55], В.Зинченка [93], М.Кагана [100] та інших дозволяє нам зробити такі висновки:

1. Культура є відображенням всієї соціальної системи в даний історичний момент у будь-якому її прояві (духовному, матеріальному).

2. Сутність культури має прояв “у плідному існуванні”, тобто в творчій діяльності, а не лише в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку.
3. Основною соціальною функцією культури є творчість, де особистість виявляється одночасно об’єктом і суб’єктом культуротворчої діяльності.

Успіх суспільного розвитку суттєво залежить від міри відповідності традицій новим соціальним відносинам. І те, і інше знаходиться в площині культури. Вона виступає основним джерелом інформаційного забезпечення життєдіяльності суспільства, передаючи не лише набутий досвід, а й можливість вибору програми культурної діяльності. Створюється спеціальний інститут освіти для передачі необхідної інформації. Через нього культура реалізує свої основні функції – інформаційну, комунікативну, інтегративну, адаптивну, соціалізаційну, виховну.

Сучасне суспільство характеризується як інформаційне. Освіта відіграє в ньому визначну роль. Таке суспільство надає особистості можливість відбирати, створювати та використовувати інформацію. Це, значною мірою, залежить від загальнокультурної компетентності, рівня духовності вихованців закладів освіти. В епоху глобальної комп’ютеризації виникає загроза заміни духовних цінностей культури прагматичними. Інтернет, певним чином, мав би здійснювати соціокультурну диференціацію традиційних культур. Сприйняття молоддю віртуальної культури демонструє як позитивні, так і негативні тенденції. Це ще один чинник, який змушує розглядати освіту в культурному контексті. Тому стратегічна мета освіти – засвоєння та примноження культури її вихованців, а педагогіка і є носієм всіх культурних цінностей, створених людьми. Відтворення суспільства відбувається через оволодіння нащадками цим істинним і нетлінним багатством. Педагогічна культура є частиною культури як суспільства в цілому, так і кожної людини. У філософській і педагогічній літературі педагогічна культура розглядається як частина базової культури особистості.

Такі якості особистості як творча індивідуальність, моральне обличчя учителя, його манера спілкування, педагогічний такт і етика створюють культурне середовище всього суспільства.

В.Болгаріна відзначає, що “освіта виступає посередником у цій важливій для суспільства справі” [34, с.7] (рис.1.1).



Рис. 1.1 Роль освіти у суспільстві

Культура – це процес, у якому відбувається становлення особистості, а освіта є витвором культури, її важливою сферою. Щоб зрозуміти культуру на рівні її загальних закономірностей, структури, динаміки розвитку, треба її вивчати [34, с. 7 - 8].

У міжнародному словнику Вебстера культура розглядається як: а) загальна сукупність результатів людської діяльності, що відображається в думках, мові, реальних речах і залежить від здатності людини вивчати та передавати знання наступним поколінням за допомогою знарядь, мови й

абстрактного мислення; б) набір поглядів, суспільних форм і матеріальних благ, які створюють характерні риси звичаїв расової, релігійної чи соціальної групи; в) комплекс типових видів поведінки чи стандартних соціальних характеристик, притаманних якійсь конкретній групі, роду діяльності, професії, статі, віку, класу [36, с. 759]. Таке тлумачення культури доводить, що це поняття включає в себе саме соціально-педагогічний компонент.

Відомі культурологи (М.Бахтін [15], В.Біблер [20], Т.Вільчинська [53], М.Бердяєв [17], М.Ільїн [98], О.Корніяка [116], Н.Крилова [122], Ю.Пассов [183], С.Русова [198], І.Томсон [293]) виокремлюють такі фундаментальні положення теорії культури:

- про соціальний характер культури як форми людського буття;
- про єдність духовної та матеріальної сторін культури;
- про наявність ціннісного чинника культури, що передається системою освіти;
- про діалог культур як основу нового гуманітарного мислення;
- про різноманітність культур і полікультурний простір;
- про обмін цінностями в системі інтеркультурної комунікації;
- про необхідність системного підходу до вивчення культур.

Отже, основна місія освіти – введення особистості до світу культур на різних етапах її життя, спрямування знань, умінь, навичок виховання культури особистості. Це передбачає орієнтацію на освоєння культурних способів взаємодії зі світом ідей, світом мистецтва, техніки тощо. Під освоєнням культури розуміється використання саме засобів освоєння і перетворення духовного і матеріального світу.

У педагогічній літературі поняття „культура” використовується в кількох значеннях. Більшість авторів вживають антропологічне визначення культури як знань, цінностей, звичаїв, вірувань, ритуалів тощо.

В інтеракціональних традиціях культурі надається функція означення реальності. Через культуру люди визначають реальність, усвідомлюють себе, свою діяльність і середовище. В процесі вивчення аспектів культури, що

дають визначення оточуючій реальності, з'являється можливість виявити проблеми соціальних інститутів, зокрема, освіти.

Поняття культури в педагогічних словниках видання останніх років розкривається саме в цьому ключі. В українському педагогічному словнику культура тлумачиться як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [70, с. 182].

Культура в освіті є її фундаментом, основою знань про природу, суспільство, способи діяльності, ціннісний підхід особистості до оточуючого світу. Система освіти – надійний канал передачі і творення соціокультурного досвіду людства.

У нових соціокультурних реаліях світова педагогічна думка шукає відповідних шляхів розвитку освіти. Вона знову виявляє тісний зв'язок освіти із культурним контекстом, який все більше набирає актуальності в її полікультурному прояві. Людина має усвідомлювати своє національне коріння, мати повагу до інших культур, тому що будь-яка культура є сукупністю неповторних і незамінних цінностей, оскільки саме через свої традиції та форми вираження кожний народ заявляє про себе світові.

Певна культура народжується від елементарних правил поведінки, побуту і розвивається до глибоких проявів духовності. М.Бердяєв писав: “до космічного, всесвітнього життя людина прилучається... завдяки життю національному” [17, с. 195].

Відомий американський фахівець у галузі культурології освіти К. Брумфіт пише, що культура може сприйматися як мінливі цінності, орієнтації, соціальні і політичні відносини, світогляд, що сповідується групою людей, пов'язаних низкою чинників (спільною історією, географічним положенням, мовою, релігією, звичаями тощо) [259, с. 95-96].

Рівень культури суб'єктів шкільної освіти є одним із найбільш інтегрованих показників її якості. Сучасний стан вирішення цієї проблеми у

середній ланці освіти схарактеризував Президент АПН України В.Кремень: „...Поки-що навчання лише вводить дитину в сферу грамотності і не створює достатніх можливостей для входження її у світ справжньої людської культури” [120, с.6]. Більшість якостей, що характеризують культурну людину, з’являються внаслідок виховання, засвоєння знань, розвитку інтелекту. Всі ці якості об’єднуються таким критерієм, як „культурологічна” компетентність.

Н.Крилова зазначає, що культура є основою освіти, а освіта є умовою існування культури, вона відповідає різноманітній палітрі культури суспільства; сприяє культурній ідентифікації молодого покоління; будучи освітнім процесом як полікультурний; забезпечує систему різноманітних функцій, а не лише трансляцію культурного досвіду, сприяє особистісній реалізації кожного суб’єкта в культуротворчому процесі [122, с.75; 217].

Російський педагог, філософ С.Гессен, твір якого „Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії” визнаний педагогічною громадськістю одним із кращих у двадцятому столітті, стверджує, що „... про освіту у справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура” [65, с.36-37].

Поняття „педагогічна культура” стосується, насамперед, етичної та естетичної сторін педагогічної діяльності, зустрічається в роботах педагогів ІХ і ХХ ст. Динаміку розвитку педагогічної культури простежуємо в роботах П.Блонського, Г.Вашенка, М.Періха, С.Русової, В.Сухомлинського, Л.Толстого, К.Ушинського [27; 43; 192; 198; 224; 228; 231].

Л.Толстой у своїх педагогічних творах писав, що педагогічна культура необхідна і пічнику, і тесляру, тому що вони є батьками, отже, виховують своїх дітей [228, с.134].

До педагогічної культури вчителя К.Ушинський відносив високий професіоналізм, оволодіння педагогічною теорією на основі широкої загальної освіти, без чого, на його думку, неможлива педагогічна практика, переконаність, любов до дітей, висока моральність, доброта, справедливість,

педагогічний такт, майстерність, вміння визначати міру педагогічного впливу на дітей [231, с.78].

В.Сухомлинський пов'язував педагогічну культуру з умінням орієнтуватися у важких питаннях педагогічної науки і практики. У педагогічній культурі він вбачав комплекс різних якостей педагога, а важливим елементом педагогічної культури вважав особистісні якості - „уміння вчителя звертатися до розуму і серця учня”. Важливим складником педагогічної культури, на думку В.Сухомлинського, є вміння вчителя використовувати весь арсенал методів, вміння спостерігати їх у процесі діяльності учнів [224, с.164].

П.Блонський розрізняв дві сторони педагогічної культури, професіоналізм і живу душу вчителя [27, с.67].

На думку П.Наторпа, педагогіка має потурбуватися про забезпечення розвитку кожної індивідуальності. Адже “індивідуальність повинна і може, в кінцевому підсумку, розвивати себе сама, а не лише реагувати на виклик ззовні” [34, с.185].

Видатна українська просвітителька-педагог С.Русова стверджувала, що національна педагогіка не повинна стискати думки дитини у вузькому шовінізмі, навпаки, після правдивого національного виховання дитина звикає кохатися у народних скарбницях і шукати цих культурних скарбів і в інших народів; кохаючи ті скарби – художні, наукові й моральні, - які можуть стати їй найріднішими, бо не нав'язані з боку, а органічно прищеплені до душі. Така людина стане корисним робітником задля свого народу й широко буде розуміти вселюдський поступ [198, с.23]. З цією думкою перегукується твердження відомого українського педагога Г.Ващенко про те, що педагогіка має бути тісно пов'язана з розвитком своєї національної культури [43, с.72].

Узагальнюючи все вищесказане та погоджуючись з авторами філософського словника, вважаємо, що культура – це соціально-прогресивна творча діяльність людства, яка є діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення норм, цінностей, знакових систем) та

розпредмечування (освоєння культурної спадщини) і спрямована на перетворення дійсності, всебічне виявлення і розвиток сутнісних сил людини [235, с.210-211].

Стосовно категорії “спілкування” зазначимо, що різні аспекти спілкування досліджувались в 60-80-х роках радянськими психологами, які вели полеміку стосовно виділення його як окремого виду діяльності людини. Наприклад, Б.Ломов зазначив, що категорія спілкування розкривається як суттєва сторона людського буття і має характер суб’єкт-суб’єктивних відносин, тобто є специфічною системою міжособистісної взаємодії [147, с.12]. У підході Б.Ломова щодо категорій спілкування і такому баченні відносин простежується схильність дослідника протиставляти спілкування діяльності. Він стверджував, що “неправильно розглядати проблему спілкування виключно як таку, що належить соціальній психології”, через те, що ця проблема є цікавою для всього комплексу психологічних наук, у тому числі для педагогічної психології, “у якій проблема спілкування є однією з центральних” [145, с.124-125]. Аналогічної думки дотримувалися Б.Ананьєв [4] та О.Леонт’єв [137; 139], які визначали спілкування одним із головних видів людської діяльності.

Суміжні з психологією науки, зокрема педагогіка та етика, теж займаються проблемою спілкування [33; 34; 188; 190]. Дослідження у цих галузях довели роль спілкування у формуванні особистості, встановленні міжособистісних контактів у всіх сферах людської життєдіяльності, які потребують обміну і засвоєння інформації. Ці дослідження стимулювались потребами практики через те, що в усіх сферах продуктивність діяльності зумовлена характером взаємовідносин залучених до неї людей, тобто культурою спілкування [150].

О.Леонт’єв, вважаючи спілкування специфічною функцією діяльності, виділяє у зв’язку з цим такі процеси: 1) ті, у яких спілкування є засобом організації спільної діяльності; 2) ті, у яких спілкування є спільною діяльністю. Вони відрізняються тим, що для першої групи характерним є

задоволення потреб діяльності, для організації якої необхідне спілкування, а для другої – спілкування є для суб'єкта самоцінним [131, с.34]. Можна вважати, що ці процеси поєднуються у визначенні спілкування, запропонованому Я.Коломинським: “спілкування – це інформаційна і предметна взаємодія, у процесі якої реалізуються, виявляються і формуються міжособистісні взаєностосунки” [111, с.38].

Стосовно тісного зв'язку спілкування з діяльністю говорять й інші науковці (М.Канан [101], С.Рубінштейн [196], О.Леонтьєв [136]) Так, наприклад, Г.Андрєєва [6, с.20-21] подає класифікацію підходів до розуміння характеру зв'язку між цими категоріями, яка має велику практичну цінність для з'ясування природи спілкування і визначення поняття культури спілкування у соціальній сфері: 1) спілкування і діяльність є дві сторони людського буття; 2) спілкування є елементом діяльності, яка його зумовлює; 3) спілкування є особливим видом діяльності.

Зв'язок спілкування з діяльністю і різноаспектне бачення спілкування зазначається Г.Бороздіною [39,с.10]: “спілкування – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаєморозуміння, сприйняття і розуміння іншої людини”. Таке визначення підкреслює прояви процесу спілкування у поведінці партнерів.

Враховуючи вищерозглянуті підходи до розуміння спілкування і загальної культури (частиною якої є культура спілкування) та безперечність зв'язку між спілкуванням і діяльністю, вважаємо за необхідне уточнити поняття “культура спілкування”. Погоджуючись з думкою Г.М'ясоїд [150], трактуємо у дослідженні культуру спілкування як такий ступінь розвитку соціальної діяльності, що передбачає створення і дотримання етичних, моральних, ціннісних норм, психологічних принципів і прийомів спілкування, який спрямований на обмін інформацією і ґрунтується на взаєморозумінні його суб'єктів.

На думку О.Гаврилюк [59], професійна педагогічна культура є інтегральною ознакою особистості вчителя, проекцією його загальної культури на професійну сферу, складовою якої є комунікативна культура вчителя.

Стосовно взаємовідношення понять “спілкування” і “комунікація” слід зазначити, що часто в науковій літературі вони розглядаються як синоніми. Так, наприклад, С.Мусатов [175] прийшов до висновку, що терміни “спілкування” і “взаємодія” є певними еквівалентами “комунікації”.

У психолого-педагогічній літературі поряд з терміном “комунікативна культура” вживається термін “культура спілкування”. Це пов'язано з різними підходами до розгляду понять “комунікація”, “спілкування”, “діяльність”. Одні автори розглядають ці поняття як синоніми, інші, навпаки, проводять між ними чітку межу.

Л.Кондрашова [113] наголошує на доцільності комплексного підходу у професійній підготовці студентів вищого педагогічного закладу, сутність якого вбачає у єдності загально психологічного і морального розвитку спеціаліста, необхідності формування моральної і психологічної сфер особистості студента. Цілком справедливим є твердження дослідниці про те, що становлення спеціаліста за роки навчання у ВНЗ передбачає розвиток в нього професійно значущих властивостей і рис особистості, що становлять підґрунтя його готовності до професійної діяльності.

Авторка вважає, що педагогічний професіоналізм охоплює як набір професійних рис і якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії, так і володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але й взаємодію, співробітництво й співтворчість з ним. А для того, щоб у професійній діяльності педагог активно співпрацював зі своїми вихованцями, йому необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторських здібностей і вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних й духовних засад у школярів, підвищення власного

культурного рівня. Дослідниця наполягає на тому, що, крім усього, майбутній учитель має володіти не тільки професійно значущими якостями й рисами особистості педагога, але й набором інтелектуальних, моральних і духовних засобів, що забезпечують професійне педагогічне спілкування. До інтелектуальних засобів Л.Кондрашова відносить розвиток кмітливості, професійної спрямованості, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, вияв і посилення творчих здібностей студентів. До моральних засобів – любов до дітей, віру в їхні можливості й здібності, педагогічну справедливість, вимогливість, повагу до вихованця – все, що становить основу професійної етики. І, звичайно ж, духовні засоби, тобто прагнення до правди, істини в знаннях і праці, які складають основу загальної й педагогічної культури сучасного вчителя [113, с.12-13].

У контексті нашого дослідження важливими є ідеї, обґрунтовані в дослідженнях В.Каліш і Л.Паламар [102; 182]. Провідною думкою вказаних праць є те, що комунікативний підхід зумовлює конкретизацію комунікативного плану засвоєння мовних одиниць, допомагає засвоїти мову як засіб спілкування на основі матеріалізації навколишнього світу у слові, практичного застосування мовного матеріалу, розширення і поглиблення пізнавальних інтересів учнів.

Базовим поняттям комунікативного підходу є “комунікативність”, яка, на думку Ю.Пассова [183], полягає в навчанні мовленнєвому спілкуванню в адекватних умовах – умовах спілкування. Дослідник обґрунтовує наступні ознаки комунікативності:

1. Урахування індивідуальності кожного учня (природних якостей, уміння здійснювати навчальну та мовленнєву діяльність), особистісних характеристик (особистий досвід і контекст діяльності, адже в кожного різний досвід та набір діяльностей, які слугують основою взаємовідносин з іншими людьми), інтересів, статусу тощо. Тільки за умови врахування вищезазначених чинників, може бути викликана комунікативна мотивація і забезпечена цілеспрямованість мовлення.

2. Мовленнєва спрямованість процесу навчання, тобто шлях до практичного оволодіння мовленням як засобом спілкування пролягає через практичне використання мови. Тому великої уваги необхідно надавати добору вправ; чим більш відповідною є вправа реальному процесу спілкування, тим більш корисною вона виявляється.

3. Функціональність навчання, що визначає методику роботи з засвоєння лексичної та граматичної сторін мовлення. Принципово важливим її проявом є добір та організація матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування з урахуванням вікових інтересів та особливостей розвитку.

4. Ситуативність навчання, проте в розумінні поняття “ситуація” позиції методистів не узгоджені. Ситуації типу “У бібліотеці”, “У магазині”, “На вокзалі” належать до звичайних життєвих, але, на думку Є.Пассова, не кваліфікуються як навчально-мовленнєві ситуативні, оскільки вони не здатні виконати свої функції – мотивувати висловлювання, розвивати якості комунікативно-мовленнєвих умінь. Під справжньою мовленнєвою ситуацією дослідник розуміє систему взаємовідносин людей, які спілкуються. Отже, ситуативність – це співвіднесення будь-якої фрази із характером взаємовідносин комунікантів, з контекстом їхньої діяльності.

5. Новизна процесу навчання, що проявляється в різних компонентах уроку (зміна предмета спілкування, проблеми обговорення, мовленнєвого партнера, умов спілкування тощо), новизні самого матеріалу, організації уроку, урізноманітненні прийомів роботи [200, с.12-13].

Узгоджуючись з основним методологічним принципом педагогіки – зв'язку навчання і розвитку, комунікативність, за переконанням Ю.Пассова, є характеристикою суб'єктивною, адже будь-який найкращий метод залишиться тільки побажанням без зусиль і майстерності вчителя.

У перекладі з латинського слово “комунікація” означає “спілкуюся з кимось, передаю інформацію” [212, с.347-348]. Такої ж думки дотримується і Є.Соколов, вважаючи що комунікація — “найважливіший аспект людського спілкування. Вона полягає в обміні значущою інформацією між людьми...

Комунікація передбачає цілеспрямовану передачу і вибірковий прийом інформації, хоча вона не завжди приводить до згоди і взаєморозуміння” [215, с.102].

Взаємозв'язок між спілкуванням і комунікацією розглядає М.Каган, який вводить поняття “комунікації” у значенні комунікативної діяльності. На його думку, комунікація є інформаційний зв'язок суб'єкта з тією чи іншою людиною або машиною. Суб'єкт передає інформацію, яку об'єкт повинен насамперед сприймати, розуміти, засвоювати і у відповідності з нею діяти. Об'єкт у даній ситуації виступає приймачем, добре настроєним, точно і надійно працюючим. Але відправник інформації може бачити в її приймачеві не об'єкт, а суб'єкт, що переробляє інформацію, виходячи зі своєї індивідуальності, і внаслідок цього стає партнером спільного вироблення результуючої інформації. “Отже, - на думку М.Кагана, - якщо мова йде не просто про обмін інформацією, і не підпорядкування одного іншому, а про спільний пошук істини, загальної позиції, спілкування може розглядатися як процес формування нової інформації, спільної для людей, що спілкуються, і який сприяє їхній спільності” [99, с.149].

У зв'язку з цим, можна говорити про дві форми інформаційної активності: виконання (коли сприймаючий інформацію виступає як об'єкт) і взаємодію (коли сприймаючий виступає як суб'єкт). Ці форми однаково необхідні. Тому, від кожного учасника комунікативної діяльності потрібна здатність поєднувати позиції об'єкта і суб'єкта діяльності, здатності переключатися з ролі об'єкта на роль суб'єкта. Тобто, учасникам спілкування необхідно чітко розуміти, де і коли найбільш ефективні комунікація-монолог, а де і коли оптимальні спілкування-діалог, відношення один до одного як суб'єктів [208].

Співвідношення понять “спілкування”, “комунікація”, “комунікативна діяльність” з'ясовується в роботі “Соціальна психологія: історія, теорія. Емпіричні дослідження”, де відзначається, що такі “важливі характеристики спілкування як “взаємодія” і “обмін” підкреслюють його активний характер.

У цьому ж полягає і найважливіша відмінність спілкування від комунікації. Комунікація, на відміну від спілкування, може бути й односторонньою. Спілкування і комунікація розрізняються за внутрішніми установками комунікатора, його орієнтації на окремого індивіда або ж на певну соціальну групу. Таким чином, спілкування і комунікація як складові комунікативної діяльності, становлять єдине утворення, складне не лише за формою його прояву, а й за психологічними механізмами, що його забезпечують. Під першим розуміється джерело інформації, під другим — власне повідомлення, оформлене таким чином, що до нього можуть бути включені значеннєві компоненти, емоційні прояви й об'єкт, що, з одного боку, виступає об'єктом комунікативної діяльності (він — предмет комунікативного впливу), а з іншого боку — суб'єктом, оскільки засвоєння передбачуваної інформації здійснюється ним із власних, особистісних позицій, вибірково спрямовано і самостійно, і свідчить про власну активність індивіда” [221, с.11-12].

Л.Гапоненко визначає комунікацію, як інформаційний зв'язок суб'єкта з тим чи іншим об'єктом-людиною або машиною. Суб'єкт передає інформацію, яку об'єкт сприймає, розуміє, засвоює і, відповідно до її змісту, припускається вчинків. Об'єкт у такій ситуації виступає приймачем, добре налаштованим, точно і надійно працюючим. Але відправник інформації може бачити в її одержувачі не стільки об'єкт, скільки суб'єкт, котрий переробляє інформацію, виходячи з особливостей своєї індивідуальності, і тому стає партнером спільного опрацювання результативної інформації. “Виходить, - говорить автор, - якщо йдеться не просто про обмін інформацією і не підпорядкування один одному, а про спільний пошук істини, одностайної позиції, спілкування може розглядатися як процес вироблення новітньої інформації для людей, котрі спілкуються, і здобуття їхньої спільності” [64, с.149].

Спілкування, з точки зору діяльнісного підходу, розглядається у двох аспектах: як атрибут діяльності (О.Бодальов [30], В.Грехнев [71], А.Добрович [82], В.Кан-Калик [104], Б.Ломов [148]) і як самостійний вид

суб'єкт-суб'єктної діяльності — комунікативної. Виділення останньої обґрунтоване у філософії М.Каганом [99], у психології Б.Ананьєвим [3], Л.Буєвою [41], Я.Коломінським [111], О.Леонт'євим [135], А.Мудриком [174].

Зокрема, Л.Буєва вважає, що спілкування і діяльність — це дві взаємозалежні, відносно самостійні, але не рівноцінні сторони даного (індивідуального чи суспільного) процесу життя [42, с.113]. Ф.Ломов, розглядаючи взаємозв'язок спілкування і діяльності, пише, що “іноді спілкування розглядається як один із видів діяльності. Говорять про “діяльність спілкування”, “комунікативну діяльність”... Виникає, однак, сумнів: чи правомірно розчиняти спілкування у діяльності, розглядати його лише як окремий випадок діяльності” [146, с.126].

О. Бодальов, визначаючи спілкування як взаємодію людей, вважає, що воно є “вплетеним у діяльність і виступає умовою її виконання” [30, с.70].

Як один із видів діяльності визначає спілкування О.Леонт'єв. При цьому зазначає, що “це не означає, що спілкування у всіх випадках виступає як самостійна діяльність; важливо, що воно може бути таким, хоча і може виступати як компонент інших не комунікативних видів діяльності” [133, с.12].

Як показав ретроспективний аналіз літератури з проблеми дослідження [13; 42; 67; 82], про важливість спілкування наголошувалося ще в давнину. Більш того, спілкування нерідко проголошувалося у ті часи вищою цінністю, яка визначала все інше. Всі форми життєдіяльності розглядалися крізь призму людського спілкування. Порушувалися питання про те, яким має бути оптимальне коло спілкування, і чим воно має визначатися, велися суперечки про варіативність спілкування в залежності від індивідуальних особливостей людей.

Поняття, які трактуються різними авторами, відображають різноманітні сторони, грані цього складного соціального явища. Основним і традиційним

визначенням спілкування є розгляд його як процесу передачі інформації та впливу за допомогою цієї інформації на співрозмовника.

Як відомо, людська діяльність реалізується в певній кооперації, а для свого здійснення кооперація потребує відповідної комунікації між задіяними у ній особами та групами. Таким чином, розкривається значення інформаційних процесів виникнення, передавання, приймання і розповсюдження інформації.

У сучасній філософській літературі значне місце посідають розробки проблем співвідношення суспільних взаємин, діяльності і спілкування, ролі та значення спілкування у формуванні та життєдіяльності особистості. Найбільш повно і концептуально ці питання висвітлені у роботах О.Буєвої [41; 42] і М.Кагана [99], позиції яких відображають дві різні тенденції.

М.Каган виділив такі необхідні й достатні, на його думку, види діяльності: перетворюючу, пізнавальну, ціннісно-орієнтовану і комунікативну [99, с.96]. Підставою для їх виділення є цілі, що виникають внаслідок взаємодії суб'єкта з об'єктом.

Комунікативна діяльність реалізується людиною в різних формах і в процесі взаємодії людей у матеріально-практичній діяльності, в поведінці у побуті, під час обміну різноманітною інформацією за допомогою бесід, листів, преси, в різних іграх і в ситуаціях обрядових дій. Таким чином, спілкування М.Каган розглядає як один із видів людської діяльності, якому властиві певні структура і атрибути [99, с.75].

Л.Буєва розвиває інший підхід до феномену спілкування і співвідношення його з діяльністю. Вона обґрунтовує точку зору, за якою “діяльність і спілкування – дві взаємозв’язані, відносно самостійні, проте не рівноцінні сторони єдиного (індивідуального і суспільного) процесу життя” [41, с.21 - 32]. Авторка пише, що в наявних дослідженнях недооцінюється соціально-практичний аспект спілкування, який виявляється не лише у формуванні індивідуальної, групової та колективної діяльності індивідів, які входять у групу і вирішують її завдання. В зв’язку з цим вона розглядає

сутність, прояв і місце соціально-практичного аспекту спілкування у широкому соціальному контексті людського буття.

Глибокий і різнобічний аналіз співвідношення категорій спілкування і соціальних відносин застосувала Л.Буєва. Вона робить висновок, що “спілкування є безпосередньо наочною реальністю, і конкретизацією суспільних відношень, їхня персоніфікація, особистісна форма. Суспільні відносини при цьому складають зміст процесу (дія об’єктивних суспільних законів і відношень), а спілкування – його індивідуалізовані форми” [41, с.13].

У філософії є ще один підхід до феномену спілкування, який розвиває один із дослідників проблеми спілкування В.Соковнін. Цей підхід характеризується розглядом спілкування як складного явища, визначення якого не зводиться до якої-небудь дефініції. В.Соковнін аналізує людські відносини як взаєморозуміння і взаємовплив. Цей підхід склався самостійно, а не як спроба подолати розбіжності двох підходів, розглянутих вище [214, с.78 - 82].

Проте в наявних дослідженнях недооцінюється соціально-практичний аспект спілкування, який впливає не лише на формування індивідуальних, групових і колективних дій індивідів, які входять у групу і вирішують її завдання. Також недостатньо уваги приділялось питанням формування і розвитку комунікативної культури людини і проблемам, що впливають на процес розвитку цієї культури.

Декілька підходів до феномену спілкування склалися у психологів. Методологічна сутність цих підходів виявляється в тому, що всі вони поділяють принципову позицію про єдність спілкування і діяльності. Проте характер цієї єдності розуміється по-різному. О.Леонтьєв розглядає спілкування як певну категорію діяльності, тому що воно присутнє в будь-якій діяльності як її складова. Саму діяльність можна розглядати як необхідну умову спілкування [134, с.67].

Деякі дослідники (Л.Буєва [42], М.Каган [101], О.Леонтьєв [135]) розуміють спілкування як особливий вид діяльності, як комунікативну діяльність або діяльність спілкування, тобто як діяльність, що відіграє самостійну роль в житті людини на певних етапах її розвитку.

Б.Ломов [143, с.66], досліджуючи цю проблему, розглядає діяльність і спілкування як дві сторони соціального буття людини, її способу життя. Він трактує спілкування як специфічну систему міжособистісної взаємодії, структура і динаміка якої не може бути зведена до впливів, які послідовно змінюються, що характерно для діяльнісного підходу. Б.Ломов [143, с.83] визначає спілкування як одну з найбільш самостійних категорій психології і дає його системний аналіз.

Роботи О.Бодальова [29; 31; 32], в яких вивчаються гностичні, афективні і практичні характеристики спілкування та їх взаємозв'язки, мають суттєве принципове значення. Науковці, перш за все, вивчали соціально-психологічну перцепцію і рефлексію, їх зв'язки з поведінкою та емоційним настроєм колективу і особистості.

Дослідники здійснили достатньо продуктивну спробу інтегрувати у рамках єдиної концепції різні соціально-психологічні підходи до проблеми спілкування [79; 81; 248]. Характеризуючи спілкування, вони виділили в ньому три взаємопов'язаних напрями: комунікативний (обмін інформацією між учасниками спілкування, інтерактивний (організація взаємодії учасників спілкування) і перцептивний (процес сприйняття партнерами один іншого та встановлення на цій основі взаєморозуміння) (рис.1.2).

Всі науковці приділяли значну увагу перцептивній стороні питання, з точки зору розвитку мислення і свідомості, вивчали різні характеристики спілкування, їх взаємозв'язки, проте не розглядали повною мірою поняття "комунікативна культура" і чинники, що впливають на її формування.

КОМУНІКАТИВНА	ІНТЕРАКТИВНА
Обмін інформацією між суб'єктами спілкування.	Побудова загальної стратегії взаємодії. Обмін не лише фактами, відношеннями й діями

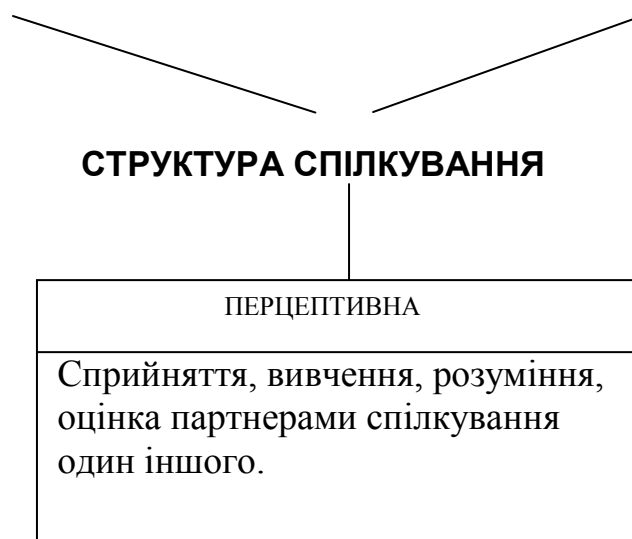


Рис. 1.2. Структура спілкування з точки зору психології

Аналіз досліджень психологів (Г.Батіщева [13], О.Добрович [82], О.Леонтєва [135]) дозволяє зробити висновок про те, що практично всі дослідження комунікації орієнтовані на вищезазначені теоретичні напрями.

Розглядаючи педагогічні дослідження проблеми спілкування, ми зробили висновок, що в більшості спілкування розглядається як особливий вид діяльності у руслі концепції відносин.

Ми погоджуємося з думкою науковців (В.Грехнева [71], В.Жернова [90], В.Кан-Каліка [104]), які стверджують, що спілкування для людини – це її середовище. Вони вважають, що без спілкування неможливе формування особистості, її виховання, розвиток інтелекту. Саме спілкування допомагає організувати спільну роботу, намітити і обговорити плани, реалізувати завдання.

Таким чином, оволодіння майстерністю спілкування необхідне для кожної людини незалежно від виду діяльності, якою вона займається або буде займатися.

На перший погляд, видається, що поняття „спілкування” всім зрозуміле і не потребує особливих роз’яснень. Але спілкування – це складний процес взаємодії людей. Так, у сучасній науковій думці [71; 79; 81; 90; 94; 129; 174] є значна кількість розбіжних визначень даного поняття. Це пояснюється полісистемністю і багатогранністю цього явища. Проблемами спілкування займаються представники різних наук – філософи, психологи, лінгвісти, соціологи та багато інших. Вони розглядають спілкування з позиції своєї науки, підкреслюючи специфічні аспекти для вивчення і, відповідно, формулюють своє визначення.

Вивчаючи наукову літературу, ми визначили різні погляди на сутність людського спілкування. Так, на думку професора Б.Ломова [147, с.18], людське „спілкування не може розглядатися як діяльність, тому що в спілкуванні реалізується система відносин - відносин людини до людини”.

О.Ковальов [107, с.43] розуміє спілкування як мовний зв’язок між людьми, співбесіду, листування.

У цих підходах не береться до уваги різноманітність комунікативних зв’язків людей через спільну діяльність, поведінку, залишаються нерозглянутими невербальні засоби спілкування (у міміці; пантомімі), у комунікативності особистісних якостей.

О.Леонтьєв вважає спілкування людей одним із видів людської діяльності, тому що окремі види корисної праці або виробничої діяльності, з фізіологічної точки зору, – це функції людського організму, і кожна така функція, якими б не були її зміст і її форма, по суті, є витрата людського мозку, нервів, органів чуття” [134, с.88]. Комунікативна діяльність відноситься до всіх інших видів діяльності, забезпечуючи взаємодію людей у процесі праці. В ній відображається спосіб виявлення ставлення як до людини, так і до будь-якого предмету або явища об’єктивного світу.

Проблема спілкування мовознавцями розглядається з точки зору вивчення засобів спілкування, їх соціально-комунікативної спрямованості, форм і видів реалізації мовних засобів. Суттєве значення для розуміння цих

проблем у мовознавстві мали роботи М.Бахтіна [14, с.47]. Він звернув увагу на те, що мовознавцями на перший план висувалася функція становлення незалежної від спілкування форми, або “експресивна функція” мови; між тим, мова має розглядатися як засіб спілкування людей. Це означає, що у процесі реальної мовної діяльності люди стають “мовними суб’єктами”. А їхня словесна взаємодія – обмін не монологами, а діалогом, тобто зорієнтованими один на іншого висловлюваннями.

Дотримуючись основних положень, запропонованих науковцями (Я.Колкером [109], Г.Колшанським [112], Є.Сідоровим [207]), ми у своєму дослідженні розглядаємо мовлення не лише як засіб спілкування людей, а й як засіб формування комунікативної культури тих, хто навчається.

Отже, слідуючи за логікою дослідження, необхідно розділити поняття “культура спілкування” і “комунікативна культура”, незважаючи на певну ступінь вивченості даної проблеми. Для педагогічної і психологічної літератури нехарактерно використання поняття “культура спілкування”. Частіше у ній використовується поняття “комунікативна компетентність”, “компетентність у спілкуванні”, “комунікативна підготовка”, а також “комунікативна культура”. В усіх цих поняттях акцент зроблено на оволодіння “технікою” спілкування, вміння підтримувати міжособисті контакти, досягати в спілкуванні своїх цілей, використовуючи оптимальні стратегії. Коли ставиться проблема культури спілкування, на перший план виходить особистість. Культура спілкування підкреслює гуманістичну спрямованість, при якій людина є найвищою цінністю.

Як показує життєвий досвід, кожна людина спілкується з іншими людьми, але вона не завжди повною мірою використовує свій комунікативний потенціал. Усі вміють говорити, переконувати. Проте не всі роблять це належним чином у різноманітних ситуаціях спілкування. Найчастіше не вистачає вмінь, необхідних для досягнення бажаного ефекту впливу. Висока культура спілкування, як вважає Л.Сохань [220, с.83], передбачає вміння найбільш ефективно користуватися різноманітними

засобами впливу, максимально реалізовувати свій комунікативний потенціал. Ефективність взаємодії вимірюється, на думку автора, за допомогою критеріїв, на основі яких має досліджуватися комунікативний потенціал особистості та комунікативні уміння:

- продуктивність (одержання максимальної користі, найбільш повне використання ситуації взаємовпливу);
- доцільність (придатність обраних засобів для досягнення бажаного результату);
- надійність (ступінь вірогідності одержання необхідного ефекту);
- економічність (співвідношення витрати часу, сил і засобів для досягнення кінцевого результату);
- безпечність (мінімізація ризику несподіваних негативних наслідків).

Таким чином, Л.Сохань вважає, що комунікативна культура – це такий ступінь оволодіння комунікативними процесами, за наявності якого індивід здатний відокремити їхні найважливіші компоненти і вміти свідомо керувати ними.

Комунікативна культура особистості відноситься до основних видів культури і надає можливість людині пізнавати себе та інших через головне джерело культури – діяльність. Як підкреслює Д. Томпсон, “споконвічні” культурні теми циркулюють у комунікативній діяльності, підсилюючи культуру. “Культура – це набір понять, які містяться в символічних формах, включаючи дії, висловлювання і різні значущі об’єкти, через які індивідууми спілкуються між собою і обмінюються досвідом, поняттям і віруваннями” [199, с.132].

Тенденція до осмислення комунікативної культури як самостійного предмета міждисциплінарних досліджень знайшла відображення в наукових працях загальнотеоретичного плану, де узагальнені результати досліджень, здійснених у межах різних наукових шкіл, напрямів, підходів з метою побудови загальної теорії комунікації (О.Гаврилук [59], Л.Гапоненко [64], О.Корніяка [115], Н.Котух [119] та ін.). Значення цих досліджень для

розв'язання сучасних педагогічних проблем полягає у тому, що вони дають змогу, з одного боку, більш цілісно уявити комунікативну культуру як предмет педагогічного аналізу, а з іншого – осмислити педагогічні проблеми в контексті комунікативної проблематики.

У співвіднесенні з поняттям “культура” комунікативна культура може бути розглянута в трьох аспектах. Так, у контексті протиставлення культури природі комунікативна культура може розглядатись як окремий випадок комунікації. Якщо ж розглядати культуру як системоутворюючий, інтегруючий соціум чинник, то комунікативна культура виявляється тотожною культурі як такій. Комунікативну культуру можна розглядати також у галузевому аспекті (поруч з художньою, естетичною, інформаційною та ін.) [16].

На рівні культури мовлення комунікативна культура може бути визначена як „реальний процес комунікації за допомогою мови як засобу, що об'єднує комунікативно-мовленнєві акти говоріння (продукування) й сприймання (розуміння)” [83, с. 46].

Аналізуючи наукову літературу з проблеми дослідження [115; 168; 177; 216 та ін.], ми бачимо, що комунікативна культура виступає як основа загальної культури особистості, базовим компонентом культури, котрий забезпечує підготовку особистості до життєвого самовизначення, є основною умовою досягнення гармонії з собою та навколишньою дійсністю. Аналіз показав, що визначення мають описовий характер, а формування комунікативної культури розглядається, головним чином, як засвоєння правил поведінки, розроблених етикетом, а не як засвоєння особистістю власних комунікативних можливостей, не як розвиток її комунікативних можливостей.

Дослідниця в галузі педагогіки В.Соколова, займаючись питаннями культури спілкування, культури мови, звертає увагу на те, що головною умовою оволодіння культурою спілкування є виховання оцінного відношення до висловлення. Цей процес складається з таких етапів:

- 1) осмислення комунікантом цільової установки спілкування;
- 2) прогнозування впливу висловлення на адресата;
- 3) урахування ситуацій, умов спілкування [217, с.78].

Слід підкреслити, що прогнозування висловлювання потребує конкретних умінь та навичок: вдалого вибору мовних засобів, адекватних цілей, умов ситуації спілкування; оптимального використання невербальних засобів спілкування; урахування відповідності вербальних і невербальних засобів спілкування. Отже, три групи комунікативних умінь забезпечують успішність комунікативної діяльності, формують комунікативну культуру особистості:

- 1) соціально-психологічні вміння;
- 2) логіко-композиційні вміння;
- 3) мовні вміння.

На підставі вищесказаного можемо зробити висновок, що наявність розбіжностей у точках зору пояснюється тим, що діяльність – це активність, спрямована на перетворення об'єкта, а спілкування – це взаємодія, де об'єкт – завжди суб'єкт, інакше немає взаємодії, методологічна спільність цих підходів виявляється у тому, що усіма ними поділяється позиція єдності спілкування і діяльності. Автори єдині в тому, визнаючи і за діяльністю і за спілкуванням наявність спільної якості – бути відносно самостійними формами соціальної активності. Дійсно, немає діяльності поза спілкуванням. Спілкування має всі характеристики діяльності, але діяльності, що продукує саму людину, тобто коли сама людина виступає предметом діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми комунікативної культури засвідчує наявність різних підходів як у визначенні її сутності так і змісту.

Ми цілком погоджуємось з Г.М'ясоїд [150], яка вважає, що поняття “культура спілкування” і “комунікативна культура” співвідносяться як загальне і часткове. Оскільки жодна з функцій спілкування не здійснюється ізольовано, ми визначаємо пріоритетність комунікативної функції у

діяльності учня. При цьому поняття “комунікативна культура” має характерні ознаки ширшого за значенням поняття “культура спілкування”.

Аналіз педагогічних досліджень комунікативної культури показує, що у більшості випадків її розглядають як систему знань, поглядів, установок, які реалізуються у спілкуванні з іншими людьми.

Таким чином, на підставі вищесказаного, можна стверджувати, що поняття “комунікативна культура” використовується у різних значеннях. Найчастіше на його тлумачення впливає семантичне наповнення поняття “комунікація”. Тому в ряді випадків під нею розуміють культуру спілкування, культуру взаємовідносин між людьми, культуру поведінки, мовленнєву культуру, систему функціонування засобів масової інформації (комунікації) тощо. Те саме стосується й тлумачення цього поняття відносно поняття “культура”. Розмаїтість культури у всіх проявах і специфіка цих проявів культури обумовлює активну розробку таких понять, як “комунікативна культура”, “культура людських відносин”, “культура спілкування”, “культура дозвілля (вільного часу)”, “культура керування”, “інформаційна культура”. Всі ці поняття так чи інакше пов’язані з проблемами комунікації. Універсальність родового поняття «культура» виявляється у кожному з його видів. Тому будь-який аспект дослідження культури потребує чіткого визначення ракурсу розгляду, у межах якого комунікативна культура буде визначатися щодо поняття “культура” [69].

Комунікативна культура – це структурно-функціональна єдність комунікативних знань, якостей і вмінь людини, що мають для неї особистісний, соціально значущий смисл. Вона являє собою психологічне знаряддя суб’єкта спілкування. Розвиток культури спілкування детермінується особистісною мотивацією суб’єкта комунікативної діяльності. Це продукт процесу спілкування, який у діяльності спілкування формується, розвивається і виявляється.

Стосовно майбутнього вчителя слід зазначити, що комунікативна культура – невід’ємна складова частина професійної педагогічної культури й

культури особистості вчителя зокрема, впливає з неї і являє собою ступінь засвоєння комунікативного досвіду у вигляді знань, умінь, навичок.

Культуру особистості студента та педагогічних основ її формування докладно вивчала дослідниця А.Зубра. На її думку, культура особистості – це не копія, не зліпок, не просто специфічне відбиття культури суспільства, а рівень розвитку особистості, що виявляється в системі, підсистемах, компонентах, у стилі поведінки та діяльності, а також у системі свідомості людини. Процес формування культури особистості майбутнього фахівця відбувається внаслідок взаємодії студента з чинниками й умовами, що об'єктивно на нього впливають. Саме культура і її ядро – це утворення, яке дозволяє студентові визначати самого себе, зрозуміти інших людей, спілкуватися з ними відповідно до потреб особистісної, національної, світової культури [96].

Комунікативну культуру як складову загальної культури особистості розглядає також І. Тимченко. Дослідниця вважає, що комунікативна культура – це система поглядів та дій, що поєднуються в модель орієнтацій для задоволення потреб самореалізації і є способом досягнення мети під час спілкування з іншими людьми. На думку науковця необхідно враховувати особливості формування комунікативної культури, як такої, що сприяє ефективному розвитку комунікативних навичок майбутніх фахівців [226, с. 29].

Як і загальна культура особистості, комунікативна культура формується та розвивається протягом усього життя людини, завдяки реалізації комунікативного потенціалу та накопиченню комунікативного досвіду. Цю думку підтверджують результати досліджень, які проводилися на Україні та в Росії: О.Брудний [40], Т.Вільчинська [53], О.Добрович [80], Б.Ломов [144], В.Садова [201]. Спільною для них є думка про те, що комунікативна культура визначає поведінку особистості і поєднує в собі інформацію про попередній досвід спілкування та особистісне переосмислення досвіду спілкування інших. Науковці свідчать, що

комунікативна культура дозволяє використовувати накопичений досвід комунікації в нових ситуаціях спілкування, фіксувати динаміку процесу комунікації та прогнозувати розвиток комунікативної ситуації, аналізувати свою комунікативну поведінку та вдосконалювати її, водночас накопичуючи комунікативний досвід.

Так, С.Сарновська [203] робить філософсько-методологічний аналіз сучасної комунікативної культури; вважає, що поняття “комунікативна культура” логічно пов’язує такі ознаки спілкування, як взаємодія, стосунки, відносини, контакти, обмін, взаєморозуміння, в певну систему, що дозволяє визначити спілкування як цілісне суспільне і духовне, в тому числі психологічне і моральне утворення. На думку автора, визначення комунікації за допомогою категорії культури акцентовано відрізняє її сучасне значення від ціннісно-нейтрального, згідно з яким комунікація розглядається як мережа каналів передачі інформації, як певна абстракція, безособистісна, перетворена форма людських взаємин. Тому С.Сарновська означає зміст поняття “комунікативна культура” як специфічний прояв соціальної культури, що характеризується “людським виміром” суспільних і міжсуб’єктних відносин і переслідує мету взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну, взаємотрансляції знань, розповсюдження позитивного життєвого досвіду спільного існування.

Дослідженню комунікативної культури вчителів присвячені роботи В.Садової, яка визначає комунікативну культуру як динамічне особистісне утворення, що концентрує в собі мистецтво мовлення і слухання, об’єктивного сприйняття і правильного розуміння школяра, сприяє побудові гуманних взаємостосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів. Дослідниця вважає, що комунікативна культура передбачає наявність у майбутнього вчителя високих моральних якостей [201, с. 6-7].

Отже, в результаті теоретичного аналізу літератури ми можемо зробити висновок про те, що комунікативна культура – це складне динамічне особистісне утворення, що відбиває соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей в спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності.

Спираючись на думку В.Соколової [217, с.76] та О.Гаврилюк [60] комунікативну культуру учнів старшої школи ми розуміємо як складне динамічне, інтегративне особистісне утворення, що відбиває готовність старшокласників до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб їхньої самореалізації та доброзичливу взаємодію учнів у розв'язанні будь-яких завдань спілкування.

1.2. Теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників

Дослідження підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів неможливе без звернення до змістовного аналізу поняття “готовність до діяльності”, яке виявляє різноманіття підходів і трактувань. Точки зору дослідників можна згрупувати за трьома ключовими підходами.

По-перше, готовність визначають як наявність певних здатностей особистості, по-друге, як якість особистості, по-третє, як стан особистості [3; 197; 245].

Проблема формування готовності досліджувалась у різних напрямках: професійної готовності (А.Ліненко [142], О.Мороз [173], К.Платонов [186], В.Сластьонін [210] та ін.); психологічної та професійно-естетичної готовності (К.Дурай-Новакова [86], Т.Зотєєва [95] та ін.); морально-психологічної

готовності (О.Біла [26], М.Дяченко [89], та ін.); готовності до педагогічної діяльності (В.Борісов [38], Л.Гапоненко [63], Л.Кондрашова [114] та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників варто розпочати, на наш погляд, з аналізу різних підходів до визначення, насамперед, сутності поняття “діяльність”, вивчення якого має багатовікову історію. Вагомий внесок у дослідження психологічного аспекту діяльності зробили вчені Б.Ананьєв [3], П.Блонський [27], Л.Виготський [57], С.Рубінштейн [197] та ін. Педагогічна сутність діяльності виступала предметом наукового пошуку А.Макаренка [151], В.Сухомлинського [224], а також педагогів-класиків П.Блонського [27], К.Ушинського [230]. Феномен “діяльність” досліджується і сучасними науковцями: В.Зінченком [93], М.Каганом [108], О.Леонтьєвим [136] та ін.

У розробці теорії діяльності вчителя велике значення відіграє дослідження К.Сельченка [205]. Дослідник, взявши за основу розуміння діяльності як процесу, спрямованого на задоволення предметних потреб суб'єкта, визначав мету як регулятор діяльності, що співвідноситься з потребами через мотиви та умови задоволення потреб. Не менш важливим висновком видається і запропоноване науковцем компетентне уявлення про цей феномен: усвідомлення мети діяльності; мотиви, предмет, способи, дії та операції; спілкування, проміжні та кінцеві результати. Ученим наголошено на необхідності не лише при дослідженні, але й формуванні діяльності суб'єкта розглядати мотиваційну, змістовну та операційну сторони. В єдності ці компоненти є взаємопов'язаними та взаємозалежними, щоразу набуваючи різних відтінків, відповідно до особливостей діяльності [205, с.167-198].

У сучасній педагогічній науці діяльність визначають як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. У філософській

науці діяльність - це специфічно-людський засіб ставлення до світу, що являє собою процес, у ході якого людина діє і творчо змінює природу, роблячи тим самим себе діяльним суб'єктом, а засвоювані нею явища природи - об'єктом своєї діяльності. В психології діяльність визначається як динамічна модель взаємодії - кореляції суб'єкта з етносом, з об'єктивною реальністю, з соціумом, у процесі якої відбувається репродукція - втілення в об'єкті психічної моделі – образу, реалізація зв'язків - відношень самого суб'єкта до предмет-об'єктної дійсності.

Як свідчить аналіз джерел [26; 37; 48; 103; 119; 130; 142], між педагогічною діяльністю вчителя та професійною готовністю студентів існує тісний взаємозв'язок. Тому важливим, на нашу думку, є твердження К.Дурай-Новакової стосовно того, що цей зв'язок може приймати кілька форм: взаємної залежності; генетичної взаємодії; коли один об'єкт зумовлює появу та активність другого; перетворювального зв'язку, коли відбувається перехід об'єктів з одного стану в інший; конструктивного, структурного зв'язку та ін. В науковій літературі зв'язок між означеними педагогічними явищами найчастіше досліджується у таких контекстах:

- готовність як активний стан особистості, що викликає діяльність;
- готовність як наслідок діяльності;
- готовність як якість особистості, що визначає настанови на професійні ситуації та завдання [86, с.14].

Феномен готовності став об'єктом вивчення психологів і педагогів досить давно. Поняття готовності використовується у науковій літературі в різних значеннях: настанови, якості, пильності, чекання, наміру. Узагальнення фундаментальних досліджень феномена "готовність" свідчить, що наприкінці XIX - початку XX століття він вивчається у зв'язку із дослідженнями природи психічних станів людини. На цьому етапі готовність розуміється як настанова. На другому етапі готовність тлумачиться як феномен стійкості людини

до зовнішніх впливів. Третій етап визначення готовності пов'язаний із науковими доробками в галузі теорії діяльності, зокрема емоційно-вольового, інтелектуального потенціалу особистості. Готовність характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів, якими визначається поведінка людини: соціальному, психологічному, фізіологічному [236, с.23-24].

Варто зазначити, що готовність як “ефект професійної освіти і самоосвіти, професійного виховання і самовиховання, професійного самовизначення” [86, с.27] може виступати не лише у вигляді тривалого, достатньо стійкого психічного стану, а й як якість особистості. В обох випадках вона є передумовою ефективної педагогічної діяльності, а психологічний стан може переходити в систему інтегрованих якостей або якість особистості майбутнього педагога.

У контексті нашого дослідження важливе значення має науковий доробок К.Дурай-Новакової, у якому розглядається професійна готовність до педагогічної діяльності та своєрідність процесу її формування у студентів [86 - 88]. За висновками науковця, професійна готовність студента має генералізований характер, тобто розповсюджується на всі професійно значущі якості особистості та будь-яку діяльність майбутнього вчителя, а структура професійної готовності студента має вигляд взаємодії таких функціональних компонентів: мотиваційного, пізнавально-оцінювального, емоційно-вольового, операційно-дійового, мобілізаційно-настрєвого. На думку науковця, мотиваційний та мобілізаційно-настрєвий компонент є вирішальними у формуванні професійної готовності: “навчальний, виховний та розвивальний ефект професійної підготовки здебільшого визначається мотивами й настановами, які склалися” [86, с.28]. Ці висновки перегукуються з висновками В.Сластьоніна [210] про провідну роль мотивів у структурі педагогічної діяльності, а також мотиваційної сфери як складової частини професійної готовності особистості.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок, що не існує єдиного загальноприйнятого трактування поняття готовності. Вчені виділяють такі характеристики готовності, як: позитивний настрій, достатній рівень оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, здатність до їх продуктивної реалізації під час практичної діяльності, інтелектуальні, моральні й вольові якості особистості, установку і мотиви, спрямовані на успішне виконання професійної діяльності [62].

У сучасній науці чимало досліджень, які прямо чи побічно стосуються проблеми готовності особистості до певної діяльності та питань формування цієї готовності. Як свідчить аналіз наукової літератури, вчені розглядають готовність виконувати визначений вид діяльності з різних точок зору.

Різноманітність поглядів на трактування сутності готовності пояснюється розходженням підходів до вирішення цієї проблеми й характером діяльності, яка виступає предметом вивчення в кожному конкретному дослідженні.

Ми цілком погоджуємось із М.Дяченком і Л.Кандибовичем, які поняття психологічної готовності розглядають як необхідну передумову цілеспрямованої й результативної діяльності особистості. Разом з цим автори пропонують трактувати саме поняття у двох аспектах: готовність як психологічний стан (тимчасова, ситуативна готовність) і як характеристика особистості (стійка, тривала готовність). Психологічний аспект феномена готовності, М.Дяченко і Л.Кандибович визначають як психологічний настрій, стан особистості з її переконаннями, інтелектуальними й вольовими якостями, поглядами й установками, знаннями й уміннями, мотивацією й налаштованістю на виконання певного виду діяльності [89].

Досить глибоко досліджує проблему готовності до педагогічної діяльності В.Сластьонін. До важливих показників готовності автор відносить перцептивні здібності особистості, розглядає готовність як "...психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії,

волю, ініціативність тощо. Він включає також емоційну стійкість, що забезпечує витримку і самовладання; професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, яке дозволяє проникати в причиново-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи” [210,с.9]. Ми цілком погоджуємося з Л.Гапоненко стосовно того, що змістовна сторона цього складного особистісного утворення повинна визначатися вимогами, які ставить перед педагогом сучасне суспільство [62].

Узагальнюючи різні визначення поняття “готовність”, можна констатувати, що вони взаємодоповнюють одне одного, засвідчують складність досліджуваного феномена й дають змогу переконатися, що готовність як важлива характеристика професіоналізму сучасного вчителя – складне й багатогранне явище.

Саме поняття “готовність майбутнього вчителя іноземної мови до педагогічної діяльності” є дуже ємним; воно включає психологічну, педагогічну, предметну, комунікативну підготовку, а також сформованість якостей педагога. У межах започаткованого дослідження ми виділяємо фахову готовність майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи як складову загальної готовності вчителя до педагогічної діяльності, маючи на увазі готовність студента до викладання предметів гуманітарного циклу.

Дослідження проблеми формування комунікативної культури визначають різні підходи до розкриття змісту та сутності цього феномена.

Уважаємо необхідним розглянути дослідження, присвячені власне формуванню комунікативної культури.

Щодо проблеми формування комунікативної культури зазначимо наступне. Ряд науковців, у тому числі Т.Гончар вважають, що проблематика, пов'язана з формуванням комунікативної культури особистості, є складовою більш широкої проблеми – інкультурації особистості: її “входження” в

культуру, залучення до культурних цінностей соціуму. Завданням педагогіки є розробка педагогічних технологій, які дозволили б здійснювати цілеспрямований вплив на процес інкультурації особистості в умовах навчальної, трудової і дозвіллевої діяльності з урахуванням полікультурності сучасного суспільства [69].

О.Мудрик відзначає, що розвиток комунікативної культури має здійснюватися в трьох напрямках: „особливу увагу, насамперед, варто приділяти розвитку здатності й умінню об'єктивно сприймати оточуючих людей: хоча б у загальному вигляді визначати характер людини, її настрій і внутрішній стан, виходячи з цього знаходити адекватні стиль і тон спілкування. Ще більш важливе вміння спілкуватися в різних ситуаціях, а також співробітничати в різних видах діяльності” [174, с. 60-61].

Питання формування комунікативної культури особистості завжди були в центрі уваги педагогіки і досліджувалися в багатьох аспектах (культура спілкування, поведінки, міжособистісних відносин, мовленнєва культура та ін.). З розвитком техніки, у зв'язку з соціальними, політичними, економічними змінами, трансформаціями в системі культурних цінностей змінювалась і специфіка комунікацій у їх змістовому, формальному, технічному аспектах, що актуалізувало нові завдання і напрями дослідження комунікативної культури.

Н.Котух [119], досліджуючи підготовку майбутніх учителів початкових класів до роботи з формування комунікативних умінь учнів, стверджує, що методологічною основою підготовки студентів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи є особистісно орієнтований підхід, з метою реалізації якого необхідно розглядати педагогічний процес у світлі системного перегляду його компонентів: цільових, змістових, процесуальних аспектів навчання, що мають бути значущими для школяра, становити динамічну сферу його особистісного вербального самоствердження.

У контексті соціального виховання проблему формування

комунікативної культури, розглядає Л.Сайфутдінова. На її думку комунікативна культура виявляється у специфічних способах спілкування і діяльності, які створюються на основі ієрархічної структури мотивів. Комунікативна культура, – зазначає Л.Сайфутдінова, – вираження усвідомлюваних (цілком або частково) стосунків особистості з оточуючими її людьми (до людини взагалі; до конкретної людини; до спілкування; до точки зору іншої людини або до продуктів її діяльності) [202, с.7].

Виходячи з цього розуміння комунікативної культури, І.Тимченко виділяє в її складі два головних компоненти – мовленнєву культуру і культуру спілкування. Мовленнєва культура є інструментом самореалізації особистості в контактах з іншими людьми, а культура спілкування – це набір стратегій поведінки, які накопичені попереднім досвідом спілкування та використовуються індивідом для досягнення зазначених цілей під час спілкування [227, с.8].

Аналіз зазначених вище сучасних досліджень дає змогу визначити існування двох напрямків формування комунікативної культури:

- освіта молодої людини не може бути завершеною без сформованої культури мови, мистецтва мовлення, етики комунікативної поведінки, високих моральних якостей та гуманістичного світогляду;

- комунікативна культура передбачає наявність у кожної людини певних якостей і стратегій поведінки, які сприяють досягненню цілей у спілкуванні з іншими людьми: скласти позитивне враження про себе, продуктивно спілкуватися, орієнтуватися на успіх у майбутній професійній діяльності, прагнути до самореалізації в суспільних відносинах, адаптуватися до нових стосунків у трудовому колективі.

Зазначені наукові дослідження свідчать про те, що в Україні накопичено певний досвід формування комунікативної культури. Проте залишається нерозробленою проблема підвищення рівня готовності майбутніх учителів до формування комунікативної культури учнів.

Важливість завдань, пов'язаних з формуванням культури особистості, визначається роллю та місцем комунікативної культури в контексті загальної культури особистості, підвищенням рівня комунікативної культури в сучасному освітньому просторі.

У нашому дослідженні роботу було організовано таким чином, щоб у процесі вивчення іноземної мови формувалася комунікативна культура школярів і не лише в процесі спілкування іноземною мовою, а й рідною – українською. Ще Л.Виготський відзначав, що “свідоме і обдумане засвоєння іноземної мови цілковито спирається на належний рівень розвитку рідної мови... і навпаки – засвоєння іноземної мови проторує шлях для оволодіння вищими формами рідної мови” [58, с.115].

Економічні, соціальні і духовні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, ведуть до необхідності перетворювань як у цілому в системі освіти, так і в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Перед вищою школою гостро стоїть завдання підвищення інтелектуального рівня розвитку майбутнього фахівця, поліпшення його кваліфікаційної характеристики, у тому числі підвищення рівня готовності до формування комунікативної культури школярів. Все це потребує застосування відповідних наукових підходів.

Застосовуючи цілісний підхід, необхідно здійснювати не лише предметну підготовку, а й соціальну. Організаторські та комунікативні якості є важливими складовими ефективності професійної діяльності. Майбутні фахівці мають володіти такими якостями, як самостійність, відповідальність, здатність аналізувати ситуацію і одержувати необхідну інформацію. Не менш важливими для них є такі якості, як уміння спілкуватися, аргументувати, переконувати, правильно вести суперечки, відстоювати свою точку зору.

Сутність діяльнісного підходу полягає в тому, що процес формування комунікативної культури – це не просто абстрактний процес, а зміна стану різних видів діяльності студентів. Цей процес, функціонуючи та

розвиваючись, виконує певні освітні завдання, одним із яких є підготовка до формування комунікативної культури школярів.

Особистісний підхід передбачає допомогу в усвідомленні себе особистістю, в розвитку своїх можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущого і суспільно придатного самовизначення і саморелаксації.

У процесі використання особистісного підходу у процесі навчання відбувається діалог завданого з уже наявним досвідом [245, с.54]. У цьому випадку роль навчання зводиться до виявлення особливості суб'єктивного досвіду студента, створення умови для розвитку і розкриття його пізнавальних можливостей.

Характер, механізми, суть спілкування залежать від особистісного розвитку комунікаторів. Тому особистісний підхід передбачає допомогу учню у сприйнятті себе особистістю, у розвитку його можливостей, становленні самопізнання, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних якостей, таких як самовизначення, самореалізація і самоствердження.

Культурологічний підхід сприяє культурній ідентифікації молодого покоління; допомагає будувати освітній процес як полікультурний; забезпечує систему різноманітних культурних функцій, а не лише трансляцію культурного досвіду; сприяє особистісній реалізації кожного суб'єкта в культуротворному процесі [165, с.75]. Культурологічний підхід реалізується в сучасній педагогіці як ідея діалогу культур (В.Біблер [21]). Механізмом взаємного впливу культур особистостей виступає діалог не лише як форма спілкування людей, а й як спосіб їхньої взаємодії з об'єктами культури в історичному плані.

Саме культурологічний підхід може допомогти учням створити цілісне уявлення про соціокультурний досвід попередніх поколінь і сучасників. Цей підхід ставить своїм завданням продукування знань про різні культури, не

лише про свою, національну. Він включає цілий комплекс наукових напрямів, що вивчають культуру в різних її вимірах [131, с. 15-29].

За допомогою цього підходу досліджується глибинна суть освіти – розвиток особистості, що означає необхідність наповнення культурним змістом усіх ланок освітнього процесу – навчання, виховання, педагогічних технологій.

Аналіз навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів зі спеціальності англійська мова засвідчив, що вони ґрунтуються на результатах сучасних психолого-педагогічних досліджень та методичних досліджень, які розглядають навчання іноземних мов як процес особистісного розвитку учня в контексті “полілогу культур”. Варто зазначити, що серед основних принципів програми є особистісна орієнтація, інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності та комунікативна спрямованість. Серед методичних засад сучасного навчання і вивчення іноземних мов автори програм надають вагомого значення особливостям комунікативного підходу. Зокрема, основними цілями вивчення іноземної мови визнають комунікативну компетенцію, соціальну відповідність та прийнятність. Однак, саме про формування в школярів комунікативної культури у програмах не йдеться.

Один з дослідників комунікативної культури старшокласників О.Овсейчик визначає комунікативну культуру як сукупність сформованих соціально значущих якостей особистості, заснованих на нормах спілкування, моральності, етиці, естетичній культурі [179]. Під час формування комунікативної культури відбувається засвоєння правил, які спрямовують, регулюють і контролюють вибір засобів, прийомів спілкування. Ми погоджуємося з О.Овсейчик, яка вважає, що в комунікативній культурі виявляється єдність зовнішніх факторів, які регулюють діяльність і спілкування, та внутрішніх - індивідуальних можливостей особистості.

Основою комунікативної культури вважають гуманне ставлення людини до людини. Серед норм комунікативної культури старшокласників О.Овсейчик

називає ввічливість, дотримання умовних і загальноприйнятих способів висловлення доброзичливого ставлення один до одного, форми вітань, подяк, вибачень, правила поведінки в громадських місцях тощо [179].

Серед особливостей старшокласників виділяють такі: прагнення до самоствердження у колективі класу, тобто старшокласник внутрішньо готовий до прийняття правил, виконання яких дозволить посісти йому гідне місце серед однолітків, тільки він не завжди уміє це зробити. Таким чином, можна стверджувати, що особливості формування комунікативної культури старшокласників визначаються інтенсивним і динамічним ростом самосвідомості, прагненням до самореалізації та самоствердження в спілкуванні, предметною спрямованістю взаємодії. Невипадково провідним видом діяльності старшокласників є спілкування з однолітками як в період навчання, так і за межами школи.

Важливим у контексті нашого дослідження є твердження О.Овсейчик стосовно того, що залучення старшокласника до ціннісної системи загальної культури проходить крізь субкультуру референтної (суб'єктивно значущої) соціальної спілки при активній участі самого старшокласника [179]. Тобто, старшокласник виступає не як об'єкт процесу присвоєння культури, а як суб'єкт і активний учасник реальності. Важливим фактором постійного зв'язку з референтною групою і соціальною спільнотою (педагогічної системи загальноосвітньої школи) стає культура мовлення і зовнішнього вигляду.

Спираючись на дослідження Г.Андрєєвої [5] та О.Овсейчик [179], критеріями комунікативної культури старшокласників вважаємо: наявність знань про норми і цінності спілкування, різноманітні комунікативні алгоритми; уміння слухати, контролювати хід процесу спілкування і позитивно сприймати інших людей; наявність емпатії, емоційної реакції в процесі спілкування; наявність комунікативної спостережливості, рефлексії, здатності планувати комунікативну діяльність.

І саме до формування таких структурних компонентів комунікативної культури старшокласників повинен бути готовий майбутній вчитель, зокрема вчитель іноземної мови.

Аналіз навчальної програми “Практичний курс англійської мови” для студентів I-IV курсів спеціальностей “Філологія. Українська мова і література”, “Початкове навчання”, спеціалізація: “Англійська мова” за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр”, розробленої І. Макодай, дозволяє стверджувати, що при тому, що мета цього курсу полягає в формуванні у студентів лінгвістичної, комунікативної і країнознавчої компетенції, проблема підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури школярів у комплексі не розглядається в змісті навчальної програми, однак за педагогічно обґрунтованої організації навчального процесу вузівські дисципліни містять потужні потенційні можливості для підготовки майбутніх фахівців до досліджуваної якості.

Визначальною ролі набуває впровадження інноваційних підходів у навчання старшокласників іноземним мовам. Основною метою навчання іноземним мовам у середній школі є розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної культури, який був би достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах. Пошук шляхів вирішення цих завдань пов'язаний із дослідженням комплексу питань, серед яких особливе місце займає підвищення рівня комунікативної культури випускників середніх навчальних закладів. Людина, яка по своїй природі є істотою соціальною, не може існувати без зв'язку з іншими людьми: вона повинна ділитися своїми думками, почуттями, радитися, шукати взаєморозуміння. Основним способом задовільнити потреби людини у спілкуванні є мовлення. Саме тому його і називають мовленнєвим спілкуванням (навідміну від спілкування за допомогою інших знакових систем: мимічної мови глухонімих, телеграфної азбуки Морзе, світлофора на перехресті вулиць, математичних, хімічних та інших формул та

символів). З позицій державної мовної політики навчання іноземним мовам є одним із пріоритетів сучасної освіти. Іноземна мова входить до переліку обов'язкових предметів державного компонента навчального плану, які підлягають опануванню учнями для одержання державного атестата про середню освіту [232].

Основними компетенціями, яких потребує сучасне життя, як зазначено у положенні про “Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти” [121, с.3] є політичні і соціальні. Лінгводидактичні, педагогічні, психологічні та інші наукові напрямки акцентують увагу на необхідність формування соціальної компетенції. Це поняття слід розглядати та аналізувати інтеграційно. Інтеграційність соціальної компетенції проявляється в міждисциплінарності знань та здібностей і тісному взаємозв'язку з іншими видами компетенцій: комунікативною, інтелектуальною та інтеркультурною. Погоджуючись з Ю.Федоренко [232], вважаємо, що найважливішим елементом із усього вищезазначеного кола є саме комунікативна компетенція, так як вона проявляється у всіх життєвих сферах та від ступені її сформованості залежить здатність людини адекватно орієнтуватися та поводитися в різних соціальних ситуаціях.

Таким чином, на підставі вищесказаного, можна стверджувати, що питання формування комунікативної культури особистості завжди були в центрі уваги педагогіки і досліджувалися у різних аспектах

Формування комунікативної культури старшокласників має свої особливості, які визначаються інтенсивним і динамічним ростом самосвідомості, прагненням до самореалізації та самоствердження в спілкуванні, предметною спрямованістю взаємодії. Невипадково провідним видом діяльності старшокласників є спілкування з однолітками як в період навчання, так і за межами школи.

У межах започаткованого дослідження ми виділяємо готовність майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи (складного, динамічного, інтегративного

особистісного утворення, що відбиває готовність старшокласників до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб їхньої самореалізації та доброзичливу взаємодію учнів у розв'язанні будь-яких завдань спілкування) як складову загальної готовності вчителя до педагогічної праці та трактуємо її як необхідну передумову цілеспрямованої й результативної діяльності особистості з формування комунікативної культури учнів, котра передбачає достатній рівень оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, здатність до їх продуктивної реалізації під час практичної діяльності, інтелектуальні, моральні й вольові якості особистості, установку і мотиви, спрямовані на успішне формування комунікативної компетентності школярів.

1.3. Критерії та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури школярів

За висновками К.Дурай-Новакової, професійна готовність студента має генералізований характер, тобто поширюється на всі професійно значущі якості особистості та будь-яку діяльність майбутнього вчителя, а структура професійної готовності студента має вигляд взаємодії таких функціональних компонентів: мотиваційного, пізнавально-оцінювального, емоційно-вольового, операційно-дійового, мобілізаційно-настрояного [86 - 88].

Перш ніж подати характеристику структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників, звернемось до структури власне комунікативної культури особистості.

Виходячи з положень Б.Лихачова, структура комунікативної культури містить у собі: освіченість, духовне багатство, розвиток мислення, здатність осмислювати явища в різних царинах життя, розмаїтість форм, типів,

способів спілкування та його емоційно-естетичних модифікацій, тобто міцну моральну основу, взаємну довіру суб'єктів спілкування, а також його результати у вигляді засвоєння істини, стимулювання діяльності, її чіткої організації [141].

Викликає інтерес структура комунікативної культури, запропонована М.Лазарєвим. Автор до структурних компонентів комунікативної культури відносить:

1) гуманістичну спрямованість, творчу мотивацію, діяльність педагога (любов до дітей, стійкий інтерес до спілкування з ними, доброзичливість, прагнення до постійного підвищення культури спілкування);

2) знання основ теорії педагогічного спілкування (методології, сутності, функцій, структури, стилів спілкування, творчих підходів до розв'язання комунікативних завдань, діагностики, культури професійного спілкування);

3) комунікативно-творчі здібності (адекватність оцінки ситуації і поведінки вчителя в ній, емпатію, рефлексивність, діалогічність, педагогічний артистизм, перцепцію, здатність переконувати і навіювати, емоційну стійкість, мовну виразність, здатність моделювати спілкування);

4) характер і результативність спілкування в конкретній навчально-виховній роботі (адекватність дій і поведінки, високий рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості) [126].

На основі аналізу педагогічної літератури та спираючись на дослідження О.Гаврилюк вважаємо, що структура комунікативної культури майбутнього педагога має складатися з таких компонентів та їх показників:

1. Мотиваційний – інтерес і позитивне ставлення до комунікативної діяльності, мотиви комунікативної поведінки, зокрема потреби, інтереси, прагнення, установки, стереотипи особистості.
2. Пізнавально-операційний – професійно-комунікативна спрямованість пам'яті, уваги, мислення, уяви, творчі здібності та засоби, що забезпечують розвиток комунікативних якостей особистості.

3. Емоційно-вольовий – розвиток професійно значущих якостей учителя, зокрема цілеспрямованості, ініціативності, самовладання, товаришкості, організованості, працездатності, самостійності, рішучості, почуття впевненості в успіху, мобілізації сил, наполегливості під час вирішення комунікативних завдань.
4. Оцінний компонент – оцінка й самооцінка комунікативної діяльності і відповідність процесу вирішення комунікативних завдань оптимальним педагогічним зразкам.

Розглянемо ряд досліджень, присвячених підготовці вчителя до різних видів діяльності, з точки зору структури відповідної готовності.

Н.Котух [119] доводить наявність двох вагомих взаємопов'язаних складових підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів: теоретичної і практичної, згідно з чим виділено критерії підготовки: гностичний, який поєднує в собі ознаки теоретичної готовності, й операційний, що дозволяє здійснити цільове емпіричне втілення одержаних знань у педагогічному процесі.

Гностичний критерій концентрує в собі сферу знань педагога з проблеми комунікації: психолого-педагогічних і лінгвістичних основ мовленнєвої діяльності, зокрема знання особливостей усного мовлення, вікової специфіки мовленнєвого розвитку школярів, особливостей рольової та міжособистісної мовленнєвої взаємодії, функцій, структури, принципів спілкування.

Окрім опорних знань про спілкування, майбутній педагог має володіти спеціальними знаннями, що відображають його готовність до роботи з формування комунікативних умінь учнів на особистісно орієнтованих засадах. До таких знань належать: знання педагогічних основ особистісно орієнтованого підходу до формування комунікативних умінь учнів; знання теоретичних основ діяльності в окресленому напрямку, що передбачає усвідомлення понятійного апарату: особистісна ціннісність, індивідуальний суб'єктивний досвід, особистісно орієнтована навчально-мовленнєва

ситуація; знання особливостей мисленнево-мовленнєвих процесів у дітей з різними типами особистісної цінності тощо [119].

Операційний критерій включає організаційний і конструктивний компоненти, передбачає наявність у студента не тільки знань основ особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, а й володіння способами її досягнення, проектування власної комунікативної діяльності, моделювання комунікативної активності учнів з урахуванням їхніх здібностей, можливостей, дитячих пріоритетів. Даний критерій характеризує сферу знань майбутніх педагогів з методики навчання української мови, зокрема методики навчання усної мовленнєтворчої діяльності, що дозволяють вирішувати практично завдання формування комунікативних умінь школярів. За специфікою авторського підходу логічним є також виокремлення таких знань: знання комплексу методик виявлення особистісно ціннісної сфери дитини; знання, що дозволяють інтерпретувати результати діагностичних методик відносно конкретної дитини в конкретних обставинах; знання потенційних ресурсів і можливостей використання окремих методик з метою урізноманітнення форм і методів організації навчальної діяльності на уроці та в позаурочний час; знання корекційного та розвиваючого потенціалу методик виявлення особистісної цінності.

Аналізуючи структурні компоненти готовності, визначені різними науковцями, зазначимо, що досліджуючи психологічний аспект феномена готовності, М.Дяченко і Л.Кандибович визначають його як психологічний настрій, стан особистості з такими його складовими як переконання, інтелектуальні й вольові якості, погляди й установки, знання й уміння, мотивація й налаштованість на виконання певного виду діяльності [89].

В.Сластьонін до важливих показників готовності відносить перцептивні здібності особистості, розглядає готовність як "...психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність тощо" [210, с.79].

О.Мороз визначає готовність як “підготовленість” учителя до виконання своєї професійної функції. До цієї підготовленості вчений відносить психологічну, теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності, світогляд і загальну культуру педагога, професійно-педагогічну спрямованість його особистості [173].

К.Платонов у своїх дослідженнях професійної готовності до педагогічної діяльності виділяє знання, вміння й навички як основні складові сутності готовності й трактує це поняття як інтегральну властивість особистості [186].

Досліджуючи формування готовності до естетичного виховання Т.Зотеева визначає готовність як це сукупність професійних і особистісних якостей, яка обумовлює стійкість діяльності педагога [95].

На думку В.Борисова, готовність студентів до дослідницької діяльності визначається трьома основними компонентами, такими як: мотиваційний, змістовно-процесуальний і виконавчий [38].

У працях Л.Кондрашової, яка досліджувала формування морально-психологічної готовності випускників вищих педагогічних закладів, подана найбільш повна структура готовності, взаємозалежними елементами якої є:

- мотиваційний,
- орієнтаційний,
- пізнавально-операційний,
- емоційно-вольовий,
- психофізіологічний,
- оцінний [114, с.9].

Структуру готовності до педагогічного спілкування розглядають Я.Коломинський та О.Орлова, які вважають готовність особливим станом учителя, який характеризується позитивним ставленням до своєї професії, спрямованістю вольових почуттів і інтелектуальних якостей на особистість учня, наявністю відповідних навичок і умінь [110; 151].

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок, що як не існує єдиного загальноприйнятого трактування поняття готовності, так не існує і загальноприйнятої структури готовності до певної діяльності. Вчені виділяють такі компоненти готовності, як: теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності, світогляд і загальну культуру педагога, професійно-педагогічну спрямованість його особистості; сукупність професійних і особистісних якостей, яка обумовлює стійкість діяльності педагога; знання, вміння й навички як основні складові готовності тощо.

Проаналізувавши погляди різних науковців на сутність готовності, ми дійшли висновку, що досліджуване нами складне особистісне утворення не може бути прирівняне лише до наявності чи відсутності відповідних знань, властивостей чи якостей особистості, до її стану чи здатності до продуктивної діяльності. Ці показники є, безумовно, важливими, проте, на наш погляд, вони не є вичерпними і достатніми для того, щоб розкрити і зрозуміти сутність готовності в нашому дослідженні.

Готовність до формування комунікативної культури старшокласників - це не просто здатність особистості чи її стан, а й наявність у неї достатніх знань, умінь і навичок у сфері функціонування мови, знання фонетичних, лексико-морфологічних і синтаксичних норм, без яких, безперечно, не відбудеться спілкування іноземною мовою. Це поняття набагато ширше і специфічніше. З одного боку, воно містить у собі усвідомлене розуміння ролі іншомовного спілкування для професійної діяльності майбутнього вчителя, застосування студентами знань, умінь і навичок для реалізації усного спілкування іноземною мовою за фахом (термінологія, спеціальна лексика, загальноприйняті мовленнєві зразки, норми граматики тощо); а з іншого боку - практичні вміння реалізації спілкування іноземною мовою (комунікативні вміння студентів і комунікативна культура майбутнього педагога, знання загальноприйнятих серед носіїв мови особливостей мовної і немовної поведінки) тощо.

Таким чином, на підставі вищесказаного, ми визначаємо структуру готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників у єдності трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: мотиваційного, змістового та процесуального.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників.

Погоджуючись із Л.Гапоненко вважаємо, що "... для студентів немовних спеціальностей мотиваційно значущим є профілюючий предмет (українська мова чи ін.), тематика якого складає основний зміст курсу навчання іноземної мови і дає матеріал для організації професійно спрямованих ситуацій спілкування" [63, с.29]. Л.Гапоненко підкреслює, що в процесі формування стійкої позитивної мотивації студентів до спілкування іноземною мовою більш ефективним способом організації навчального процесу є технологія комунікативно-ситуативного моделювання, яка базується на професійно-предметній специфіці текстового матеріалу (тексти за фахом). Викладач іноземної мови має стати "посередником" між двома мовленнєвими культурами, викликати інтерес у студентів до свого предмета, показати й довести значущість іншомовного спілкування в професійному становленні особистості та, як ми вважаємо повинен довести можливість і необхідність формування комунікативної культури учнів саме під час вивчення іноземної мови.

Як показує практика, більшість студентів на неспеціальних факультетах, де "вчитель іноземної мови" – це додаткова спеціалізація, ставляться до іноземної мови не більше як до предмета з циклу обов'язкового вивчення. Для них головним є профілюючі предмети. Якщо викладач, як уже зазначалося, виступає посередником, то він сам повинен "...успішно володіти двома різними установками, які пов'язані з різним культурно-мовленнєвим середовищем" [244, с.158]. Крім цього, під час формування стійкої мотивації до діяльності стосовно формування комунікативної культури учнів необхідно також приділяти увагу роботі

студентів із додатковою літературою, аудіюванню відомих пісень, перегляду фільмів, проведенню зустрічей та бесід з носіями мови (представниками Корпусу миру, носіями мови, що прибули в країну як туристи, викладачами, експертами, студентами чи особами, що відвідали країну, мова якої вивчається, і вільно нею володіють). Беручи участь у різних комунікативних ситуаціях професійної спрямованості, студенти відчують потребу в іншомовному спілкуванні, виявляють інтерес до вивчення іноземної мови, демонструють здатність усвідомлювати її роль у власному професійному становленні, розуміючи її роль у формуванні власної комунікативної культури та можливості стосовно формування комунікативної культури майбутніх учнів.

“Застосування нестандартних навчальних ситуацій носить творчий, комунікативний характер і стимулює студентів до іншомовного спілкування. У студентів сама по собі з’являється потреба в ситуації іноземного мовлення розказати, спитати, довести, пізнати щось нове” [64, с. 37-38]. Усе це створює сукупність стійких позитивних мотивів, які характеризують спрямованість студентів на досягнення комунікативної взаємодії.

Показниками мотиваційного компонента є:

- потреби, прагнення, установки стосовно розвитку власної готовності до формування комунікативної культури школярів;
- спрямованість на підготовку до формування комунікативної культури старшокласників;
- усвідомлення практичної значущості високого рівня готовності до формування комунікативної культури старшокласників.

Спираючись на О.Гаврилук [59], вважаємо, що мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя до формування комунікативної культури учнів створює засади для реалізації інших її структурних компонентів, тобто виступає як результат сформованості визначених рис особистості, слугує внутрішньою умовою їх подальшого вдосконалення, стимулює ціннісні

орієнтації, забезпечує стійкість інтересу до педагогічної діяльності, наближає майбутнього вчителя до творчої роботи. Він також містить провідні професійно-ціннісні орієнтації та установки вчителя стосовно формування комунікативної культури учнів, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість педагогічного спілкування, вибір відповідних способів і прийомів впливу на учнів з метою розвитку їхньої комунікативної культури.

Мотиваційний компонент виступає рушійним важелем і фундаментом активної позиції особистості, творчих дій і результативності діяльності. Мотиваційний компонент складається з таких якостей: готовності приймати на себе роль організатора взаємодії, сміливості залучення до комунікативної діяльності.

Змістовий компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників.

Знання, вміння й навички як основні складові готовності виділяє К.Платонов [186]; про важливість виділення змістового компонента готовності наголошує В.Борисов [38]. Аналізуючи структурні компоненти готовності, зокрема, психологічний аспект феномена готовності, М.Дяченко і Л.Кандибович підкреслюють важливість таких її складових як інтелектуальні й волевові якості, знання й уміння тощо [87].

Показниками змістового компонента є:

- система загально педагогічних та фахових знань, необхідних для формування комунікативної культури старшокласників;
- знання сутності та специфіки формування комунікативної культури старшокласників;
- володіння методиками формування комунікативної культури.

У змісті цього компонента значне місце займають комунікативні, організаторські, дослідницькі й рефлексивні уміння, без яких неможливий позитивний результат у професійній діяльності. Ступінь сформованості цих умінь обумовлює рівень комунікативної культури особистості та рівень

готовності майбутнього вчителя до формування комунікативної культури учнів.

Процесуальний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників.

Наявність відповідних вмінь і навичок – один з основних компонентів готовності до педагогічного спілкування [110; 151]. Спираючись на думку Я.Коломинського, О.Орлової та ін. вважаємо, що необхідним для формування комунікативної культури школярів є володіння відповідними вміннями і навичками.

Показниками процесуального компонента є:

- практичні вміння та навички формування комунікативної культури школярів;
- досвід формування комунікативної культури учнів.

Рівні готовності майбутнього вчителя до різних видів діяльності науковці також визначають по-різному.

Так, наприклад, Н.Котух [119] за основу визначення рівня оволодіння тим чи іншим критерієм використовує рівні засвоєння знань, виокремлені В.Безпальком [18], оскільки самі знання у процесі організації роботи майбутніх учителів функціонують по-різному, що зумовлено різним рівнем оволодіння ними. Н.Котух [119] виділяє 4 рівні підготовки студентів відповідно до чотирьох рівнів засвоєння знань:

- 1 рівень (низький) – знання-знайомства (елементарний);
- 2 рівень (базовий) – знання-копії (алгоритмічний);
- 3 рівень (достатній) – знання-вміння (евристичний);
- 4 рівень (високий) – знання-трансформації (творчий).

Низький рівень виявлення критерію свідчить про наявність приблизних знань, репродуктивні вміння їх механічного відтворення, але не забезпечує застосування знань у практичній діяльності. Знання-знайомства не дозволяють студенту в достатній мірі оволодіти нормами та правилами успішного спілкування, спричиняють відсутність стійкої позитивної

спрямованості на іншу людину, внаслідок чого спостерігається як зверхнє ставлення до внутрішнього світу співрозмовника, так і низький рівень комунікативних вимог до себе. Студенти не вбачають потреби у встановленні гуманістичних суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчальної діяльності, надають перевагу рольовому спілкуванню над особистісним.

Базовий рівень дозволяє майбутньому вчителю епізодично, на рівні шаблону діяльності пристосувати набуті знання до потреб учнів. Показник оволодіння знаннями на рівні їх реконструкції відзначається загальною теоретичною обізнаністю студентів зі специфікою мовленнєвого розвитку дитини, однак організація процесу застосування знань страждає консерватизмом і схематизмом. При теоретичному усвідомленні еталонних суджень про комунікацію студенти демонструють наслідування зразків організації мовленнєвого спілкування на рівні копіювання, отже, потенційні особистісні можливості мовців залишаються нерозкритими. Для початкового етапу професійної діяльності молодого вчителя такий адаптивний рівень вважаємо прийнятним, адже він дозволяє, за умови постійного використання і залучення творчих елементів, здійснити перехід від фрагментарного стереотипного застосування знань до моделюючого рівня.

Достатній рівень підготовки пов'язаний з можливістю майбутніх учителів не тільки передбачити особливості комунікативно-мовленнєвих проявів учнів, а й прогнозувати, проектувати, моделювати їх комунікативну діяльність з урахуванням особистісної специфіки. Оволодіння знаннями на рівні вмінь забезпечує зацікавленість до особистості учня, адекватне його сприйняття та розуміння. Даний рівень не обмежує діяльність майбутнього вчителя регламентованими поведінковими та навчальними рольовими параметрами стосовно учнів, а стимулює рефлексивні та творчі якості педагога в комунікативних взаєминах.

Високий рівень вимагає креативного й гнучкого застосування знань із широким перенесенням на нестандартні навчальні ситуації, на завдання міжпредметного змісту.

На основі визначених компонентів і показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів були визначені рівні досліджуваного феномену: низький, середній, високий.

Низький рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів характеризується, насамперед, відсутністю бажання готуватись до формування комунікативної культури учнів. Рівень володіння фаховими знаннями є недостатнім, знання про сутність комунікативної культури та методи її формування в учнів майже повністю відсутні. У таких студентів відсутнє усвідомлення практичної значущості досліджуваної якості. Для них характерний низький рівень сформованості практичних умінь і навичок, необхідних для формування комунікативної культури учнів. Досвід формування комунікативної культури школярів також відсутній або мінімальний.

Середній рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів передбачає: наявність потреб, прагнень, установок стосовно розвитку готовності до формування комунікативної культури учнів; достатню фахову компетентність та достатній рівень знань про сутність комунікативної культури та методи її формування. Респонденти цього рівня усвідомлюють практичну значущість готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів. Їм притаманний достатній рівень сформованості практичних умінь і навичок стосовно формування комунікативної культури старшокласників, вони вже мають певний досвід формування комунікативної культури школярів.

Високий рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів характеризується яскраво вираженими потребами, прагненнями, установками стосовно розвитку готовності майбутніх учителів іноземних мов до формування комунікативної культури учнів старшої школи, спрямованістю на підготовку до формування

комунікативної культури. Вони демонструють високий рівень як загально-педагогічних та фахових знань, так і знань про сутність комунікативної культури особистості та методи її формування; практичні уміння та навички формування комунікативної культури учнів розвинені достатньо яскраво.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що процес професійного становлення студентів у вищому педагогічному закладі стає можливим лише за наявності мінімуму умов як об'єктивного, так і суб'єктивного порядку. Психічна регуляція професійної діяльності є складним актом, який передбачає не тільки наявність певних професійних знань і вмінь, а й сформованість у майбутніх спеціалістів комплексу рис і властивостей особистості, що відповідають вимогам педагогічної професії. Тому все реальніше відчувається потреба у підході, за якого предметом дослідження є педагогічна діяльність як цілісне явище, а не окремі її аспекти.

Проте, вирішення завдань, пов'язаних з подальшим удосконаленням підготовки педагогічних кадрів, знаходиться в безпосередній залежності не тільки від орієнтації студентів на професію вчителя, а й від залучення їх до професійної діяльності. Вивчення особистості вчителя та його діяльності під кутом зору вимог і пошуків оптимальних шляхів формування особистості сучасного педагога в умовах вищого навчального педагогічного закладу є на сьогодні особливо актуальним завданням вищої школи. Так, наприклад, С. Рубінштейн визначав професійне становлення людини як рух до досягнення досконалості [197]. Саме цим пояснюється необхідність виділення процесуального компонента.

Таким чином, на підставі вищесказаного можемо стверджувати, що готовність майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів – це складне особистісне утворення, яке формується поетапно і проходить у своєму розвитку кілька рівнів. Знання показників і особливостей рівня сформованості готовності майбутнього

вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів дозволяє скласти чітке уявлення про рівень професійного становлення майбутнього педагога й накреслити шляхи й методи його подальшого розвитку.

Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів – багатопланове завдання, успішне виконання якого можливе лише за умови оптимального застосування різних форм навчання у вищому навчальному закладі: аудиторних, позааудиторних (самостійна робота, педагогічна практика).

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Наукове узагальнення основних положень наукової літератури, що стосується проблеми комунікативної культури та необхідності підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи, дає нам змогу констатувати наступне:

1. Актуалізація навчання іноземних мов у вищій школі визначається не лише ростом міжнародних контактів, але й якісними змінами у професіографічних характеристиках особистості майбутніх педагогів, вимогами педагогічної діяльності, зокрема, спрямованої на формування комунікативної культури школярів. Готовність майбутнього вчителя до формування комунікативної культури учнів є нині одним із найважливіших показників професійного статусу фахівця.

Комунікативна культура – це структурно-функціональна єдність комунікативних знань, якостей і вмінь людини, що мають для неї особистісний, соціально значущий смисл. Вона являє собою психологічне знаряддя суб'єкта спілкування. Розвиток культури спілкування детермінується особистісною мотивацією суб'єкта комунікативної

діяльності. Це продукт процесу спілкування, який у діяльності спілкування формується, розвивається і виявляється

2. Як і загальна культура особистості, комунікативна культура формується та розвивається протягом усього життя людини, завдяки реалізації комунікативного потенціалу та накопиченню комунікативного досвіду.

На основі аналізу педагогічної літератури поняття “комунікативна культура учнів старшої школи” тлумачимо як складне динамічне, інтегративне особистісне утворення, що відбиває готовність старшокласників до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб їхньої самореалізації та доброзичливу взаємодію учнів у розв’язанні будь-яких завдань спілкування.

3. Узагальнивши різні підходи до визначення готовності вчителя до професійної діяльності, ми трактуємо поняття “готовність майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи”, як необхідну передумову цілеспрямованої й результативної діяльності особистості з формування комунікативної культури учнів, котра передбачає достатній рівень оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, здатність до їх продуктивної реалізації під час практичної діяльності, інтелектуальні, моральні й волевільні якості особистості, установку і мотиви, спрямовані на успішне формування комунікативної компетентності школярів.

4. Результати теоретичного узагальнення дозволяють бачити структуру “готовності майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи” в інтегративній єдності трьох компонентів: мотиваційного, змістового й процесуального.

Показниками готовності майбутніх учителів іноземної мови визначено: потреби, прагнення, установки стосовно розвитку власної готовності до формування комунікативної культури школярів; спрямованість на підготовку до формування комунікативної культури старшокласників; усвідомлення

практичної значущості високого рівня готовності до формування комунікативної культури старшокласників; система загально-педагогічних та фахових знань, необхідних для формування комунікативної культури старшокласників; знання сутності та специфіки формування комунікативної культури старшокласників; володіння методиками формування комунікативної культури; практичні уміння та навички формування комунікативної культури школярів; досвід формування комунікативної культури учнів.

Основні положення першого розділу викладені в публікаціях автора [152 - 154].

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Мотивація майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій

За “Великим тлумачним словником сучасної української мови” умова є необхідною обставиною, передумовою, яка робить можливим здійснення чого-небудь [45, с. 493].

У філософській енциклопедії умова - це “сукупність об’єктів, які необхідні для виникнення, існування та зміни даного об’єкту” [233, с.286]. Погоджуючись з В.Ширшовим вважаємо, що умови створюють сприятливе середовище для ефективного використання факторів формування певного особистісного утворення, за яких виникає, проявляється, розвивається і формується дане утворення [241, с.14].

Отже, сукупність умов визначається специфічними особливостями й тим феноменом, що має бути сформований. У визначенні сукупності педагогічних умов у нашому випадку ми будемо виходити зі специфіки комунікативної культури як складного особистісного утворення. У нашому дослідженні під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної культури учнів будемо мати на увазі сукупність початкових передумов, які забезпечують результативність діяльності щодо удосконалення рис та якостей особистості, які виступають показниками цього складного особистісного утворення, які стимулюють виявлення і розвиток усіх структурних компонентів цієї готовності.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження ми виділяємо такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи:

розвиток мотивації майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій; використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури учнів; опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури старшокласників.

Обґрунтуємо їх докладніше.

З погляду процесу породження комунікативної взаємодії навчання спілкуванню, під час якого формується комунікативна культура, має починатися з приведення в дію механізму мотивації.

Отже, справедливою є думка І.Зимньої, що прийоми організації, котрі використовуються майбутніми учителями “в практиці комунікативного навчання, ігрові ситуації спрямовані на приведення в дію мотиваційних механізмів” [92,с.4].

У багатьох дослідженнях [140; 254; 257; 258; 267; 268; 278 та ін.] відзначається ефективність навчання на основі ігрових ситуацій, що зумовлена, в першу чергу, “вибухом мотивації”, різким підвищенням інтересу старшокласників до предмету. Успішність формування майбутніми учителями комунікативної культури учнів, як показують дослідження [102;117], залежить не стільки від інтенсивності мотивації, скільки від характеру мотиву, яким керуються майбутні учителі в практичній діяльності.

Проблему мотивації вивчали Б.Ананьєв [4], Л.Божович [33], О.Леонтєв[138], С.Рубінштейн [197], П.Якобсон [246] та ін. Як доводиться вченими, мотиваційна сфера особистості не є статичною, вона розвивається в процесі життєдіяльності.

Як стверджує В.Вілюнас, мотивація – це сукупність факторів, механізмів і процесів, які забезпечують виникнення на рівні психічного відображення спонукань до життєво необхідних цілей, тобто тих, які спрямовують поведінку на задоволення потреб [50].

Мотивація посідає провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності, поведінки. Мотивація, пронизуючи основні структурні утворення особистості (емоційно-вольову сферу, характер, самосвідомість, здібності), істотно визначає ефективність будь-якої діяльності, у тому числі й діяльності з формування комунікативної культури старшокласників.

Мотивація визначається як сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини. При цьому мотиваційна сфера особистості виконує декілька функцій. Перш за все, вона спонукає до цілеспрямованої активності особистості, зумовлює її поведінку і діяльність залежно, насамперед, від сили мотивів. Під впливом мотиваційної сфери відбуваються вибір і здійснення певної лінії поведінки, певної діяльності. Особистість прагне досягти раніше обраної мети, розв'язати передбачені завдання. У цьому сутність спрямовуючої функції, пов'язаної, перш за все, зі стійкістю мотивації. Реалізація цих функцій залежить від емоційної, вольової та інтелектуальної сфер особистості.

У розвитку мотивації майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів ми дотримувались позиції, обґрунтованої А.Марковою, яка вважає, що для формування мотивації (в даному випадку, мотивації до формування комунікативної культури) необхідно створити умови для появи внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до розвитку комунікативної культури школярів, усвідомлення їх і подальшого саморозвитку мотиваційної сфери [165].

Під час розвитку мотивації до формування комунікативної культури старшокласників ми використовували етапи, запропоновані А.Марковою:

- 1) актуалізація звичних мотивів;
- 2) постановка на основі цих мотивів нових цілей;
- 3) поява на цій основі нових мотивів;

- 4) супідрядність різних мотивів і побудова їхньої ієрархії;
- 5) поява нових якостей (самостійність, стійкість та ін.) у ряду мотивів [165, с.8].

Дані наукової літератури доводять, що особистістю усвідомлюється те, що займає в діяльності структурне місце мети, тобто те, на що спрямована ця діяльність. Для організації процесу формування комунікативної культури цей висновок дуже важливий, оскільки він свідчить про те, що успіх, ефективність навчальної діяльності залежать не стільки від змісту матеріалу, який сприймається, скільки від того, яке місце в навчальній діяльності займає цей зміст. Учень має діяти відповідно до певного змісту.

Дослідження, що проводилися в галузі ігрової діяльності, дозволяють судити про багатогранність і суперечність психолого-педагогічного аспекту рольової ігрової ситуації, в яких “засвоюється зміст, формується система вмінь, навичок, відносин” [25, с.4].

Аналіз досліджень цієї проблеми дозволив окреслити коло питань, що становлять психолого-педагогічний аспект рольової ігрової ситуації: проблеми мотивації майбутнього вчителя до формування комунікативної культури школярів в умовах створення ігрових ситуацій; стан мотиваційно-емоційної сфери школярів під час взаємодії в рольових ігрових ситуаціях; комунікативна взаємодія старшокласників в процесі формування комунікативної культури.

В учасника рольової ігрової ситуації виникає мотив, мета якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль, тобто за допомогою мови відтворити діяльність і передусім систему дій, до якої ця роль зобов'язує. Оскільки така система дій учасникам гри невідома, в них, відповідно до вказаного мотиву, формується мета “пізнати систему дій, їхній склад і порядок, необхідні для успішного виконання ролі” [117, с.52]. Дані експериментальних досліджень підтверджують, що система дій учня в процесі гри виступає для нього пізнавальною метою в його ігровій діяльності і тому є безпосереднім змістом його свідомості. Таким чином, у рольовій

ігровій діяльності структурне місце мети діяльності учня займає система дій, котра імітована відповідно до ролі, яку учень обрав [56; 99; 117; 119].

Спираючись на відомі педагогічні дані фахівців, які займаються даною проблемою, ми дійшли висновку, що як будь-яка мета, імітована система дій актуально усвідомлюється учнями і, отже, опиняється в умовах найбільш сприятливих для її засвоєння. Необхідні для успішного виконання ігрової ролі знання, вміння і навички набувають для учнів особливого значення та інакше усвідомлюються ними, що свідчить про вплив мотиву в процесі створення учнями ролей, на те, що усвідомлюють гравці, і на те, як вони це усвідомлюють [136; 218; 246].

Таким чином, серед особливостей рольової ігрової ситуації можна виділити специфічний характер змісту мотиву і мети, який безпосередньо впливає з цього мотиву [99; 117; 128; 253]. Підтвердженням цієї думки є визначення гри, запропоноване О.Леонтьєвим: “Гра – це особливий вид діяльності, в якому мотив лежить в самому процесі, в змісті самої дії” [138, с21].

Однією з головних умов успішного навчання спілкуванню є мовленнєва і пізнавальна активність учнів, поєднання цих видів діяльності забезпечує розвиток [24, с.93], джерела якого лежать в спонукально-мотиваційній сфері діяльності учнів [92, с.66-72]. Розглядаючи мотивацію як провідний чинник, що активізує організм до дій і визначає зацікавлене відношення до навчання, рушійної сили людської поведінки, стрижня особистості і змістоутворюючої його сторони, дослідники зупиняються на стимулах, що створюють мотивацію навчання [69; 262; 267].

Умови, що створює майбутній вчитель в рольовій ігровій ситуації виконують роль зовнішніх стимулів, спроможних “спричинити внутрішню мотивацію навчання” [92, с.141]. Кожному учню майбутній вчитель надає реальну можливість застосувати свої навички й вміння. Це підвищує рівень мотивації, оскільки функції мотивів як ланки, що спонукають до діяльності і доступним в процесі навчання і під час навчання [41, с.76]. Під час

використання рольової ігрової ситуації особлива увага надається формуванню в старшокласників потреби спілкуватися іноземною мовою, що є основою навчання, в процесі якого будуть активізовані навички та вміння в тому випадку, якщо задоволення потреб спілкуватися виявиться в цієї діяльності [92, с.3-4]. “Прийняття і розігрування ролей, сам процес гри, різні заохочення, відсутність невдоволення і осуду, знання результатів власної діяльності – все це неначе “живить”, підтримує рівень актуальної потреби учнів” [92, с.28]. Ігрові дії в практичній діяльності майбутнього вчителя покликані створити в старшокласників “напругу мовленнєвої потреби, свого роду психологічну пастку для слова”. Оскільки навчання в умовах рольової ігрової ситуації засноване на використуванні різноманітних ситуацій спілкування, учням необхідно завжди підтримувати комунікативні навички і вміння в стані “мобілізаційної готовності до застосування” [24, с.18-20]. Створюючи ігрові ситуації майбутні учителі надають можливість школярам відчувати момент вільної творчості, зумовлений реальною необхідністю і можливістю використання навичок і вмінь, що приносить задоволення, підвищує інтерес до навчання, а, отже розвиває вміння, які необхідні для формування комунікативної культури. Це важливо, оскільки, як відомо з теорії навчальної діяльності, інтерес є її найбільш дієвим мотивом, який організовує взаємодію учнів, включає їх до навчального процесу (Л.Божович [33], А.Маркова [165]).

Надзвичайно важливо, що процес пізнання в рольовій ігровій ситуації здійснюється через дію, а дія, як відомо, є кращою формою пізнання. За даними психології, в пам'яті людини залишається приблизно 10% з того, що вона чує, 50% з того, що бачить, 90% з того, що робить [28, с.54-60]. Однією з основних рушійних сил процесу пізнання в рольовій ігровій ситуації є внутрішня мотивація, що виникає з самої діяльності, коли учню подобається комунікативна взаємодія. Оскільки необхідним компонентом будь - якого навчання, в тому числі й іноземної мови, на думку науковців [7; 92; 166], є інтелектуальна розумова діяльність, тому процес навчання спілкуванню має

бути максимально творчим. Наш досвід засвідчує, що у рольовій ігровій ситуації внесення майбутніми учителями в навчальну діяльність елементів інтелектуальної діяльності досягається шляхом підключення мовленнєвих навичок до ігрової діяльності старшокласників. Оскільки інтелектуальна діяльність пов'язана з орієнтуванням, створенням плану поведінки і знаходженням засобів рішення задачі, а інтелектуальний акт передбачає вибір з декількох можливих способів поведінки, то в рольовій ігровій ситуації навчальна діяльність представлена у вигляді системи взаємозв'язаних проблем, що виступають у вигляді ланцюжка розумових і комунікативних задач, які поступово ускладнюються, стимулюючи творчу діяльність учнів.

Процес комунікації тісно пов'язаний з розумовою діяльністю. Як уважають дослідники, комунікативне вміння пов'язане перш за все з “комунікативним мисленням” [183, с.143], функція якого полягає в тому, щоб здійснювати управління комунікативною діяльністю. Отже, нами зроблений висновок, що метою формування комунікативної культури майбутніми учителями є розвиток комунікативного вміння в умовах рішення мовленнєво-розумових завдань спілкування. Характер мовленнєво-розумових завдань такий, що потребує мовленнєвий вчинок мовця, причому розумова діяльність направлена на його здійснення [184, с.151].

Прикладом мовленнєво-розумової задачі в рольовій ігровій ситуації може бути такий: людина чує несправедливу критику на адресу відсутнього знайомого, з яким, згідно з сюжетом гри, її пов'язують тісні дружні стосунки. Перед нею постають питання: спростувати критику чи ні, якщо так, то як, які аргументи навести і т.ін. Проблемність подібних мовленнєво-розумових завдань знаходиться у сфері комунікації, спілкування, а не в сфері пізнання. “Якщо перед суб'єктом висувуються вимоги, безпосередньо пов'язані з процесом спілкування, то у внутрішньому мовленні актуалізується функція підготовки зовнішнього” [12, с.81], що є важливим для формування комунікативних умінь.

Необхідно відзначити, що високий рівень мотивації забезпечується постійною новизною мовленнєвих ситуацій, оскільки новизна є необхідною умовою формування комунікативної культури. Новизна в рольовій ігровій ситуації створюється шляхом варіювання комунікативного завдання, події, що змінює взаєностосунки співрозмовників, кількісного складу співрозмовників, характеристики учасників спілкування, постановки проблеми. Надання завжди нових завдань, виконуючи які, мовець має враховувати нові поєднання компонентів ситуації, сприяють екстремому замиканню зв'язків, що дозволяє сформувати “адекватність” мовця до будь-якої нової ситуації. З погляду тих вимог, які висувуються до стимулів, що мають активізувати мовленнєво-розумову діяльність, правильно організована майбутніми учителями рольова ігрова ситуація є стимулом новим і цікавим за змістом, “несподіваним за формою”. Крім того, її використання викликає позитивні емоції, завдяки присутності елементів проблемності відповідає інтелектуальним, естетичним запитам старшокласників [184, с.146].

Мотивація, як відомо, залежить від умов організації діяльності, що спонукає процес набуття знань, навичок, вмінь [246, с.226-229]. Тому правомірно стверджувати, що в процесі формування майбутніми учителями комунікативної культури в умовах рольової ігрової ситуації, роблячи даний процес психологічно цікавим для старших учнів, можна впливати на рівень мотивації. В разі успіху, досягнення поставлених в процесі гри цілей школяру стає цікавим процес мовлення, а, отже, і сам процес навчання, тобто на зміну мотивам “тільки усвідомлюваним” з'являються мотиви “реально діючі” [140, с.508-510].

Суб'єктивно - пізнавальний інтерес знаходить відображення в ставленні до предмету, діяльності на уроці, в активному, самостійному пошуку розв'язання поставленої проблеми, наполегливому подоланні труднощів, що виникають у процесі оволодіння навичками та вміннями і в процесі їхнього застосування. Умови створення майбутніми учителями рольових ігрових ситуацій забезпечують виникнення інтересу різних рівнів: ситуативного, як

відповідь на емоційну ситуацію рольової гри; відносно стійкого, що потребує зовнішньої стимуляції, яка йде від організації рольової гри; достатньо стійкого, в якому переважає внутрішня мотивація, потреба в пізнанні, коли учень не може не вчитися [243, с.98].

Рольова ігрова ситуація сприяє розвитку ситуативного, епізодичного інтересу [41; 51; 243; 263; 272], позитивно впливає на формування стійкого інтересу. “Засвоюється, насамперед, особливо міцно те, що викликає у людини певне відношення, те, що пов’язане з особливостями її діяльності” [132, с.34-35]. “Коли людина реально зацікавлена в предметі, вона сповнена пристрасного бажання вивчати його” [97, с.23].

Особистість учня не може бути розвинена достатньою мірою без розвитку творчих сил, що вимагають комплексу думки, уяви, вольових зусиль у подоланні труднощів, чого не може забезпечити тільки інтелектуалізація навчання [243, с.20]. Ефективним засобом здійснення майбутніми учителями індивідуального підходу до учнів [11, с.195] є метод формування в старшокласників пізнавального інтересу. Ю.Бабанський називає цей метод - методом створення позитивних емоцій за відношенням до навчальної діяльності [11, с.196]. Відомо, що позитивні емоції, підвищуючи сприйнятливість аналізаторів і збудливість нервових центрів в корі головного мозку, здійснюють благодотворний вплив на засвоєння будь-якого предмету.

Як відомо, гра є діяльністю, що відповідає потребі в самій діяльності незалежно від її результату [140, с.37-47].

С.Рубінштейн [196, с.590-591] виділяє основну особливість гри: мотиви ігрової діяльності полягають в самому процесі гри, а також в різних емоційних станах, що супроводжують цей процес. Слід підкреслити, що гра в практиці майбутнього вчителя будується на безпосередніх спонуканнях, викликається відповідними інтересами і потребами. У грі позитивні емоції виникають природно, як прояв потреби учнів до комунікативної взаємодії. Спираючись на думку науковців [51; 140; 196; 285; 286; 291; 296; 297], нами

зроблений висновок, що гра виявляється в реалізації її основних одиниць: ролі, ігрових дій і ігрової умовної ситуації.

Створення гри додає комунікативному навчанню рефлексивного, а, отже результативнішого характеру. У грі як рефлексивній діяльності учень виконує одночасно дві функції: управляючу і виконавчу. Створюються умови, “коли людина виступає для самого себе і як об’єкт управління (“я – виконавець”, дії якого необхідно відображати, контролювати і організовувати) і як суб’єкт управління” [22, с.21; 23, с.32].

“Майбутньому вчителю необхідно організовувати навчальний процес таким чином, щоб у школярів виникли мотиви, що спонукають ігрову діяльність, полягають в прагненні до самоствердження, необхідності одержати визнання в групі, спонукають учнів до активних дій, зосередженості, напруги пам’яті в процесі гри, викликають прилив сил, коли будь-яка робота виконується легко” [136, с.37-41]. Фахівці, які займаються питаннями застосування гри в навчальному процесі, відзначають обов’язкову характерну рису всіх ігор: особливий емоційний стан, на фоні і за участю якого вони створюються [61, с.20]. На наш погляд, цей стан є очікуванням або самим процесом задоволення від фізичної, розумової або соціальної активності, що проявляється у вільній творчій атмосфері умовності, ігрової дисципліни, гумору або змагання.

Слід підкреслити, що в процесі навчання спілкуванню втрата мотивації, викликана складністю самого процесу навчання, може привести (наприклад, під час невдалої спроби здійснити спілкування) до зникнення інтересу до комунікативної взаємодії і предмету, що вивчається. Умови рольової ігрової ситуації дозволяють створити на заняттях таку обстановку, за якої в учня виникає адекватне ставлення до даної ситуації, що полегшує пошук правильного рішення. Перешкоджаючи створенню в учня стану напруженості, обстановка гри викликає в нього операційну напруженість, оптимальний діяльнісний стан, тобто оптимальний стан організму для

успішного здійснення навчання різним видам мовленнєвої діяльності в процесі формування комунікативної культури [199,с.28 - 30].

У рольовій ігровій ситуації в цьому плані великі можливості: майбутній вчитель може впливати на процес заняття, створювати його шляхом реалізації основних одиниць рольової ігрової ситуації: ролей, ігрових дій, спираючись на таку особливість ігрової ситуації, як її яскраво виражений ідеаторний характер, тобто здатність створювати події, які реально ще не наступили, проте виникли в зв'язку з уявленнями про пережиті або уявні ситуації [138, с.17]. Оскільки рольові ігрові ситуації є мікромоделлю соціальних відносин, що сприяє формуванню співробітництва, партнерства, в ній з'являється така важлива особливість, як здатність до узагальнення і комунікації: “У людини є не тільки індивідуальний досвід, а й досвід, засвоєний в процесах комунікації, формується в результаті переживань, що виникають в спілкуванні з іншими людьми” [138, с.17-37].

Слід зазначити, що ігрова діяльність активізує увагу, пам'ять, мислення учнів, допомагає вчителю під час навчання впливати на формування вмінь та навичок школярів, від самих елементарних до самих складних. Емоційний стан завжди пов'язаний з переживанням хвилювання, відгуку, радості, здивування. Саме тому увага, запам'ятовування, осмислення збагачується і активізується глибокими внутрішніми переживаннями особистості, що роблять навчальний процес інтенсивним і результативним. Так, наприклад, додаткове забарвлення вчителем навчального матеріалу і спосіб його презентації тісно пов'язані з особливостями уваги: чим воно яскравіше, тим гостріша увага учнів. Оскільки, на думку науковців, “за увагою завжди стоять інтереси і потреби, установки і спрямованість особистості до навчальної діяльності” [243; 250; 256; 268; 269; 280; 281], увага в процесі навчання активізується в умовах цілеспрямованої діяльності, що характеризується вмотивованістю і наявністю пізнавального інтересу до комунікативної взаємодії.

Такі чинники рольової ігрової ситуації, як новизна, цікавість, інтерес, дозволяють майбутньому вчителю активізувати і підтримувати мимовільну увагу учнів під час навчального спілкування, сприяючи і активізації примусової уваги. Не відриваючи і не протиставляючи зовнішньо ці два види уваги, в навчальному процесі, зважаючи на складність виклику і формування примусової уваги, необхідно використовувати такі види діяльності в процесі комунікації, “які здатні легко викликати безпосередній інтерес і повернути мимовільну увагу через ту привабливість, яку представляє їх результат” [199, с.28 -34]. У рольовій ігровій ситуації учні зосереджуються на розв’язуванні запропонованих завдань, а зосередженість є головною характеристикою уваги.

За допомогою використання рольової ігрової ситуації майбутній вчитель активізує як примусове, так і мимовільне запам’ятовування навчального матеріалу; разом з механічним мимовільним запам’ятовуванням емоційно забарвлених складових, характерних для гри, відбувається і інтенсивне формування прийомів осмисленого запам’ятовування.

Оскільки в процесі рольової ігрової ситуації відбувається “творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і побудова на них нової дійсності” [58, с.7], активізується мислення учнів, їхня здатність із знайомого, відомого комбінуючи створювати, щось нове, що і лежить в основі будь-якої творчості, результати якої ми знаходимо в грі. Динаміка розумових операцій розвивається в умовах розв’язування ігрових задач. Такі складні процеси мислення, як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення здійснюються в ситуаціях гри, що зумовлюють необхідність знайти правильний розв’язок, швидко зорієнтуватися, самостійно зробити висновок і т. ін.

Разом із ігровою мотивацією представлені комунікативна, пізнавальна, естетична. Це відповідає принципу комплексної мотивації (Р.Мін’яр-Белоручев [170]), що вимагає різноманітності стимулів розумової активності учнів, використання мотивів, здатних підтримувати інтерес до мови і

розумову активність учнів упродовж усього навчання. Проте проблеми мотивації вирішуються не тільки загальною цікавістю навчання.

Нами було з'ясовано, що необхідна така організація комунікативної діяльності, мовленнєвої взаємодії учнів, під час якої активізація навчальної діяльності здійснювалася б з урахуванням індивідуальності кожного.

У процесі формування комунікативної культури старшокласників основною є можливість використовувати матеріал, що вивчається з метою висловлювати власні думки, формулювати власні комунікативні наміри, обмінюватися ідеями, важливою для них інформацією. Використання рольової ігрової ситуації на заняттях з іноземної мови, коли комунікація є не тільки метою, а й засобом навчання, сприяє реалізації цієї можливості, оскільки ґрунтується на вимогах особистісно-діяльнісного підходу, у процесі якого в центрі навчання знаходиться учень як суб'єкт навчальної діяльності [194, с.61 - 65].

Умови рольової ігрової ситуації виявляються оптимальними для врахування всіх властивостей, особливостей і можливостей учнів, оскільки сама організація процесу, її проведення і підготовка (складання, підбір ігор і ситуацій, розподіл ролей та ін.) спирається на знаннях вчителя особистісних характеристик своїх учнів. Значну допомогу в цьому плані надає складання таблиці типу методичної характеристики класу (групи), даними якої ми користувалися під час підготовки і проведення рольової ігрової ситуації [184, с.62-83]. В таблицю включені дані, одержані на основі результатів спостережень, індивідуальних бесід, анкетування, тестів: загальні діагностуючі відомості про учнів, дані про їхній рівень комунікативності, який опосередковано співвідноситься з якістю екстраверсії / інтроверсії, емоційної стійкості / нестійкості та інші компоненти індивідуальної, суб'єктивної і особистісної підструктур. Подібна таблиця, що містить інформацію про найважливіші індивідуальні відзнаки учнів, надає допомогу майбутньому вчителю в плані реалізації умов успішного формування комунікативних культур в умовах створення рольової ігрової ситуації.

Практика і спеціально проведені спостереження доводять, що найактивнішим на уроці є вчитель, діяльність якого займає інколи до 75% або 2/3 часу уроку (пояснення, зауваження, оцінка дій учнів або роз'яснення власних дій). Слід підкреслити, що використання рольової ігрової ситуації в процесі формування комунікативної культури дозволяє уникнути подібної ситуації, в якій учні є пасивними, нерівноправними учасниками спілкування, активність вчителя з їхньої позиції сприймається як “процес терпіння діяльності іншого” [230, с.62].

Саме діяльність учня є головною ланкою, за допомогою якої відбувається засвоєння учнями знань, оволодіння ними навичками і вміннями [11, с.187]. Отже, навчальний процес неможливий без активної діяльності учнів як суб'єктів навчання, застосування в навчанні ігрової діяльності відповідає вимогам психолого-педагогічних основ формування комунікативної культури, повною мірою використовуючи активність учнів як вирішальний чинник під час реалізації рольової ігрової ситуації. Знання, одержані самостійно шляхом подолання посильних труднощів, засвоюються міцніше, ніж одержані в готовому вигляді від вчителя. Під час реалізації рольової ігрової ситуації майбутній вчитель, викладаючи навчальний матеріал школярам, концентрує на ньому увагу і мобілізує всі резерви інтелектуального, емоційного і вольового характеру. В процесі рольової ігрової ситуації учень не може залишатися нейтрально-пасивним, сам процес навчання в ігровій ситуації є не лише “споживанням готового інтелектуального продукту” [32, с.24], а й активною діяльністю учня.

Реалізація майбутнім вчителем рольової ігрової ситуації під час занять, з погляду спілкування, є зміною форм контакту між ним та учнем. Нами було з'ясовано, що виникає “штучність природи спілкування” [261, с.21] між майбутнім вчителем і учнем, котра обумовлена домінуванням на уроці моделі “питання-відповідь”. Рольова ігрова ситуація забезпечує момент спілкування – справжнього спілкування, під час якого школярі є для майбутнього вчителя вже не об'єктами дії, а рівними йому суб'єктами,

рівними принципово, незважаючи на відмінності у віці, ерудиції, життєвому досвіді, що і забезпечує майбутньому вчителю прямий доступ “не тільки до розуму, а й до серця його учнів” [101, с.110-111], і відповідно, максимальну ефективність його професійної діяльності. У процесі рольової ігрової ситуації змінюється форма взаємодії майбутнього вчителя і його вихованця, тому людина, яка навчається, не знаходиться в ролі “відомого, контрольованого, на кожному кроці керованого учня” [149, с.47 - 48]. Майбутній вчитель має здійснювати навчання на засадах особистіно-гуманного підходу: учень – соратник, в процесі його навчання за ним зберігається “відчуття власного вибору” [1, с.25 - 26]. Оскільки майбутній вчитель виступає або в ролі учасника рольової ігрової ситуації, або в ролі спостерігача, завдання якого – “бути, якомога більш непомітним (ненав’язливим)” [258, с.49-50], учні відчують лише його “непряму” [191, с.33] дію, що дозволяє їм відчувати себе активними суб’єктами навчання. Рольова ігрова ситуація передбачає також рівноправні взаємини майбутнього вчителя й старшокласників у навчальному спілкуванні, поважне ставлення до учня як партнера під час спілкування, “який може бути добре поінформованим про зміст вислову, проте не знати засобів і способів вираження думки. Сама ж думка, предмет мовленнєвої діяльності, може бути за глибиною, за професійним розумінням дуже змістовною і цікавою” [92, с.6].

Навчання є спільною активною пізнавальною діяльністю, що організовується і контролюється викладачем. У роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців підкреслюється важливість діяльності “співпраці”, “взаємодії” учнів з вчителем (Ш.Амонашвілі [2], С.Андрушко [7], М.Аргайл [250], Є.Аргутеняц [9], Ю.Бабанський [11], В.Бенніс [254], В.Беспалько [18], Ф.Бленчад [257], Т.Гончар [69], В.Каліш [102], О.Корніяка [116], Н.Котух [119], М.Рибаков [199] та ін.). Оскільки в рольовій ігровій ситуації представлена єдність діяльності учителя і учнів, це дає можливість ефективної організації взаємодії учнів, продуктивної форми їхнього

спілкування “з властивим їй елементом змагання, безпосередності, непідробного інтересу” [197, с.110].

Взаємодія сприймається як спосіб залучення учнів у процес комунікації на уроці. Думка про сутність спілкування як про взаємодію “суб’єкт-суб’єкт” властива позиції більшості вітчизняних науковців. Важливим у рольовій ігровій ситуації є реалізація системи відносин “учитель-учень” саме як “суб’єкт-суб’єктної” взаємодії. Слід зазначити, що успішне навчання комунікативній взаємодії, котра є необхідною умовою формування комунікативних вмінь, неможливе без наявності ситуацій взаємодії майбутнього вчителя з учнями, учнів між собою. Подібні ситуації створюються за допомогою ігрових ситуацій. Ситуації активної взаємної довіри стимулюють бажання учнів ділитися своїми думками; посилюють мотивацію навчання. Навчання в ігровій взаємодії вимагає від майбутнього вчителя й учнів досягнення взаєморозуміння, зацікавленості один в іншому і поваги до співрозмовника. Для стимулювання взаємодії в ігровій ситуації вони прагнуть до створення неформальної, вільної атмосфери спілкування, активного групового навчання.

У рольових ігрових ситуаціях яскраво виявляються такі способи об’єднання індивідуальних зусиль учасників взаємодії, як партнерство і співпраця. Партнерство – це контакт (взаємодія) двох чи більше осіб, які спілкуються, наприклад: викладач – студент, студент – студент. Співпраця (кооперація) – це дія, поділена “на двох”, що вимагає наявності спільних інтересів, мотивів, установок. Рівність прав у мовному партнерстві може здійснюватися в тих ситуаціях, в котрих немає інших перешкод, заборон для висловлювання, окрім стримуючих імпульсів з боку самого мовця. Відносини нерівноправного партнерства пов’язані з ознакою формальності (офіційності) норм, що регламентують спілкування (див. Додаток А). В умовах, котрі становлять ситуацію рівноправного партнерства, правила комунікативної взаємодії приймаються добровільно самими учасниками спілкування.

Слід зазначити, що у рольових ігрових ситуаціях виявляються всі переваги парної і групової роботи. Доцільність застосування рольових ігрових ситуацій в практичній діяльності майбутніх учителів зумовлена тим, що старшокласники віддають перевагу груповій формі роботи. Для них спільна діяльність і спілкування набувають особистої значущості, вони прагнуть до засвоєння нових форм і способів навчання, пізнання інших людей в спілкуванні, організації взаєностосунків з вчителем і один з іншим. Оскільки рольова ігрова ситуація, організовуючи спільну діяльність, моделює міжособистісне групове спілкування і знаходить в школярів живий відгук. Робота в умовах ігрової ситуації створює “почуття ліктя”, свідомість особистої відповідальності, вміння швидше налаштуватися на потрібний лад і темп, у порівнянні з індивідуальною роботою. Робота в малих групах точніше за будь-які інші форми організації навчання на заняттях моделює природні ситуації спілкування і є “найбільш гнучким, інтеграційним, гуманним способом керування навчанням серед тих, що знаходяться у розпорядженні вчителя” [259, с.78].

Таким чином, використання рольової ігрової ситуації, коли центр уваги зміщується з активної діяльності майбутнього вчителя на активну діяльність старших учнів, перетворює навчання в процес соціальної взаємодії вчителя і учнів, в котрому створюються оптимальні умови для комунікативної взаємодії комунікантів і формування комунікативної культури школярів.

Різноманітність сюжетів в іграх розкриває принципово один і той самий зміст: діяльність людини і відносини людей в суспільстві [244, с.31]. До структурних компонентів гри відносяться: ролі, котрі бере на себе людина; ігрові дії, що носять узагальнений і скорочений характер, за допомогою котрих реалізуються взяті на себе ролі інших людей і відносини між ними; ігрове застосування реальних предметів, заміщених ігровими; реальні взаємини між учасниками гри, виражені в різноманітних репліках, зауваженнях, за допомогою котрих реалізується процес гри [244, с.26].

Центральним моментом, об'єднуючим усі інші сторони, є роль, що здійснюється відповідними діями: "...можна стверджувати, що саме роль і органічно з нею зв'язані дії є основною одиницею розгорнутої форми гри. В грі в нерозривній єдності представлені афективно-мотиваційна і операційно-технічна сторони діяльності" [244, с.26-27].

Навчальні акти комунікативної діяльності, часто відірвані від оточуючої учня дійсності, відбуваються "в певному соціально-етнографічному вакуумі, в якому "діють" особи, позбавлені індивідуальності: віку, статі, емоцій, реальних потреб, соціальних або родинних взаємин" [209, с.53]. Можливість усунення цього недоліку з'являється в процесі використання в навчальному процесі рольової ігрової ситуації, що передбачає наявність ігрової ситуації і ситуативних ролей, котрим надається суттєвого значення як чиннику, що моделює суб'єкт спілкування. Серед чинників, що визначають програму і структуру комунікативної дії, важливе місце займає чинник, моделюючий суб'єкт спілкування, від якого значною мірою залежить як форма, так і зміст спілкування. Моделювання суб'єкта спілкування дозволяє майбутньому вчителю певною мірою керувати процесом спілкування, довільно змінюючи як формальні, так і змістовні його характеристики. Компонентом ситуації, котрий моделює суб'єкт спілкування, є роль. Важливість ролі в структурі рольової ігрової ситуації визначається її здатністю фокусувати в собі основні параметри ситуації, виступаючи важливим інформативним компонентом навчально-комунікативної ситуації. Роль може містити інформацію про сферу комунікативного спілкування, наочний зміст повідомлення, навчальний матеріал, необхідний для формування вислову, інші характеристики комунікативного акту [10, с.5].

Розподіл майбутніми учителями ролей під час реалізації ігрової ситуації підвищує мовну активність усіх членів групи, забезпечує високий рівень мотивації, надаючи вправам, що виконуються старшокласниками, комунікативного характеру. Проблема ролей у зв'язку із застосуванням теорії ролей для навчання студентів ВНЗ розглядається в багатьох роботах

вітчизняних і зарубіжних науковців [9; 10; 85; 169; 187; 249; 256; 261; 279; 287].

У процесі навчання комунікативному спілкуванню, що забезпечує умови формування комунікативних вмінь, доцільно використовувати класифікацію ролей, згідно з якою ролі діляться на статусні, позиційні, ситуативні [255, с.38]. На думку дослідників, ознаками статусних ролей є такі характеристики їхніх носіїв, як стать, вік, освіта, національність, професія, а позиційних ролей – посада, сімейний стан [219, с.221].

Ситуативні ролі – це певною мірою фіксовані стандарти поведінки і діяльності, для відтворення котрих досить бути тимчасовим учасником ситуації спілкування. Ситуативні ролі використовують для опису поведінки, заданої епізодичним видом діяльності (уявляючи себе, наприклад, адвокатом, людина в різні моменти виконує ролі пасажира, глядача, товариша і ін.). Виконання ситуативної ролі багато в чому визначається ролями статусними і позиційними (наприклад, учень по-різному виконуватиме роль пацієнта залежно від своєї статі, віку і т.д.). У навчальному процесі учень може одержати статусну роль (ім'я, вік, національність, громадянську приналежність), позиційну роль (сімейний стан, службове положення, професію, постійне захоплення і т.д.). В процесі рольової ігрової ситуації він може виконувати різні ситуативні ролі – “фіксовані стандарти поведінки і діяльності” [225, с.131].

Серед ситуативних ролей є специфічні (покупець, пасажир, гість) і дифузні (особистісні) ролі (чуйна, добра людина, друг, ворог і т.п.) [225, с.133]. Специфічні ролі детерміновані зовнішніми умовами і нормовані (наприклад, правила поведінки для пасажирів), дифузні ролі визначені ціннісними орієнтаціями особистості (весела людина, сумна, оптиміст, песиміст і т.д.).

Врахування майбутнім вчителем підходу до класифікації ролей (статусних, позиційних і ситуативних) в процесі підготовки карток з рольовими завданнями дозволить детально описати кожного учасника

рольового спілкування, що допоможе школярам, задіяним у грі, з максимальною повнотою виразити себе.

Важливим чинником в процесі формування комунікативної культури в рольовій ігровій ситуації є оптимальний розподіл ролей серед школярів: він сприяє зникненню комунікативних бар'єрів між учасниками ситуації, є стимулятором комунікативної поведінки старшокласників. Важливо для майбутніх учителів враховувати вплив тієї або іншої ролі на учня, що прийняв її: якою мірою вона здатна впливати на його загальну спрямованість, мотивувати спілкування, активізувати творчі можливості школяра, сприяти розкриттю та проявленню його особистості, забезпечувати відчуття емоційного комфорту, підвищувати самооцінку і т.д. Прийнята учнем роль впливає також на характер комунікативного продукту, створеного ним.

Слід підкреслити, що програвання ролі задовольняє певні потреби школярів, викликає інтерес, супроводжується переживанням позитивних емоційних станів, даючи школярам можливість самовиражатися, розкривати свою індивідуальність. Рольовий компонент робить спілкування значною мірою природним [279, с.11-12].

Справжнє спілкування можливе за умови, якщо учні, усвідомлюючи себе носіями конкретної ролі в ігровій ситуації, розуміють необхідність і доцільність здійснення тих або інших комунікативних дій. Отже, правильно підібрана роль містить у собі стимул до комунікативної дії.

Використання майбутнім учителем рольового компонента гри полегшує старшокласникам орієнтування в умовах комунікативної задачі і планування спілкування, створює "каркас" спілкування, підказуючи основну лінію їхньої комунікативної поведінки, оскільки спілкування в рольовій ігровій ситуації організоване таким чином, що учень, починаючи спілкування з партнером, приймає ту або іншу роль, обговорює проблему, ділиться думками із співрозмовником, який також виконує певну роль, що дозволяє не тільки правильно планувати власні висловлювання, а й прогнозувати мовленнєву поведінку партнера [132, с.30 - 33].

Рольова ігрова ситуація допомагає майбутньому вчителю перетворити процес навчання в справжнє спілкування, що передбачає використання не тільки голосу, а й міміки, жестів, усіх паралінгвістичних засобів. Особливості рольової ігрової ситуації дозволяють вважати її оптимальним педагогічним механізмом формування комунікативної культури школярів.

Рольова ігрова ситуація – ефективний прийом реалізації ситуативного навчання в процесі формування комунікативної культури, що дозволяє майбутнім учителям подавати навчальний матеріал збільшеними дозами, а її програвання стимулює більш усвідомлене засвоєння школярами навчальної інформації.

Показники успішного формування комунікативної культури в умовах створення рольових ігрових ситуацій в навчанні: зниження егоцентричних тенденцій у поведінці й мисленні учасників; загострення соціальної чутливості; зниження нормативного самоконтролю; закріплення настанови на сприйняття нової навчальної інформації; зниження несприйняття точки зору іншого; зняття стереотипів; актуалізація творчого потенціалу; підвищення адекватності само і взаємооцінок.

У рольовій грі формуються такі взаємини, що сприяють організації навчального співробітництва, насичують міжрольове спілкування морально-психологічним змістом, налаштовують школярів на спільне розв'язання виникаючих у процесі гри проблем.

Таким чином, на підставі вищесказаного, можна зробити висновок, що мотивація майбутніх учителів до формування комунікативної культури старшокласників в умовах створення ігрових ситуацій є важливою педагогічною умовою ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до означеної діяльності.

2.2. Використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури старшокласників

Розглянемо можливості використання рольових ігрових ситуацій у навчальному процесі майбутніх учителів іноземної мови з метою набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури старшокласників у майбутній професійній діяльності.

Для здійснення на заняттях процесу спілкування з метою формування комунікативної культури виникає необхідність у конкретизації змісту та методики навчання. У процесі формування комунікативної культури потрібний, як ми вважаємо, такий набір ситуацій спілкування, котрі співвідносяться з набором комунікативних задач і передбачають розподіл конкретних ролей партнерів щодо спілкування. В якості комунікативного мінімуму можна виділити набори комунікативних задач і навчальних ситуацій, орієнтуючись, насамперед, на ті види і сфери спілкування, в котрих учню найвірогідніше доведеться користуватися комунікативними навичками і вміннями.

Зміст навчання для учнів подається, в першу чергу, у вигляді тієї інформації, яку вони одержують від викладача і за допомогою навчальної літератури. Проте сама по собі інформація поза потребами учня не має для нього жодного значення і ніяк не впливає на нього і не викликає будь-якої дії. Тільки та інформація, котра певною мірою відповідає комунікативним потребам учня, піддається емоційній (оцінній) і розумовій (раціональній) переробці. В результаті учень одержує імпульс до подальшої навчальної діяльності.

Підтримуючи думку багатьох фахівців, вважаємо, що відбір сфер спілкування має бути першим кроком у процесі моделювання будь-якої системи навчання [167; 209; 253; 269]. Сфера спілкування визначається як “системна сукупність однорідних комунікативних ситуацій, у котрих індивід

виступає завжди у фіксованій соціально-комунікативній ролі (наприклад, приятеля, незнайомця і т.д.)” [209, с.72]. Сфера спілкування як соціологічне поняття є досить широким і добре з’єднаним відрізком дійсності, з різних “галузей суспільної практики, в котрих діють специфічні норми мовленнєво-комунікативної діяльності” [269, с.16].

Кількість сфер спілкування, що виділяються з метою навчання, різна. Так, для підготовки наукових кадрів можна виділити чотири сфери: повсякденного спілкування, суспільного життя, науки і педагогіко-дидактичної діяльності [11, с.43]. Для навчання іншомовному спілкуванню в школі зазвичай використовується така класифікація сфер спілкування: сімейно-побутова, суспільно-політична, навчально-трудова і соціально-культурна [24, с.112]. Класифікація прийнята нами за основу для визначення сфер спілкування, важливих для підготовки майбутніх учителів, яка більш детально розчленовує дійсність: соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, сфера суспільної діяльності, адміністративно-правова, видовищно-масова і сфера ігор і розваг [209, с.73].

Анкетування, в якому брали участь майбутні учителі іноземних мов, дозволило визначити найбільш важливі для них сфери спілкування, виявити їхні комунікативні потреби. На питання “З якою метою ви плануєте використовувати або використовуєте іноземну мову?” були одержані такі відповіді: спілкування на повсякденно-побутові теми – 62%; спілкування на теми, що відносяться до галузей соціально-культурної сфери – 17%; бесіди на суспільні теми – 11%; спілкування на теми професійної діяльності – 5,5%; інші – 4,5%.

Як бачимо з наведених даних, найчастіше студенти планують використовувати або використовують спілкування на побутові теми; трохи рідше, проте досить часто, – в спілкуванні на теми, що відносяться до області соціально-культурної сфери; частка професійно - трудової сфери, як показали результати, незначна.

Відповіді на питання “В яких ситуаціях, на вашу думку, іноземна мова використовується найчастіше?” дозволили нам скласти такий перелік можливих ситуацій спілкування: спілкування під час проведення дозвілля разом з носіями мови; участь в спілкуванні з приводу спільної діяльності (включаючи і професійну); спілкування в кафе, готелі, аеропорту т.д.; організація і проведення зустрічей; телефонне спілкування.

Перше місце в переліку іншомовних потреб студентів займає комунікація в соціально-побутовій сфері: участь в бесіді під час особистих зустрічей, спілкування з приводу спільної діяльності. Найчастішим є спілкування в побутових ситуаціях. Важливу роль відіграє і потреба студентів реалізовувати комунікативний акт в суспільній і культурній сферах.

Комунікація з приводу професійної діяльності займає у студентів не таку значну частину іншомовного спілкування.

Дані анкетного опитування дозволили скласти такий перелік тем спілкування, об’єднаних в цикли:

1. Навколишнє середовище – клімат, погода, природа, пори року, подорож (потягом, літаком і т.д.).

2. Взаємини – сім’я, родичі, друзі, знайомі (проблеми взаєностосунків: створення щасливої родини, виховання дітей, навчання і т.д.).

3. Світ навколо нас – сучасні інформативно - комунікаційні засоби (e-mail, інтернет), країна, місто (орієнтування в незнайомому місці, визначні пам'ятки, транспорт і т.д.).

4. Мій світ – дім (побут, комфорт), дозвілля, професія (робота або захоплення), відпочинок (активний, пасивний, пізнавальний), інтереси, схильності (проблеми краси, привабливості, смаку, моди).

5. Спосіб життя – здоров’я, харчування (дієти, раціональне харчування, вегетаріанство і т.д.), спорт.

Теми складені з урахуванням комунікативних потреб студентів. Наприклад, часте звернення до теми “Погода” як однієї з найпоширеніших на

початковій стадії спілкування сприяє переходу до будь-якої іншої теми, (відзначено 79% опитаних); факт звернення до теми “Спорт” як однієї з найпопулярніших (відзначено 83,7% опитаних); анкетні дані показали і високу (72%) частотність звернення до теми, узагальненої під заголовком “Мій світ” (інтереси, схильності і т.д.), в котрій розуміється “конкретно-наочний зміст спілкування у вигляді уявлень про дійсність на основі особистісного досвіду”.

Цей перелік тем спілкування містить далеко не всі ситуації, в котрих воно відбувається, теми згруповані умовно. Наприклад, з комунікативної точки зору найголовнішою в темі “Місто” є ситуація з орієнтування в чужому місті. Тому первинною основою формування комунікативної культури слугує не узагальнена тема, котра відповідає розділу програми, а ігрова рольова ситуація - аналог комунікативної ситуації.

Виходячи з виділених сфер спілкування і комунікативних потреб школярів, доцільно виділити такі категорії лексичних одиниць: слова загальноживаного характеру; спеціальні слова, словосполучення і скорочення; вузькоспеціальна термінологія (термінологічний словник, який містить роз’яснення використовуваних в грі термінів).

У процесі складання списку мовних засобів для учасників рольової ігрової ситуації слід враховувати, що даний список має включати і перелік елементів, які необхідні для з’єднання слів у реченнях (сполучники, вставні слова і вставні речення), котрі дуже важливі для побудови розгорнутих висловлювань та для встановлення смислового зв’язку між висловлюваннями партнерів зі спілкування.

У процесі спілкування в студентів виникають значні труднощі в оформленні емоційно-зabarвленого висловлювання. На це слід звернути окрему увагу для визначення мовленнєвого забезпечення рольової ігрової ситуації.

Отже, для успішної реалізації рольової ігрової ситуації необхідно включити:

- типи висловлювань, характерні для побутового і професійного спілкування в модельованих ситуаціях;
- етикетні формули спілкування;
- емоційно-зabarвлені висловлювання, що передають ставлення мовця до предмету спілкування.

У сценарії рольової ігрової ситуації ми достатньо чітко визначаємо, що виконавцю ролі належить робити, і що йому слід казати, тобто набір комунікативних формул для конкретної детермінованої і варіативної ситуації буде досить обмеженим і їхнє вживання стабільним. В основі рольової ігрової ситуації даного виду знаходяться репліки, котрі задовольняють правилам мовленнєвого етикету і відображають задану тематику. Учень опановує формули ввічливості, вітань, подяки тощо стосовно ролей партнерів. У методичній розробці рольової ігрової ситуації доцільним є складання спеціальної таблиці формул комунікативного етикету (див. Додаток Б), що дозволяє партнерам по спілкуванню здійснювати комунікативну взаємодію в заданих умовах (відповідно до правил комунікативної поведінки).

У цілому навчальний матеріал має бути достатнім для вирішення будь – якого завдання спілкування. Оскільки управління процесом формування комунікативної культури відбувається на основі конкретних комунікативних завдань, виникає необхідність у створенні їхньої мовленнєвої і мовної реалізації для кожної ситуації спілкування. Так, наприклад, комунікативними завданнями для студентів, котрі спілкуються із зарубіжним колегою під час конференції, можуть бути такі: встановити контакт із партнером; відрекомендуватися і представити своїх друзів; з'ясувати ставлення співрозмовника щодо організації конференції, виставлених робіт, поділитися власною думкою; обґрунтувати свою точку зору; одержати необхідну інформацію щодо проведення подібної конференції в умовах країни співрозмовника; домовитися про подальші контакти тощо.

Таким чином, формування комунікативної культури здійснюється в процесі вирішення різних комунікативних завдань. Слід відзначити, що комунікативне завдання - це мета, яка ставиться в конкретних умовах, і котра має здатність “вбирати” в себе мотив, намір і мету комунікативної взаємодії. Використовуючи класифікацію, запропоновану І.Бім, що виділила для кожної функції спілкування узагальнені і конкретизовані типи комунікативних завдань, ми визначили перелік основних типів комунікативних завдань для процесу підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної культури.

Отже, узагальненими комунікативними завданнями будуть:

1) у рамках пізнавальної функції спілкування – інформувати і конкретизувати: розпитати, повідомити, описати, розповісти;

2) у руслі регулятивної – спонукати: попросити, запропонувати;

3) у ціннісно-орієнтаційній – висловити думку, оцінку: схвалити, висловити погодження / непогодження, виразити різні емоції (жаль, здивування, критику);

4) у конвенційній – дотримання мовленнєвого етикету: привітати когось, відрекомендуватися, звернутися до когось, представити, подякувати, вибачитися, висловити побажання, попроситися, виразити зацікавленість повідомленням, розповіддю, привернути увагу, відповісти на подяку, проявити цікавість до того, що повідомляється.

Слід ураховувати, що практично будь-яка функція спілкування може стати узагальненим комунікативним завданням. А такі завдання як, наприклад, переконати або надихнути, розв’язуються за допомогою використання декількох функцій: для переконання співрозмовника необхідно володіти вмінням аргументувати, уточнювати, виділяти головне, наводити влучні приклади і т.ін. Відібрані комунікативні завдання реалізуються в рамках виділених сфер спілкування з урахуванням комунікативних потреб студентів.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя має характеризуватися гнучкістю, що полягає в здатності максимально задовольняти практичні потреби студентів в їхній майбутній практичній діяльності.

Найважливішою характеристикою занять має бути також відкритість щодо використання майбутніми учителями всіх можливостей зробити навчання школярів цікавим і захоплюючим, задіяти фізичні, емоційні і когнітивні можливості старших школярів. Рольова ігрова ситуація в цьому плані є ефективним видом діяльності майбутнього вчителя. Для формування комунікативної культури рольові ігрові ситуації мають будуватися на основі вищезазначених комунікативних потреб студентів.

Перш ніж перейти до розгляду організації навчання з метою формування комунікативної культури учнів за допомогою рольових ігрових ситуації, вважаємо за необхідне визначити важливість використання рольової ігрової ситуації в системі навчання. В процесі нашого дослідження ми з'ясували, що рольова ігрова ситуація є оптимальним механізмом формування комунікативної культури завдяки специфіці своєї психологічної організації і структури. Розглянемо рольову ігрову ситуацію як організаційну одиницю навчання.

Як відомо, в умовах традиційного навчання формування комунікативної культури відбувається у вправах, що носять загальну назву комунікативних і характеризуються як спеціально організоване в навчальних цілях спілкування [240, с.59]. Розгорнута дефініція включає визначальні, типологічні характеристики комунікативних вправ. Комунікативна вправа – це форма спілкування, спеціально організована таким чином, що: 1) забезпечує керований вибір стратегії мовця; 2) актуалізує реальні відносини учасників спілкування і зумовлює природну вмотивованість комунікативної взаємодії; 3) розвиває комунікативну активність; 4) забезпечує вербальну і структурну різноманітність запропонованого матеріалу.

Комунікативні вправи поєднують навчальні ситуації, комунікативні завдання, а також способи дії для вирішення цього завдання. Отже, вправа є

формою єднання матеріалу і дій із ним, тобто матеріалізованим процесом розв'язання задачі [22, с. 12].

У процесі використання рольової ігрової ситуації комунікативній вправі, в традиційному її розумінні, як невеличкому сценарію акту спілкування, в котрому задана програма дій співрозмовників, відповідає мінімальна одиниця – акт навчально-ігрової взаємодії [22, с. 14].

Оскільки акт навчально-ігрової взаємодії спрямований на розв'язання однієї або декількох комунікативних та ігрових завдань в рамках однієї гри або ігрового прийому, правомірно провести аналогію між вправою та ігровою ситуацією, що використовується в навчанні учнів. У роботах багатьох науковців [203; 222; 223 та ін.] ігрова ситуація розглядається як форма організації комунікативного спілкування в двох аспектах. З погляду організації навчального матеріалу, ігрова ситуація є не чим іншим, як комунікативною вправою, а з урахуванням того, що вона є ситуацією, котра багато разів програється кожного разу в новому варіанті, її можна розглядати як “варіативно-ситуативну комунікативну вправу, під час виконання котрої учні набувають досвіду комунікативного спілкування” [223, с.4-5].

Все вищезазначене дає нам підстави називати рольові ігрові ситуації, що використовуються в навчанні іншомовному спілкуванню, іграми-вправами і розглядати їх основними одиницями навчального процесу.

В основу класифікації ігрових вправ, призначених для навчальної взаємодії, покладено різні критерії і підходи, чим, власне, і зумовлене різноманіття систем і типів ігор [13; 85; 106].

Обґрунтовуючи власну класифікацію рольових ігрових ситуацій-вправ для використання в процесі підготовки майбутнього вчителя до формування комунікативної культури старших учнів, ми спиралися на виділені нами типи комунікативних ситуацій – детерміновані, варіативні і вільні.

Принциповим є, на наш погляд, виділення двох планів реалізації функції гри в процесі навчання – як вправи і як власне ігрової діяльності школярів. Гра як вправа, тобто “основний спосіб досягнення усіх завдань навчання –

від найдрібніших мовленнєвих навичок до уміння вести самостійну розмову” [203, с.21 - 23], має задовольняти наступним вимогам:

- бути мовленнєвою, тобто мати в основі своїй ситуацію, в котрій забезпечується домінування мовленнєвих дій в акті діяльності;
- забезпечити розвиток конкретних навичок і вмінь в мовленнєвій діяльності шляхом задавання конкретної мовленнєвої дії (або декількох дій) і визначення умов для її здійснення;
- володіти структурою, аналогічній структурі вправи: навчальна задача, навчально-мовленнєві дії, правила, мовленнєвий продукт і результат;
- прогнозувати мовленнєвий продукт відповідно до необхідності реалізації основних функцій спілкування і планованої результативності;
- відображати зміст спілкування учнів даного віку, відповідати етапу і умовам навчання;
- забезпечувати внутрішню активність учнів [203, с.23].

Запропонована нами класифікація рольових ігрових ситуацій для навчання студентів ґрунтується на загальноприйнятому нині в методиці комунікативному і особистісно-діяльнісному підходах (І.Зимняя, О.Леонт'єв, Ю.Пассов). Весь комплекс рольових ігрових ситуацій, направлених на формування комунікативної культури, має складатися з вправ, що послідовно змінюють одна іншу, з урахуванням етапів процесу породження мовлення і наростання труднощів. Слід зазначити, що ця класифікація не передбачає розподілу ігор-вправ на мовні і підготовчі, умовно-мовленнєві, мовленнєві, комунікативні та ін., оскільки принцип комунікативності передбачає вміння учнів оперувати мовним матеріалом для вирішення саме комунікативних задач, а це, в свою чергу, означає, що рольова ігрова ситуація як вправа, що використовується для засвоєння лексичної одиниці, розвиває певне комунікативне вміння. Іншими словами, йдеться про принцип підпорядкованості мовленнєвих знань і навичок комунікативним умінням [166, с.33]. Цей принцип, один із основоположних у визначенні основного

змісту навчання, означає, що діяльність учнів у процесі навчання іншомовному спілкуванню має бути організована як система дій з систематизованим мовним матеріалом, розчленованим на одиниці засвоєння – мовленнєві навички і комунікативні вміння, котрі формуються не поетапно, а практично одночасно, оскільки самі навички можуть бути повноцінно сформовані, якщо вони комунікативно вмотивовані, “якщо свідомість і увага учнів будуть в певний момент переключені на зміст і мету висловлювання (мовленнєвої дії)” [166, с.33]. Отже, “в основі комунікативних вправ знаходиться ігрова стихія, а центральною фігурою цих ігрових вправ є виконавець, тобто учень, який під час реалізації мовленнєвих дій за допомогою іноземної мови, що вивчається, буде використовувати всі свої розумові і психофізіологічні ресурси...” [222, с.35-36].

Як відомо, загально-функціональні механізми слугують основою для специфічно мовленнєвих механізмів спілкування. Запропонований нами комплекс рольових ігрових ситуацій, складений на основі різного типу ситуацій (детермінованих, варіативних і вільних), включає відповідно рольові ігрові ситуації, націлені на формування комунікативної культури.

Рольову ігрову ситуацію можна розглядати як комплексний прийом, об'єднуючий цілу групу комунікативних вправ. Отже, рольова ігрова ситуація проводиться без обов'язкового попереднього етапу тренувальних вправ. Такий варіант проведення рольової ігрової ситуації можливий у разі використання єдиного комплексного посібника, невід'ємним компонентом якого є набір рольових ігрових ситуацій. Якщо рольова ігрова ситуація організується і проводиться на матеріалі посібників, не розрахованих на її застосування, то проведенню її має передувати ретельно розроблена серія тренувальних підготовчих вправ.

У рольових ігрових ситуаціях можна і доцільно використовувати не весь лексико-граматичний матеріал, що входить до змісту навчання. Це стосується випадків оволодіння низкою навичок на основі осмислення особливостей матеріалу з метою його свідомого засвоєння, що не має місця в

грі [84, с.73]. Доцільно проводити таку роботу під час до-ігрового етапу, адже наявність вправ подібного роду впливає на успішність формування комунікативних вмінь у рольовій ігровій ситуації, оскільки ефективність формування вмінь і навичок безпосередньо залежить від усвідомлення учнями тих дій із мовним матеріалом, котрі надалі мають бути автоматизовані [171, с.134].

У процесі застосування різних видів рольових ігрових ситуацій – від елементарних до складних – створюються передумови для переходу відповідних компонентів умінь на рівень автоматизму, самі ж навички й уміння стають більш гнучкими і варіативними, чого не можна досягнути шляхом заучування “ритуальних” діалогів [191, с.32 - 35].

Однією з принципів рис рольової ігрової ситуації, її основою, є повторюваність модельованих ситуацій, що забезпечує в процесі її проведення комплекс програвання необхідного кола ситуацій – від детермінованих до вільних із функціонуванням всіх мовних механізмів в умовах, максимально наближених до умов реального спілкування. Мета навчання – говоріння на рівні вміння або розвиток вміння розмовляти [184, с.125] – визначає в цілому зміст і структурну організацію рольових ігрових ситуацій.

Згідно із твердженням Б.Ананьєва, “в грі людина виступає як суб’єкт праці, спілкування й пізнання” [3, с.246]. Це визначення справедливе для навчальної гри, в котрій людина пізнає нові об’єкти й сфери знання. Двоплановість гри передбачає обов’язкове спілкування – як ігрове, так і реальне між учасниками гри. Передбачити всі ситуації спілкування, в котрих може опинитися людина, звісно, неможливо, та й немає сенсу, оскільки реальна дійсність завжди багатша і яскравіша за будь-яку штучно створену ситуацію, проте рольова ігрова ситуація при всій її умовності дає можливість наближення до реального життя: в ній учень опиняється в умовах, подібних реальним, він має діяти “зараз і відразу” [206, с.115]. Тому в рольовій ігровій

ситуації як у віддзеркаленні загальної діяльності мають виділятися головні, принципові моменти, схожі з життям, узагальнені й умовні.

Упорядкованість рольових ігрових ситуацій є важливим моментом для розвитку вмінь, потрібних для формування комунікативної культури учнів. Вони мають розташовуватися в певному порядку, водночас необхідно дотримуватися послідовності від простого до складного з урахуванням поступового наростання рівня складності, щоб кожна наступна група рольових ігрових ситуацій ґрунтувалася на вміннях, розвинених ситуативними вправами попередніх груп.

Ми вважаємо, що процес реалізації ігрових ситуацій під час формування комунікативної культури слід розпочинати із загальних комунікативних вмінь, поступово переходячи до більш індивідуальних. Загальні комунікативні вміння властиві більшості реальних ситуацій. Це такі вміння як, наприклад, вміння встановити контакт на початку спілкування і перервати контакт в кінці розмови, підтримати контакт, запитати, повідомити інформацію, одержати необхідні відомості в зв'язку з незрозумінням і т.ін. Більш індивідуальні вміння пов'язані з певною групою ситуацій спілкування (наприклад, привітати з днем народження, святом, дізнатися про стан здоров'я тощо) або ж з реакцією на висловлювання співрозмовника (відповісти на висловлення подяки та ін.). Дотримання послідовності від простого до складного для комунікативних вмінь, на наш погляд, полягає в наступному: нове комунікативне вміння формується ізольовано за допомогою елементарних рольових ігрових ситуацій (рольові ігрові ситуації першого рівня), заснованих на детермінованих ситуаціях, потім воно як складова частина разом з іншими комунікативними вміннями входить в складніші (комплексні) рольові ігрові ситуації, засновані на варіативних і вільних ситуаціях.

Подібна впорядкованість дозволяє виявити такі властивості і зв'язки комплексу рольових ігрових ситуацій, як наступність мовного матеріалу і комунікативних вмінь, комплексність (матеріал і комунікативні вміння

засвоюються в комплексі), наступність (пов'язана з послідовністю від простого до складного і від нижчого, елементарного рівня до складнішого, вищого рівня ігрових завдань).

Обране нами завдання формування комунікативних вмінь зумовиле виділення таких видів ігрових ситуацій, заснованих на ситуаціях різних типів – детермінованих, варіантних та вільних, що відрізняються один від іншого “ступенями свободи”.

1. У рольових ігрових ситуаціях першого рівня або елементарних, зазвичай, розв'язується одне або два навчально-ігрових завдання. Вони будуються на жорстко детермінованих ситуаціях і становлять мікроситуації, в котрі залучено декілька учасників. Такі ситуації розраховані на нетривалий час, частину заняття. “Жорсткість” даного виду рольових ігрових ситуацій обмежує лексико-граматичний матеріал, зумовлює формування певного вміння.

2. Рольові ігрові ситуації другого рівня (середнього) будуються на детермінованих і варіативних ситуаціях, в них розігрується декілька ігрових епізодів, об'єднаних між собою логікою розвитку ігрової дії. Використовуючи ситуації другого рівня ми маємо справу із збільшенням “об'єму” і збільшенням свободи ситуацій.

3. Рольові ігрові ситуації третього рівня (сюжетні) відображають вільну (або “комплексну”) макроситуацію, наприклад, групову зустріч з приводу конкретного випадку, “круглий стіл” тощо. Подібні ігри можуть бути пролонгованими, тобто розрахованими на два і більше занять. Сюжетна гра будується на використанні широкого кола граматичних явищ і вивченого лексичного матеріалу, заснованого на комплексі засвоєних на попередніх стадіях проведення ігор навичок і вмінь. Якщо в рольових ігрових ситуаціях першого і другого рівнів перелік ігрових епізодів і їхній мовленнєвий продукт можуть бути прогнозовані і регламентовані, то в рольовій ігровій ситуації третього рівня це можливо лише частково. В ігровій навчально-

мовленнєвій діяльності студентів єдиним обмеженням виступає власний іншомовний мовленнєвий досвід.

Подібна організація рольових ігрових ситуацій “за рівнями” зумовлена тим, що в ситуаціях залежно від результатів орієнтації створюються різні програми мовленнєвих дій, котрі включають як стереотипні елементи, так й їхні нові комбінації, що відповідають цілям діяльності. “Ситуації є сукупністю основних опорних ознак, необхідних і достатніх, котрі з найповнішою ймовірністю визначають мовленнєву поведінку студентів. Шляхом неодноразового повторення ситуацій у різних рольових ігрових ситуацій ми створюємо в учнів еталони провідних ознак ситуацій і способів поведінки в них. Рухливість і повторюваність ситуацій, постійна зміна комунікативних задач і мовленнєвих дій, що реалізують їх, стають основою для узагальнення опорних ознак ситуацій і еталонів комунікативної поведінки. Це сприяє перенесенню комунікативних операцій і дій, розширює їхній діапазон. Одночасно з цим відбувається генералізація мотивів по відношенню до ситуації, в котрій спочатку з’явився мотив, розповсюджуючись на всі ситуації, однорідні з першою в визначальних по відношенню до особистості рисах, і фіксація установок, що визначають цілісний підхід до побудови висловлювання і створюють алгоритм комунікативної діяльності людини” [196, с.191]. Подібна організація рольових ігрових ситуацій дозволяє засвоювати цілісну комунікативну дію зі всіма її складовими (установкою, мотивом, метою, засобами, способами здійснення), причому ця дія не ізольована, а знаходиться у взаємозв’язку з іншими діями. Оволодіння мовленнєвими одиницями відбувається в єдності усіх сторін - форми, значення, функції за провідною роллю останньої.

З метою створення оптимальних умов для розвитку комунікативної культури ми пропонуємо об’єднати рольові ігрові ситуації в комплекс, що складається з серії рольових ігрових ситуацій різного рівня. В ігровому плані дані рольові ситуації можуть бути підпорядкованими або сценарію однієї окремої гри, коли на кожному занятті “відіграється” лише її частина,

представлена деякою сукупністю рольових ігрових ситуацій, або сюжету загальної (завершальної) рольової гри, для якої вони є підготовчими.

На кожному занятті відповідно до рівня застосованих рольових ігрових ситуацій, майбутній вчитель має створювати один або декілька мікроциклів, спрямованих на підготовку до завершальної рольової ігрової ситуації (рольової гри). Завершальне заняття це створення макроситуації, що складається з низки мікроситуацій [204, с.134], тобто проміжних “мікротем”, послідовність котрих будується так, щоб перехід до наступної теми спілкування був підготовлений змістом проміжних мікроситуацій. Наприклад, цикл рольових ігрових ситуацій, об’єднаних загальною темою (традиційною, але завжди актуальною) “Їжа”, розвивається поступово: від рольової ігрової ситуації на основі детермінованої мікроситуації, що спонукає учнів до здійснення мовленнєвого вчинку – від приготування певного блюда до обговорення різноманітних кулінарних рецептів і розмови про користь і шкоду різних дієт.

Варіативні рольові ігрові ситуації на основі детермінованих ситуацій забезпечують спілкування з приводу конкретних предметів і найзагальніших подій, створюючи поступовий перехід до обговорення складніших речей і подій. Таким чином, спілкування студентів є розгортанням безперервного за значенням “єдиного тексту”, кожна наступна мікротема котрого реалізується на базі попередніх, має гнучкий перехід, готується ними і є їх логічним продовженням [123, с.27].

Спілкування багато разів повертається до кожної загальної теми, постійно розвиваючи одну за іншою мікротеми.

Слід підкреслити, що в процесі підготовки майбутнього вчителя до формування комунікативної культури старших учнів доцільно розробляти цикли ігрових ситуацій. Як приклад наведемо побудову циклу рольових ігрових ситуацій, об’єднаного під загальною назвою “Подорож” (підтема “Великі міста і містечка”).

Мета даного циклу – оволодіння вміннями спілкування з носіями мови у пошуках певного місця.

Старшокласники мають дізнатися / повідомити інформацію, пов'язану з описом маршруту (запитати або вказати дорогу, відстань), для цього їм необхідне знання дієслів руху, прийменників, прислівників, словосполучень, пов'язаних з поняттям “простір”, кількісних і порядкових числівників. Комунікативними вміннями, що підлягають оволодінню, будуть такі: вміння встановити/перервати контакт, дізнатися/повідомити інформацію, пояснити, розпитати, перепитати, уточнити, повідомити додаткову інформацію, подякувати.

У процесі реалізації ігрової ситуації майбутній учитель організовує початок роботи з рольових ігрових ситуацій першого рівня на основі детермінованої ситуації, що формують уміння встановити контакт із незнайомою людиною. Старші учні в ролі туристів звертаються із запитанням до “незнайомих” людей: чоловіка, жінки, підлітка; зміна місця дії і адресата вносить різноманітні корективи в ситуації спілкування (крім детермінованих використовуються варіативні ситуації).

Слід підкреслити, що рольові ігрові ситуації на основі детермінованих або варіативних ситуацій спрямовані на формування таких вмінь: встановити контакт; одержати / повідомити інформацію; уточнити одержану інформацію; подякувати.

Для комплексного формування даних умінь майбутній учитель має перейти до рольових ігрових ситуацій середнього рівня і сюжетної рольової гри спочатку із заданою рольовою поведінкою, потім – з вільною. Школярі одержують від учителя різні рольові завдання, що містять відомості про умови спілкування. Ініціатору спілкування задані наступні умови: він (вона) перший раз в місті, знаходиться на такій-то вулиці і хоче потрапити до певного місця, для цього необхідно звернутися до перехожого з метою дізнатися шлях. На вулиці шумно, погано чути, доводиться перепитувати. Якщо він (вона) не зовсім розуміє, що йому (їй) пояснюють, то має сказати

про це. На картці із завданням співрозмовника, “перехожого”, наведено пояснення маршруту, котре він (вона) має дати “туристу”.

У процесі цієї рольової ігрової ситуації майбутній учитель формує в учнів комунікативні вміння одержати, повідомити інформацію, а також перепитати, повідомити про своє нерозуміння, пояснити, подякувати і т.д. Закінчується робота над цим комплексом умінь проведенням рольової гри за участю всієї групи. Наприклад, група туристів, оглядаючи місто, опиняється в незнайомому районі, намагаючись знайти адресу готелю, в якому вони зупинилися, туристи звертаються по допомогу до перехожих. У цій грі рольова поведінка учасників гри є вільною, кожен сам вирішує питання про тактику своєї поведінки в цій ситуації. Так, наприклад, під час проведення цієї гри “юнак, що гуляє з собакою” надав “групі” завідомо невірну інформацію, мотивуючи це тим, що “терпіти не може туристів, котрі лякають собак”, а “водій таксі” вказав найдовший шлях, “тому що така у нього робота”. Для вирішення виниклої проблеми “туристам” довелося шукати “поліцейського”, а викладачу вводити до гри новий персонаж, непередбачений під час розподілу ролей. Інший варіант рольової ігрової ситуації – один із учасників призначає усім іншим зустріч у такому місці, до якого можна дістатися тільки певним номером автобусу. Решта учасників знаходиться в різних місцях, і кожний детально розпитує про маршрут.

Проведенням цих рольових ігор цикл закінчується, можна переходити до наступного.

У процесі формування комунікативної культури рольова ігрова ситуація будується на основі ситуацій спілкування, максимально наближених до реальних, в основі котрих лежить проблема, яку необхідно вирішити. Під час проведення рольової гри школярі не одержують мовленнєвого зразка у вигляді тексту або діалогу; майбутній вчитель організовує загальне обговорення проблеми, котру належить вирішити в процесі гри, розробляє можливі шляхи її вирішення. Після розподілу ролей учні одержують рольові картки, кожний самостійно обмірковує свою рольову поведінку, підбирає

необхідні йому засоби і шукає потрібні додаткові відомості. Далі проходить основний етап проведення гри на занятті, після нього – обов'язковий для рольової гри завершальний етап, під час якого обговорюється перебіг гри і рольова поведінка кожного учасника. Старшокласникам надається можливість пояснити свою мовленнєву поведінку, а вчителю – оцінити адекватність комунікативної поведінки школярів їхнім ролям, доцільність використаних в даній ситуації засобів, ступінь підготовки до природного спілкування в подібних ситуаціях.

Отже, навчання спілкуванню з метою формування майбутнім вчителем комунікативної культури із застосуванням рольової ігрової ситуації включає низку послідовних етапів. Починається воно з проведення рольових ігрових ситуацій першого рівня (елементарних), в котрих формується одне комунікативне вміння, програються різні варіанти його реалізації). Наступним кроком є формування в процесі рольових ігрових ситуацій середнього рівня декількох комунікативних умінь, наприклад, уміння привітатися, звернутися під час телефонної розмови, одержати і уточнити інформацію, вибачитися, подякувати тощо.

На третьому етапі комплекс комунікативних умінь формується в умовах “комплексної” рольової ситуації (рольової гри) (вільна ситуація), в якій студенти самі визначають способи реалізації необхідних комунікативних намірів і тактику поведінки в пропонованих умовах.

У процесі організації майбутнім вчителем рольових ігрових ситуацій використовуються актуальні для старшокласників ситуації спілкування, відібрані шляхом анкетування.

Оскільки набуття комунікативних навичок і умінь починається з правильно організованої справи в мовленнєвій дії [222, с.35], необхідно визначити ті психолого-педагогічні принципи, на котрих засновані розробка і використання рольових ігрових ситуацій. Аналіз наукових досліджень [47; 98; 170] дозволив нам сформулювати наступні основоположні принципи: принцип ігрового моделювання конкретних умов діяльності; принцип

проблемності змісту рольових ігрових ситуацій і процесу його розгортання в пізнавальній діяльності учня; принцип спільної діяльності учасників в умовах рольової взаємодії; принцип активного спілкування і взаємодії учасників гри як необхідна умова вирішення навчальних задач, розвитку пізнавальних інтересів і активності учнів, формування необхідних практичних вмінь, придатних до переносу; принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності – досягнення ігрових цілей є засобом реалізації цілей навчання, у тому числі й розвитку вмінь, необхідних для формування комунікативної культури учнів.

Науковці, методисти, вчителі-практики справедливо зазначають, що використання ігрової діяльності в процесі навчання буде корисним і ефективним тільки за умови, якщо ігри будуть регулярними, послідовними і розташовуватимуться в певній послідовності, тобто організованими в систему. Результати наукових досліджень [7; 77; 234; 269; 278; 285 та ін.] переконливо свідчать про те, що організація гри впливає на динаміку прийняття і входження в роль, причому це стосується не тільки ролей, що виконуються під час гри, а й одержання студентом ролі суб'єкта навчальної діяльності, що безпосередньо пов'язане з успішністю оволодіння іноземною мовою і, відповідно, успішністю формування комунікативної культури учнів. За допомогою організації рольових ігрових ситуацій ефект, що досягається, виявляється в збільшенні інформативності, скороченні латентного періоду між висловлюваннями, зниженні відсотку комунікативно важливих помилок, зв'язності, логічності висловлювань, створюваних учасниками рольової ігрової ситуації.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що методично і психологічно доцільна організація ігор під час використання рольової ігрової діяльності в навчанні іншомовному спілкуванню передбачає наступне: максимальна наближеність створюваних ситуацій спілкування до реальної дійсності та їхня повторюваність; опис ситуацій і типів взаємодії учнів (пояснення ходу гри, складання рольових завдань); проблемний характер модельованих

ситуацій (елементи проблемності мовленнєво-розумових задач пов'язані зі смисловим змістом процесу спілкування); визначення ролі викладача в процесі проведення гри; розподіл ролей між учасниками гри; психологічна готовність студентів до проведення гри і стан емоційної напруги (“операційної напруженості” услід за О.Леонтьєвим) учасників гри, створення атмосфери колективної взаємодії; наявність спеціально організованого етапу обговорення як елемента “зворотнього зв'язку”; наявність критеріїв, за якими оцінюються дії учасників.

За визначенням фахівців, котрі займаються вивченням і розробкою гри, вона володіє “настільки сильними засобами дії на мотиваційну сферу її учасників, що робить в принципі непотрібним попередні процедури для створення психологічного настрою і установки на гру” [195, с.68], у зв'язку з чим наголошується, що психологічний супровід гри повністю вичерпується відбором її учасників і розподілом ролей. Ми вважаємо, що вступна бесіда, яка визначає цілі і задачі, вирішення котрих залежить від атмосфери заняття, координованості дій студентів і викладача, є необхідною.

Отже, організація рольових ігрових ситуацій включає такі етапи: розробка сценарію рольових ігрових ситуацій; пошук і обробка матеріалу в навчальних цілях; проведення рольової ігрової ситуації; обговорення результатів і підведення підсумків рольової ігрової ситуації.

Процес підготовки рольової ігрової ситуації розпочинається з визначення конкретної сфери діяльності і загального кола задач, що мають бути вирішені під час циклу рольових ігрових ситуацій. Визначаємо одну з актуальних сфер діяльності, обрану студентами, розробляємо тематику спілкування партнерів із вказівкою якісних характеристик комунікації і з урахуванням поведінки дійових осіб.

На другому етапі розробляється сценарій циклу рольових ігрових ситуацій, в котрому визначається зміст ігрової ситуації, тобто проводиться детальний опис дії учасників гри, їхніх взаємин і можливий результат завершальної гри. В разі потреби відносно учасників ситуації визначається

вік, професія, спеціальність, освіта, особливості характеру та ін., визначається структура рольової ігрової ситуації, тобто послідовність ігрових дій: розробляються інструкції окремо для кожного учасника.

Третій етап організації рольової ігрової ситуації включає підготовку студентів до ігрової ситуації і власне її проведення. Встановлюється тривалість ігрових дій, оптимальна кількість учасників. В ігровій обстановці, що моделює умови здійснення реальної комунікації, відбувається реалізація сценарію рольової ігрової ситуації. На практиці це виглядає так: кожний учасник одержує конкретне рольове завдання для вивчення і підготовки, вступаючи у взаємодію з партнером. Далі він, згідно з указаними характеристиками ситуації здійснює дії, спрямовані на вирішення певних комунікативних задач іншомовного спілкування, забезпечує розвиток умінь, що формують комунікативну культуру учнів.

Обговорення перебігу і результатів завершальної гри включає обмін думками між викладачем і студентами, аналіз дій учасників з позиції досягнення ігрових і комунікативних цілей, коректування типових і індивідуальних помилок, що мали місце під час гри, можливе проведення анкетування, що дозволить з'ясувати ставлення студентів до гри, її позитивних і негативних сторін і пропозиції з удосконалення її підготовки та проведення (див. додаток В).

Отже наступною педагогічною умовою підготовки майбутнього вчителя до формування комунікативної культури старшокласників вважаємо використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури школярів.

2.3. Опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури учнів

Сучасний етап розвитку педагогічних технологій зумовлений багатьма чинниками, серед яких ми виділяємо такі, на наш погляд, основні:

- швидке зростання суми теоретичних знань, потрібних сучасній людині як члену суспільства для формування її світогляду;

- інтернаціоналізація освітніх процесів та зростаюча мобільність людей в процесах одержання освіти, професійної діяльності та спілкування на побутовому рівні;

- швидке зростання рівня професійних вимог до спеціалістів з точки зору професійних компетенцій, які потрібно постійно розширювати, удосконалювати та змінювати протягом усього періоду професійної діяльності;

- широке розповсюдження складних професійно орієнтованих інформаційних систем, що постійно удосконалюються, виявляючи тенденції до уніфікації, глобалізації та стандартизації методів та засобів опрацювання інформації;

- швидке поширення та проникнення в усі сфери діяльності глобальної інформаційно-комунікаційної мережі, яка зробила революцію в інформаційних технологіях.

Нині технологічний прогрес висуває жорсткі вимоги до власного “зовнішнього” середовища, тих складових життя суспільства, що пов’язані з освітою, підготовкою фахівців, станом науки, а також усіх сфер життя, які прийнято вважати “соціальними”. Саме такий синтетичний підхід до вироблення національної стратегії держави містить достатньо важелів для розв’язання ключових проблем сучасного розвитку. Його складовою є переродження економіки і суспільства за допомогою інформаційних технологій, які нині становлять фундаментальну стратегію в процесі формування майбутнього нації.

Інформаційні технології впливають на економічне зростання, створення робочих місць, продуктивність та підвищення рівня міжнародної конкурентоспроможності, комунікацій, на парадигму культурного розвитку.

Одним із пріоритетних напрямів інформатизації суспільства є процес інформатизації освіти, який передбачає використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для інтенсифікації і підвищення ефективності навчально-виховного процесу, активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Інформатизація освіти пропонує широке використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій у процесі навчання і виховання, в керівництві навчально-виховним процесом, автоматизації інформаційно-методичного забезпечення закладів освіти.

“Необхідною умовою інформатизації освіти є готовність педагогів до використання нових технологій навчання в процесі передавання знань, що означає постійну, неперервну самоосвіту” [75 , с. 214].

Проблема комп'ютеризації освіти висвітлена в працях Р.Гуревича [75], М.Кадемії [74], М.Корн [294], Н.Мойсеюк [172], І.Роберт [193], С.Томпсон [229], О.Хуторського [239] та ін. У цих наукових роботах значна увага приділяється вивченню необхідних і достатніх умов використання сучасних інформаційних систем навчання як засобу підвищення пізнавальної активності тих, хто навчається.

Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес досліджувалась у працях А.Воєводи [54], І.Волкова [56], Я.Гіндрюк [66], Т.Карамішевої [105], Н.Кучини [125], Л.Петрової [185] та ін.

На сучасному етапі розвитку суспільних та економічних відносин інформаційно-комунікаційні технології в повній мірі можна вважати невід'ємною частиною навчального процесу.

Дидактичні і психологічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання знайшли відображення у працях В.Безпалька [18], О.Вербицького [46], В.Ляудіс [149], З.Слепкань [211] та інших дослідників.

Інформаційні та комунікаційні технології доцільно застосовувати в процесі вивчення усіх предметів, у тому числі й з іноземної мови.

У значної кількості публікацій використовуються терміни “комп’ютерні технології”, “нові інформаційні технології”, “сучасні інформаційно-комунікаційні технології” тощо. У подальшому викладі будемо користуватися терміном “інформаційно-комунікаційні технології”.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті – це “технології навчання, виконання наукових досліджень і управління, які засновані на використанні обчислюваної та інформаційної техніки і спеціального програмного, інформаційного та методичного забезпечення” [54, с.124-125].

Отже, під інформаційно-комунікаційними технологіями ми розуміємо сукупність методів та технічних засобів, які використовуються для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання й використання інформації.

ІКТ формують вміння працювати з інформацією, розвивають комунікативні здібності і формують особистість “інформаційного суспільства”. Застосування комп’ютерних технологій в навчальному процесі дає можливість використання додаткового матеріалу, посилюючи мотивацію навчання і, як наслідок, підвищує інтерес до предмету в тому числі і за рахунок привабливості комп’ютерної техніки. Необхідно також відзначити, що ІКТ дозволяють впроваджувати на уроках проектно-дослідну діяльність, займатися моделюванням навчальних процесів, а це неминуче призведе до розвитку творчих здібностей школярів. Використовуючи можливості комп’ютера можна проводити інтегровані уроки з іншими дисциплінами. Ці нововведення відносяться до такого типу освіти, який ставить за мету реалізацію закладеного в учнів потенціалу, формування ключових компетенцій, необхідних для успішного життя і діяльності, у тому числі комунікативної культури.

Засоби ІКТ постають як нові інтерактивні засоби навчання, що мають цілу низку дидактичних особливостей і дають змогу якісно змінити методи, форми і зміст навчання.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні, на думку Р.Гуревича, визначилися три головні напрями використання ІКТ у навчальному процесі:

- 1) навчання технологіям, що вимагають активного використання комп'ютера (графічний і текстовий редактори, робота у комп'ютерних мережах);
- 2) навчання спеціалізованим технологіям (створення музики, комп'ютерне конструювання і анімація, макетування і верстка та ін.);
- 3) вивчення інформатики як науки, що розглядає інформаційно-логічні моделі; використання комп'ютера як технічного засобу у вивченні основ наук у школі, ПТНЗ, фундаментальних і технічних дисциплін у ВНЗ [75, с.216].

Доцільність та ефективність використання інформаційної технології в навчальному процесі педагогічного ВНЗ нерозривно пов'язані з поняттям інформаційної культури.

Формування інформаційної культури педагогів – це, насамперед, формування системи знань, навичок та вмінь, що необхідні вчителям для використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності. Зміст інформаційної культури для педагогів має свою специфіку. Головним компонентом цього змісту є психолого-педагогічні особливості застосування комп'ютера у навчанні.

Одним із найважливіших завдань навчання і формування інформаційної культури є оволодіння студентами узагальненими прийомами розв'язування завдань, адже від способу розв'язування завдання значно залежить ефективність використання комп'ютера. Крім того, головною метою використання комп'ютера в навчальному процесі і подальшій професійній діяльності є інтелектуальний розвиток людини, розширення і розкриття її

творчого потенціалу. Таким чином, загальне вміння розв'язувати задачі стає передумовою розвитку творчого потенціалу людини.

Найважливішим компонентом інформаційної культури є формування вміння практичного використання комп'ютера в процесі розв'язування практичних задач. Для працюючих у системі освіти, як загальної, так і професійної, основи інформаційної культури виступають важливою частиною не лише загальноосвітньої, але й професійної підготовки. Йдеться не лише про формування в студентів вміння розв'язувати різноманітні завдання за допомогою комп'ютера, а й про вміння навчити майбутніх учнів використовувати інформаційно-комунікаційні технології в процесі власної навчально-пізнавальної діяльності.

У процесі формування інформаційної культури вчителів доцільно розкрити роль комп'ютера у справі розв'язування завдань виховання та розвитку особистості учнів. Цей аспект загальної підготовки вчителів має виняткове значення, оскільки багато з них і досі вважають комп'ютерну техніку в школі тільки засобом розв'язування математичних задач та проведення різноманітних обчислень.

За допомогою комп'ютера вчитель має можливість матеріалізувати деякі абстрактні властивості реальних об'єктів, чим сприяє підвищенню доступності навчального матеріалу для засвоєння студентами. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі виступає своєрідним каталізатором, який призводить до якісних змін системи освіти в цілому, у тому числі, й в змісті навчання.

Комп'ютер поступово перетворюється на своєрідний вимірник ефективності обраних навчальних стратегій. Оскільки вже сьогодні певний базовий рівень інформаційної культури вимагається від кожного члена суспільства, то вміння використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій набуває виняткового значення щодо політехнізації навчання та загальної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

За допомогою комп'ютера вдається зробити доступним багато з того, що протягом тривалого часу вважалося недоступним унаслідок своєї абстрактності. Зокрема, з'являється можливість наочно представити студентам навчальний матеріал, який охоплює різні сфери життя та діяльності людини.

Впровадження комп'ютера у навчальний процес ВНЗ не повинне спрямовуватись на поступове обмеження впливу й ролі викладача, його місця і значення у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів. Педагог був і залишається ключовою ланкою навчально-педагогічного процесу, і останній завжди буде йому підпорядкованим і ним керованим.

Слід відзначити, що використання нових інформаційних технологій навчання у педагогічному ВНЗ, крім сприяння досягненню основних, запланованих цілей навчання у конкретній предметній галузі, сприяє досягненню й додаткових цілей навчання: формуванню в майбутнього вчителя позитивного ставлення до нових інформаційних технологій навчання, переконаності в ефективності цих технологій навчання, практичному засвоєнню методів навчання в умовах нових інформаційних технологій навчання. Студенти долають психологічний бар'єр між традиційними формами, методами й засобами навчання і навчанням із застосуванням комп'ютерних засобів набагато швидше, ніж учителі, що вже мають досвід роботи традиційними методами.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають якісні відмінності від традиційних технологій. Засоби ІКТ не є простим додатком до існуючих методичних систем навчання, вони вносять суттєві корективи в усі компоненти методичної системи (мету, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання). Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають також суттєві відмінності між собою, зумовлені тим, що в їх основу закладено різні теоретичні засади, а також тим, що за допомогою таких технологій реалізуються різні функції навчання, і реалізуються вони по-різному.

Проте, слід зазначити, що “запровадження нових інформаційних технологій навчання не повинно бути самоціллю. Воно має бути педагогічно виправданим, розглядатись передусім з погляду педагогічних переваг, які воно може забезпечити порівняно з традиційною методикою навчання” [211, с.99].

О.Вербицький застерігає від негативних наслідків необґрунтованого ігнорування методів, організаційних форм і засобів навчання та надмірної, методично невиправданої комп’ютеризації навчального процесу: “Необхідно перш за все визначити конкретні цілі та зміст навчання у комп’ютерному варіанті. Якщо виявиться, що цілі можуть бути досягнуті за допомогою традиційних, надійних, звичних для викладача і студентів засобів, то краще за все звернутися саме до них. Для комп’ютерного навчання доцільно відбирати лише той зміст, розробка та засвоєння якого не може обійтись без електронно-обчислювальних машин” [46, с.198].

Р.Гуревич зазначає: “Комп’ютер – це лише механізм для обробки інформації, досить складний і могутній, але все ж – механізм. Він може ефективно ввійти в існуючу технологію навчання, стати її ланкою, на його основі можна формувати нові технології навчання. Проте, ні в якому разі не слід механічно перекладати методичний досвід застосування старих засобів на цей, принципово новий” [75, с.216].

Зміст підготовки до застосування універсальних ІКТ у професійній діяльності вчителя зазвичай формується на основі напрямів використання ІКТ. При цьому потрібно вносити постійні зміни в структуру підготовки, зумовлені подальшим покращенням і появою нових можливостей засобів ІКТ, що потребує, в першу чергу, необхідності проведення типізації засобів ІКТ. Серед цих напрямів найбільш важливим для професійної підготовки вчителя є методика використання універсальних засобів ІКТ у діяльності вчителя. Розглядаючи можливості засобів ІКТ у навчанні, необхідно систематизувати спектр засобів ІКТ, пропонуючи їхню типізацію. Зазвичай використовуються типізація засобів ІКТ для навчання за технічними

ознаками – на програмні та апаратні, за функціональними ознаками – такі, що використовуються у навчанні, інструментальні, сервісні, контролюючі та ін.

Найчастіше засоби ІКТ класифікуються за способом їхнього застосування. Так, І. Роберт [193, с.43] пропонує наступну класифікацію засобів ІКТ за способом використання в діяльності вчителя: використання як засіб навчання, що удосконалює процес викладання; як засіб розвитку особистості учня; як інструмент пізнання навколишньої дійсності і самопізнання; як засіб інформаційно-методичного забезпечення і керування навчально-виховним процесом; як засоби комунікацій; як засіб автоматизації процесів обробки результатів експерименту та управління; як засіб автоматизації процесів контролю, корекції, результатів навчальної діяльності, тестування і психодіагностики; як засіб організації інтелектуального дозвілля.

Комп'ютеризація процесу професійної підготовки студентів дозволяє в процесі навчального процесу моделювати реальні виробничі ситуації, що надає діяльності студентів змістовного професійного характеру. Таким чином, закладається підґрунтя для професійного становлення майбутніх фахівців та їхньої соціальної адаптації.

Слід відзначити, що у підготовці майбутніх учителів до формування комунікативної культури учнів є низка переваг щодо використання ІКТ: простота і надійність у використанні, сумісність із периферійними пристроями з метою надання звукового супроводу, можливості друку тощо; комплексність та універсальність; компонентність у реалізації основних функцій; адекватність програмного забезпечення змісту та специфіці підготовки вчителів у ВНЗ; простий, люб'язний, україномовний інтерфейс.

У психологічних дослідженнях зазначається, що ІКТ впливають на формування теоретичного, творчого та модульно-рефлексивного мислення тих хто навчається, комп'ютерна візуалізація навчальної інформації, надає значний вплив на формування уявлень, які займають центральне місце в

образному мисленні, а образність уявлень тих, чи інших явищ і процесів в пам'яті, навчають збагачує сприйняття навчального матеріалу, сприяє його науковому розумінню. Використання комп'ютера дає можливість підсилити та поглибити контроль за діяльністю слухачів.

Уважаємо доцільним розглянути зміст компонентів діяльності майбутнього вчителя з урахуванням останніх досягнень у галузі ІКТ.

Підготовка вчителів у цьому напрямі передбачає оволодіння ними експертно-аналітичною діяльністю з оцінки програмних засобів навчального призначення й оволодіння способами створення програмних засобів навчального призначення на базі найсучасніших ІКТ: технології мультимедіа, використання комп'ютерних мереж.

Дослідницький компонент діяльності вчителя включає дії, що належать до процесу накопичення нових знань про педагогічні цілі і засоби їхнього досягнення, про стан об'єктів і суб'єктів педагогічного впливу на різних стадіях рішення педагогічних завдань, про психологічні особливості учнів, учителів та інших суб'єктів педагогічної системи.

Частиною дослідницького компонента є вміння знаходити нові знання, вміти досліджувати власну діяльність і перебудовувати її на основі нової наукової і навчальної інформації, одержаної з різних джерел.

Виконання дослідницької функції припускає вміння одержання різної інформації про учнів, про стан навчально-виховного процесу та інших видів інформації; аналіз відповідей учнів, їхніх знань, умінь, навичок; наявність навичок роботи з різними інформаційними джерелами, зокрема з телекомунікаціями, для пошуку й обміну потрібною інформацією. У багатьох випадках найбільш доцільне використання засобів ІКТ як на етапі збору, так і аналізу й обробки інформації.

Проектувальний компонент діяльності вчителя припускає перспективне планування навчально-виховного процесу під час реалізації можливостей комп'ютера автоматизувати процеси інформаційно-методичного забезпечення. Це потребує від учителя вміння моделювати, створювати

моделі навчання відповідно до розвитку педагогіки, психології, інформатики. Таким чином, проектувальний компонент пов'язаний з розробкою конкретних технологій навчання, у тому числі, й інформаційних.

Комунікативний компонент діяльності вчителя включає дії, пов'язані із взаєминами в навчально-виховному процесі різних його суб'єктів. Під час цього широкого застосування набувають засоби передачі інформації — комп'ютерні мережі. Сучасні можливості комп'ютерних мереж забезпечують можливість дистанційної освіти, коли вся інформаційна взаємодія між учителем і учнями відбувається через мережу.

Організаторський компонент діяльності вчителя включає дії, пов'язані із організацією навчально-виховного процесу. Вчитель організовує самостійну, групову, індивідуальну роботу учнів за допомогою ІКТ, а також контроль, управління навчально-виховним процесом за допомогою програмних засобів. Крім цього, вчитель має використовувати засоби ІКТ в організації роботи навчального закладу.

Для вивчення напрямів використання ІКТ нами було проведено анкетування студентів другого курсу Інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (див. Додаток Г). Нас цікавили уявлення студентів із можливостей застосування інформаційних технологій у навчальному процесі, зокрема, в процесі вивчення спеціальних дисциплін та можливості застосування ІКТ для формування комунікативної культури школярів.

По-перше, 81,5% респондентів відповіли, що мають персональний комп'ютер. 79,5% опитаних студентів відповіли, що вважають доцільним використання комп'ютера в навчальному процесі. На запитання: “У процесі вивчення яких предметів, крім інформатики, ви вважаєте доцільним застосування комп'ютера?” відповіді студентів були такими: англійська мова – 65 %, німецька мова – 51,8 %, методика викладання іноземної мови – 42,2 %, стилістика – 39,5 %, українська мова – 4,7%, історія – 2,8 %. Серед причин такої переваги на користь профільюючих дисциплін вбачаємо усвідомлення

студентами специфіки змісту, методів та переваг використання ІКТ для кращого формування вмінь та навичок.

7,3 % опитаних студентів не вбачають доцільності використання комп'ютера у навчальному процесі взагалі.

Звернемо увагу, що лише 27,5 % опитаних студентів надають перевагу поясненню нового матеріалу викладачем біля дошки, а 64,7% респондентів вважають, що пояснення викладача з використанням комп'ютерних технологій буде більш ефективним. Як свідчать результати анкетування, близько 3,8 % студентів вважають, що краще зрозуміли б новий навчальний матеріал, якби викладача замінив комп'ютер.

Динаміка переконаності студентів, де і коли комп'ютер у навчальному процесі принесе найбільше користі така: переконані в доцільності його застосування на: лекціях – 61,5 % студентів, практичному занятті – 72,8% студентів, під час самостійної роботи – 85,5 % респондентів.

Студенти категорично не бачать такої доцільності на: лекціях – 22,5 %, практичному занятті – 5,9 %, під час самостійної роботи – 3,8 %. Решта студентів зупинились на варіанті: важко відповісти.

Найбільш проблемним виявилось питання анкети щодо забезпечення якості контролю знань за традиційних умов та за умов комп'ютерної підтримки. Думки опитаних студентів розподілились майже однаково: більш якісним контроль знань за традиційних умов вважають 45,5 % опитаних, а 54,5% студентів підтримали точку зору, що контроль буде більш якісним за умови використання ІКТ.

Стосовно питання “Чи може, на Ваш погляд, комп'ютер допомогти Вам у майбутній професійній діяльності з метою формування комунікативної культури учнів?” більшість студентів (76%) відповіли «так» .

Результати анкетування виявили, що: студенти прагнуть до використання ІКТ у навчанні; значна кількість студентів розуміє різницю в застосуванні ІКТ на лекціях, практичних заняттях, у самостійній роботі;

більша частина студентів вважають доцільним використання комп'ютерних технологій у процесі формування комунікативної культури учнів.

Враховуючи одержані результати анкетування, ми будемо розглядати впровадження ІКТ як одну із педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до формування комунікативної культури школярів.

Класифікація засобів навчання є різноманітною. О.Хуторський за відношенням до технологічного прогресу розрізняє такі: традиційні (музеї, бібліотеки, наочність); сучасні (засоби масової інформації, мультимедійні засоби навчання, комп'ютери); перспективні (веб-сайти, локальні і глобальні комп'ютерні мережі, системи розподіленої освіти) [239, с. 402].

Н.Мойсеюк використовує класифікацію польського дидакта В.Оконя, в якій засоби навчання розташовані відповідно до наростання можливості змінювати дії учителя й автоматизувати дії учня, та поділяються на прості і складні [172, с. 327]. (Класифікацію засобів навчання подано у Додатку Д)

До словесних засобів відносять підручники, навчальні посібники і т. ін. Прості візуальні засоби охоплюють реальні предмети, моделі, картини тощо. Механічні візуальні пристрої – це діаскоп, мікроскоп, кодоскоп та інше. Аудіальні засоби – програвач, магнітофон, радіо тощо. Аудіовізуальні – звуковий фільм, телебачення, відео. До засобів, які автоматизують процес навчання відносять лінгвістичні кабінети, комп'ютери, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі, засоби мультимедіа тощо. Засоби мультимедіа дозволяють створювати і використовувати в навчальному процесі комп'ютерні імітації, мікросвіти та на їхній основі дидактичні та розвивальні ігри, які викликають особливу зацікавленість у дітей.

Серед головних видів ІКТ для використання майбутніми учителями іноземної мови в процесі формування комунікативної культури старшокласників слід виділити такі: мультимедіа – технології, телекомунікації, гіпертексти, комп'ютерна графіка, інтерактивне відео, мережеві соціальні сервиси Web 2.0 [74].

Комп'ютерні телекомунікації здійснюють передачу інформації, виконують завдання з обробки і зберігання інформації комп'ютерними засобами за допомогою різних видів зв'язку.

Основа гіпертекстового представлення інформації – це розширення традиційного поняття тексту шляхом застосування нелінійного способу представлення інформації, за якого між окремими текстовими фрагментами встановлюються перехресні зв'язки й визначаються правила переходу від одного фрагменту тексту до іншого.

Комп'ютерна графіка відкриває нові можливості для розвитку уяви та просторового мислення студентів, спрямованих на формування комунікативної культури учнів.

Мультимедіа - це сукупність прийомів, методів, способів обробки, збереження, передавання аудіовізуальної інформації, що базується на використанні компакт – дисків [189,с.275]. Графіка, звук забезпечують сприйняття навчального матеріалу, допомагають зменшити труднощі в навчальній діяльності, сприяють розвитку пізнавальної активності учнів. Властивістю мультимедіа як засобу навчання є можливість забезпечити інтерактивний обмін повідомленнями між учнями і технічною системою у діалоговій формі для формування комунікативної культури старшокласників.

У своєму найвищому прояві технологія мультимедіа переростає в систему віртуальної реальності, в якій задіяні не лише органи зору та слуху, а й такі органи чуттів, як дотик, нюх, вестибулярний апарат та ін. В ідеалі, віртуальна реальність дозволяє створювати ситуації, реальність або уявність яких людина не в змозі визначити. Ця властивість знаходить своє застосування в освітній галузі, в процесі моделювання комп'ютерною системою певних ситуацій, що можуть виникнути в майбутній професійній діяльності студента.

Перевагами мультимедіа є зростання обсягу аудіо- і відеоінформації, забезпечення більшої наочності інформації, можливість сортування та

зберігання інформації на носіях (з використанням CD-ROM), розширення інтерактивних можливостей.

Мультимедіа – технології дають змогу студентам створювати електронні додатки до наявних підручників, відео-енциклопедії, інтерактивні довідники, тренажери, дидактичні та розвивальні ігри, що стимулюють прояв пізнавальної активності, розширюють кругозір, формують нові уміння та навички учнів, стають універсальним навчально-інформаційним засобом.

Використання майбутніми учителями іноземної мови мультимедійних засобів дозволяє забезпечити більш високий рівень знань учнів, підвищити інтерес та забезпечити позитивне відношення до предмету, що вивчається, дозволяє урізноманітнити систему навчання, забезпечує свідому мотивацію навчання, підвищує якість знань учнів.

Мультимедіа застосовуються також у розважальній індустрії (відео-кліпи, ігри), в електронних засобах телекомунікації (відеотелефон, відео-конференції), а також для виконання комп'ютерного моделювання.

Засоби мультимедіа слід використовувати студентами з метою повторення, узагальнення та систематизації знань учнів. Вони допомагають створювати конкретне, наочно-образне уявлення школярів про предмет, явище чи подію, які вивчаються, доповнювати відоме новими даними. Відбувається не лише процес пізнання, відтворення та уточнення вже відомого, а й поглиблення знань учнів.

Визначимо дидактичні функції, які виконують мультимедійні засоби навчання: забезпечення науковості навчання; розвиток пізнавальних інтересів і здібностей учнів; прискорення темпів навчання; підвищення якості знань, вмінь і навичок; поліпшення осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу; збільшення наочності; індивідуалізація навчання; зв'язок теорії з практикою.

Услід за С.Томпсоном, ми виділяємо такі напрями персонального використання мультимедіа для удосконалення професійних навиків майбутніх учителів:

1. Освіта. Мультимедіа можна використовувати як ефективний засіб навчання.
2. Довідники. Окрім тексту комп'ютер з мультимедіа здатен відтворювати музику, мову, мультфільми та відеозаписи.
3. Розважальний напрям. Деякі користувачі використовують мультимедіа для ігор, але вони можуть бути пізнавальними та навчальними.
4. Тренажери. Створені мультимедійні додатки, з допомогою яких підвищуються професійні вміння студентів [229, с. 27].

Можливості навчальних систем для розвитку комунікативної культури, реалізованих на базі технології мультимедіа, дозволяють інтегровано представляти на екрані комп'ютера будь-яку аудіовізуальну інформацію, реалізуючи інтерактивний діалог користувача з системою (форми мультимедіа показані у Додатку Ж).

Апаратні засоби та програмне забезпечення, що входять до складу мультимедіа дозволяють майбутнім учителям застосувати наступні варіанти роботи на уроках іноземної мови:

1. Викладач робить оголошення в класі або щось каже та його мовлення транслюється на головні телефони всіх старшокласників, а також по гучномовному зв'язку. Учень чує змішаний звук, синтезований його власним комп'ютером та звук, який йде від викладача та комп'ютера викладача. Під час цього можлива передача зображення екрана викладача на монітори старшокласників.

2. Викладач, який працює із старшокласником, веде мовленнєвий зв'язок з ним та бачить зміст його екрана на своєму моніторі, а також може управляти його клавіатурою та маніпулятором, використовуючи свою клавіатуру і маніпулятор. Дана можливість дозволяє викладачу індивідуально працювати із учнем, не залишаючи свого робочого місця.

3. Викладач працює з групою школярів. Відрізняється від варіанта 1 тим, що не відбувається трансляції по гучномовному зв'язку, та робота ведеться не з усіма учнями, а з відповідною групою [66, с. 59].

4. Учень розповідає групі учнів з демонстрацією змісту свого екрана на монітори робочої групи, що створює ефект поділу класу на декілька аудиторій (віртуальні аудиторії). У віртуальних аудиторіях одночасно декілька старшокласників може відповідати пройдений матеріал або разом вирішувати задачі з демонстрацією програм, читати текст або вести діалоги. Викладач може підключатися до кожної із віртуальних аудиторій та контролювати хід роботи учнів.

Усі ці методи ми рекомендували використовувати майбутнім учителям іноземної мови під час роботи з учнями для формування їхньої комунікативної культури (для початку під час проходження педагогічної практики у школі).

Застосування цих варіантів роботи на уроці іноземної мови є можливим завдяки наявності програм, які використовуються для навчання говорінню. За французькою традицією мультимедійні програми для навчання говорінню на іноземній мові називаються “інтерактивне відео”. У цих програмах відтворюються різні ситуації спілкування, які представлені у вигляді озвученого фільму, в якому підбір персонажів та перебіг розвитку сюжету залежить від вибору користувача, який здійснюється шляхом відповідей на питання [105, с.171]. Більшість цих програм включає в себе графіку із мільйонів різних кольорів та фарб, анімацію, 16-бітний стереозвук з якістю компакт-дисків, графічне зображення звуків та слів, же дозволяє формувати ідеальну вимову підручника в будь-якій іноземній мові та навіть розпізнання мовлення. До “інтерактивного відео” відносяться такі програми, як Dynamic English, Pronunciation Plus, Learn to Speak English, The Playwriter’s Theatre, що призначені для формування комунікативної культури учнів.

Доцільним під час формування комунікативної культури може бути використання навчальних програм з англійської мови. Dynamic English – одна з найвідоміших навчальних програм з англійської мови. Вона складається з трьох основних курсів: для початківців, середнього та вищого рівня. В курсі міститься 6 основних тем, за якими проводиться навчання. Є і

тестові завдання – доповнення словникового запасу, та на словниковий запас та тест на граматику. Для всіх пройдених тем програма зберігає результат навчання кожного учня: скільки часу той працював із завданням, який процент вірних відповідей та яка оцінка рівня знань учня, показаних під час вивчення теми. Програма тренує сприйняття усного мовлення та розмовне мовлення (на основі часто вживаних фраз-кліше). Вона містить диктанти та вправи з граматики та на поповнення лексичного мінімуму. Інтерактивний словник містить для кожного курсу біля 300 нових слів. Засвоєння цієї програми – підготовка до читання оригінальних англійських текстів.

Серед ІКТ, які студенти засвоювали з метою використання у майбутній професійній діяльності з метою формування комунікативної культури були такі:

Pronunciation Plus – це навчальна програма з 64 уроків, призначена для формування в учнів оригінальної англійської вимови. Компакт-диск містить дві основні частини: Vowels (Голосні) та Consonants (Приголосні). У кожній частині представлено по чотири пари звуків. В процесі роботи з програмою учень знайомиться з технікою вимови звуків, наочно бачить сам процес вимови в русі, а також може порівняти за допомогою звукових графіків власну вимову звуків, слів і цілих речень з оригінальними.

Learn to Speak English – програма, яка складається з 30 уроків, в кожному з яких є опис ситуації, діалог на ту ж тему, граматичні правила та тестові завдання. Майбутній вчитель може записати голос свого учня та зрівняти його з оригінальною вимовою. В цій програмі є можливість подивитися карту США, а скориставшись мишкою (на який-небудь штат), можна почути його назву [185, с. 243].

The Playwriter's Theatre – навчальна програма, створена в 1985 році Б. Уорнером, досвід застосування якої для навчання мови описав Дж. Андерсон. В цій програмі студент надає можливість учню виступати від автора та режисера-постановника театральної п'єси, який вибирає персонажів та умови їх появи на сцені (час, місто, послідовність), пише репліки персонажів.

Програма демонструє на екрані дисплея генеровану за заданими параметрами сцену [105, с. 172].

Ця програма відноситься до розряду стимулятивно-моделюючих. Її можна використовувати в процесі індивідуальної або групової роботи з комп'ютером. У залежності від режиму використання комп'ютер виконує функції не тільки засобами створення умов усного вербального спілкування, а й партнера в процесі комунікації, а також засобу стимулювання спілкування іноземною мовою [105, с. 171].

Програми, які розроблені у форматі гіпертексту мають на меті надання кожному учню можливості відпрацьовувати в індивідуальному режимі навчальний матеріал, що входять до певного етапу методичного циклу, отримуючи необхідну допомогу, підкріплення та контроль. Вони призначені як для навчальної, так і самостійної роботи учнів, яку можна здійснювати у спеціально відведений час у комп'ютерному класі або ж у домашніх умовах. Завдяки цим програмам, учні одержують різноманітну статистичну, графічну та ілюстративну інформацію.

Гіпермедіа-технології надають можливості для роботи з гіпертекстами через виділення ключових об'єктів, організацію перехресних посилань між ними [56, с. 310].

Гіпертекст – це засіб отримання інформації, при якому на деякі виділені в тексті ключові об'єкти (слова, фрази, малюнки), надається пояснення при підведенні під них курсору та натисканні клавіші миші: за ними відкривається нова, додаткова інформація про навчальні об'єкти [46, с.272]. Для учнів ці слова, фрази, малюнки є своєрідними ланками для виходу на іншу інформацію, що показана на екрані у вигляді тексту, файла, малюнка, відеосюжета. У курсі інтенсивного вивчення іноземної мови цей засіб необхідно використовувати майбутнім вчителем іноземної мови для того, щоб розширити довідкові та навчальні можливості заняття.

Виходячи саме з цих міркувань, Н.Кучиною розроблено дві програми під назвою “English. Functional Grammar”. В основу обох програм покладено

системно-семантичний підхід до організації мовного матеріалу. Такий підхід передбачає організацію граматичних одиниць у певних мікросистемах, складові елементи кожної з яких близькі або за значенням, або за функцією у реченні. Природно, що засвоєння такої мікросистеми має відбуватися у послідовності “від значення до форми”.

Справа в тому, що “граматичні проблеми” учнів, що виникають під час утворення висловлювання, часто пов’язані не стільки з формами граматичних одиниць, скільки з їх значеннями, тобто, з невмінням мовця співвідносити смисл майбутнього висловлювання з граматичними значеннями іншомовних засобів, що його реалізують. Більш того, деякі учні не можуть здійснити смислову організацію висловлювання. їм важко розрізнити близькі за значенням поняття, не говорячи вже про граматичні поняття, які не представлені в рідній мові (наприклад, передумання або процесуальності дії).

Тому саме ці дві операції мислення – усвідомлення об’єктивних поняттєвих категорій і міжпоняттєвих зв’язків, закладених у задум висловлювання, та їх правильне співвіднесення з адекватними граматичними значеннями іншомовних засобів – є об’єктом цілеспрямованого опанування іноземної мови [125, с. 242].

Слід відзначити, що нове покоління комп’ютерів, застосування оптоволоконного зв’язку зумовили також появу та розвиток мережевих технологій.

Мережа Інтернет сьогодні стає ресурсом, який дозволяє вирішувати нові педагогічні задачі, пов’язані із колективною навчальною діяльністю, груповою взаємодією. Соціальні сервіси Інтернет – це сучасні засоби та мережеве програмне забезпечення, які спрямовані на організацію колективної діяльності людей. Ця діяльність включає спільний пошук і зберігання інформації; використання медіа-матеріалів; створення і редагування колективних гіпертекстів, карт знань і структурних схем.

Необхідно виділити такі переваги використання мережевих соціальних сервісів Web 2.0 :

- у мережевому доступі опиняється величезна кількість відкритих матеріалів, які можуть бути використані в навчальних цілях;

- завдяки тому, що значно спрощується процес створення матеріалів та їх публікації, новий контент створюється мільйонами людей, які несуть в мережу малюнки, тексти, фотографії, музичні файли, закладки на корисні ресурси;

- беручи участь в нових формах діяльності викладачі і студенти освоюють важливі інформаційні навички;

- відкриваються нові можливості для участі школярів і студентів в різноманітних співтовариствах: професійних, наукових, інших;

- виникають нові форми співтворчості викладача та студента.

Ми пропонуємо майбутнім викладачам англійської мови і перекладачам, наступний план формального аналізу авторської індивідуальності, заснований на використанні соціальних сервісів [205].

Підготовчий етап:

- формування команд, розподіл ролей, узгодження термінів розробки.

Пошуковий етап:

- пошук в Інтернеті статей та інших матеріалів, що пов'язані з формальним аналізом авторської індивідуальності літературного твору;

- вибір двох цікавих для даної групи студентів англомовних авторів;

- пошук в Інтернеті в електронних бібліотеках текстів трьох творів для кожного автора;

- пошук в мережі частотних словників для обраних мов (англійської);

- визначення по цих словниках трьох прийменників, що зустрічаються частіше за інших.

Етап розрахунку і аналізу:

- вибрати фрагменти творів, довжиною приблизно 12000-13000 слів;
- у відповідності з рекомендаціями російського філолога М.Морозова здійснити розрахунок абсолютної та відносної частоти обраних прийменників; побудувати діаграми, що ілюструють частоту кожного прийменника в кожному творі;
 - проаналізувати ці діаграми, переконатися, що із збільшенням довжини тексту частота прийменника перестає змінюватися; розрахувати середні значення частоти прийменників;
 - порівняти частоту різних прийменників в трьох різних творах одного автора (побудувати головні прийменникові спектри);
 - порівняти головні прийменникові спектри двох авторів, проаналізувати отримані результати.

Завершальний етап: представлення результатів

- презентувати результати дослідження на занятті й в мережі;
- познайомитися з дослідженнями інших учнів, студентів, обговорити отримані результати.

Девізи проекту: “Вимірюй все доступне вимірюванню та зроби недоступне вимірюванню – доступним!” (Аристотель).

Використовуючи внутрішню локальну мережу Intranet в навчальному закладі, що моделює роботу міжнародної мережі Intranet, учні, як і учителі іноземної мови, мають можливість користуватися розробками уроків, опрацьованих творчими групами навчального закладу, а учителі мають змогу одержувати при необхідності методичні поради. Учні одержують тексти, різноманітні вправи до них, виконують різнорівневі завдання, самостійно здійснюють контроль за їхнім виконанням, виконують граматичні завдання. Відповіді на питання, вправи сховано в гіперпосиланнях, які кожний з учнів може активізувати та одержали конкретну відповідь для самоконтролю.

Пропонуємо зразки електронних сторінок електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) з іноземної мови. ЕНМК з іноземної мови містить два “кейси”: кейс учня; кейс вчителя [125,с.243 - 245].

“Кейс” учня містить анотацію, поради для користувача, програму курсу, теоретичний зміст заняття, практикум з іноземної мови та розв’язника до нього, систему контролю знань учнів та рекомендовану літературу. “Кейс” викладача складається з анотації до курсу, визначення його мети, державного стандарту, програми курсу, календарно-тематичного плану, електронного навчального посібника, планів уроків, практикуму з іноземної мови, контролюючих систем, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, словника, літератури.

Електронний навчальний посібник (курс занять) виконаний на основі використання гіпертексту та мультимедіа-технологій, словник термінів складений також на основі гіпертексту, дає можливість оперативно здійснювати роботу з новою лексикою.

Контроль знань учнів (вхідний, поточний, підсумковий) можна здійснювати майбутніми учителями за допомогою розробленого електронного зошита тестів, дає можливість викладачу швидко коригувати навчальний процес, відпрацьовувати прогалини в знаннях учнів.

Наведемо приклад сторінки електронного зошита тестів для розвитку комунікативних вмінь учнів.

Електронний зошит тестів складений у вигляді електронних аркушів Excel, на яких розміщені тестові завдання з кожної теми курсу. Перед тестуванням учень знайомиться з інструкцією до роботи з зошитом. Принцип роботи з зошитом досить простий: в графі “Результат” поставити позначку (наприклад “1”) біля правильної відповіді.

Результати тестування з кожної теми подаються у вигляді таблиць, яких зазначено суму балів, що одержав учень, відсоток правильних відповідей та рівень досягнень даного старшокласника.

Електронний зошит можна використовувати для самоконтролю знань, а також в процесі поглибленого вивчення навчальних дисциплін. Переваги системи: простота у використанні та обслуговуванні; займає мало місця на диску (близько 1000 кБ).

Тренінг-тест дає змогу виявити рівень засвоєння навчального матеріалу, надає можливість учню на разі необхідності звернутись до повторного вивчення навчального елементу, а вчителю не лише з'ясувати рівень знань студента, але й побачити помилки, спрямувати навчальну роботу на їхнє усунення. Такі тести виконують контролюючу функцію, що забезпечує перевірку рівня знань, умінь та навичок учнів.

Для проведення тематичних та підсумкових атестацій тестова система може бути вдосконалена наданням можливості вибору із загальної кількості питань, які старшокласник готує до тестування одного з можливих варіантів. Результати тестування фіксуються та подаються у вигляді таблиць та діаграм.

Слід зазначити, що важливим аспектом вивчення іноземної мови з використанням ІКТ є навчання читанню. Відомо що в наявних підручниках з іноземної мови відсутня необхідна кількість текстів для різних видів читання. За допомогою інформаційних матеріалів мережі можливе розв'язання цієї проблеми. Для цього в мережі слід розмістити значні за обсягом матеріали про погоду, інформацію про країни, свята та інше. Привабливість цих матеріалів полягає в їхньому яскравому оформленні, конкретності та скороченості інформації. Для здійснення майбутнім вчителем навчання за такими матеріалами можна застосовувати роботу в малих групах (високий, середній і достатній рівні знань). Всі учні одержують тексти і завдання, які вони виконують в групах. Виконання цих завдань можливе з використанням підказок, словників та інше.

Учням пропонуються різні тексти за темою: "Культура". Кожний має прочитати, перекласти свій текст, виписати нові слова з перекладом. Потім кожна група коментує свій зміст тексту на іноземній мові. Обговорення теми здійснюється всією групою.

На узагальнюючих заняттях також можлива робота в малих групах, кожна група при цьому одержує певну тему: “Наука”, “Спорт”, “Професія” та інші. Учні готують коротенькі повідомлення за своїми темами. Оцінка виставляється кожній групі, а тому має місце колективна зацікавленість студентів, їхня відповідальність перед усіма членами групи. Учні з більш високим рівнем знань допомагають відстаючим.

Ефективними для формування комунікативної культури учнів є організація обговорення текстів, робота в чатах (якщо є така можливість), рольові ігри.

Працюючи в малих групах, можна готуватися до роботи в проектах, під час яких значно підвищується активність діяльності учнів, мотивація навчання: старшокласники вчаться володінню мовою і проведенню дискусій.

Аналіз мультимедійних програмних засобів для використання їх майбутніми учителями в процесі формування комунікативної культури дозволив виділити такі можливості програмних засобів:

1. Можливість обробки інформації, що вводиться користувачем.
2. Об'єднання інформації, що представлена в різних формах (текст, звук, графіка, анімація, відеофрагменти) і є структурними одиницями мультимедіа-програм.
3. Наявність гіперзв'язків, що дозволяють переходити від одного слова або фрази до іншого кадру.
4. Можливість користувача добирати в інтерактивному режимі необхідну інформацію.

Слід відзначити, що поява засобів візуальної розробки мультимедіа-програм, доступних непрофесіоналам дає змогу майбутнім учителям самим розробляти програмні рішення в галузях, традиційно складних для самостійної програмної реалізації. З'являється можливість поєднання, з одного боку, доступних через глобальні мережі програмних продуктів, створених професіоналами, таких, що реалізують найсучасніші досягнення в галузі ІКТ, і методики викладання предмету, і, з іншого боку, створених

самим викладачем за допомогою візуальних засобів розробки програмних продуктів.

Використання якісних засобів мультимедіа дозволяє зробити процес вивчення іноземної мови гнучким стосовно соціальних і культурних відмінностей між студентами, їх індивідуальних стилів, інтересів і темпу навчання.

Однією з необхідних складових фахової компетентності вчителя іноземних мов є вміння ефективно працювати з інформацією та використовувати для цього сучасні інформаційно – комунікаційні технології.

Майбутній вчитель, готуючись до професійної діяльності має вміти:

- застосовувати інформаційно-пошукові системи, банки даних, розподілені ресурси Інтернет для добору навчально-методичної інформації;
- використовувати бази даних для зберігання структурованої інформації та електронні документи з гіперзв'язками для зберігання інформації вільної структури та складності в ієрархії;
- застосовувати сучасні апаратні засоби введення інформації – сканери, графічні планшети, цифрові камери, пристрої для підготовки текстової, графічної, звукової та відеоінформації до використання в навчальному процесі;
- розробляти мультимедійні програмні засоби учбового призначення за допомогою інструментальних систем;
- застосовувати засоби ІКТ на базі технології мультимедіа для візуалізації об'єктів, процесів та явищ, що вивчаються;
- використовувати розподілену обробку навчально-методичної інформації в локальних і глобальних інформаційних мережах на базі архітектури “клієнт-сервер”;
- використовувати можливості операційних систем та розширені можливості систем “віртуальний клас” для організації інформаційної навчальної взаємодії;

- здійснювати безпосередню інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу з використанням електронної пошти, телеконференцій.

Отже, мультимедійні програми можуть використовуватися для підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя до формування комунікативної культури учнів, а саме – опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій сприятиме їхньому використанню у майбутній професійній діяльності, а відтак і формуванню комунікативної культури старшокласників.

Можливість ефективного застосування засобів мультимедіа в навчанні старшокласників іноземній мові обумовлюється загальними дидактичними перевагами комп'ютерних технологій: інтерактивність навчання, що передбачає взаємодію мультимедійних програм і студента; наявність декількох шляхів вивчення матеріалу й можливість вибору такої траєкторії навчання, яка залежать від рівня початкової підготовки студента; можливість розвивати когнітивні структури студентів шляхом включення навчального матеріалу в широкий навчальний, суспільний, історичний контекст; одночасне використання декількох каналів сприйняття в процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, яка поступає від різних органів чуття; візуалізація абстрактної інформації за рахунок динамічної презентації процесів; використання в процесі спілкування звукового супроводу й анімації; контроль якості засвоєння матеріалу за допомогою тестів і автоматичне повернення до недостатньо засвоєного матеріалу за результатами контрольного опитування.

Усе це в поєднанні, безумовно, сприятиме формуванню комунікативної культури старшокласників.

У цьому дослідженні опанування відповідних інформаційно-комунікаційні технології ми розглядаємо як ще одну ефективну педагогічну умову підготовки майбутнього вчителя до формування комунікативної культури старшокласників.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження ми дійшли висновку, що мотивація майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій є однією з провідних педагогічних умов ефективної підготовки до означеної діяльності.

Дослідженням доведено, що у розвитку мотивації майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів необхідно створити умови для появи внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до розвитку комунікативної культури школярів, усвідомлення їх і подальшого саморозвитку мотиваційної сфери.

2. Використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь формування комунікативної культури учнів є наступною з педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до означеної діяльності. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що одним із засобів підвищення комунікативної культури є створення ситуативної навчальної діяльності, а також її практична реалізація в рольових ігрових ситуаціях.

Рольова ігрова ситуація – ефективний прийом реалізації ситуативного навчання в процесі формування комунікативної культури, що дозволяє майбутнім учителям подавати навчальний матеріал збільшеними дозами, а її програвання стимулює більш усвідомлене засвоєння школярами навчальної інформації. У рольовій ігровій ситуації формуються такі взаємини, що сприяють організації навчального співробітництва, насичують міжрольове спілкування морально-психологічним змістом, налаштовують школярів на спільне розв'язання виникаючих у процесі гри проблем.

3. Опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є ще однією педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів до формування комунікативної культури старшокласників.

Дослідженням доведено, що сучасний висококваліфікований вчитель іноземних мов має володіти комп'ютерною технікою та сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, що забезпечують формування мовленнєвої компетенції в діалоговому режимі, завдяки мультимедіа моделюються комунікативні навчальні ситуації, забезпечується спілкування іноземною мовою за допомогою комп'ютерних мереж зв'язку, що, в кінцевому результаті, позитивно впливає на формування комунікативної культури школярів.

Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [156 - 159].

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

3.1. Діагностика готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів

Констатувальний експеримент було спрямовано на проведення комплексних діагностичних завдань серед студентів ВНЗ з метою виявлення вихідного рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до означеної діяльності.

Всього дослідженням було охоплено 1230 студентів I-V курсів ВНЗ, серед них майбутні учителі іноземної мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницької гуманітарно – педагогічної академії, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Було висунуто такі завдання:

1. З'ясувати первинний рівень готовності студентів до формування комунікативної культури учнів старшої школи.
2. Виявити причини, що негативно впливають на процес підготовки студентів до формування комунікативної культури старшокласників.

Мета та завдання експерименту зумовили необхідність використання сукупності відповідних методів дослідження, зокрема: анкетування, опитування та тестування студентів різних курсів навчання; спостереження за комунікативною діяльністю студентів, що уможливило одержання цікавих відомостей про майбутніх учителів: манеру їхньої поведінки, характер взаємин з іншими людьми, особливості спілкування тощо; аналізу позааудиторної діяльності студентів, проведення уроків іноземної мови під

час педагогічної практики з метою визначення комунікативного потенціалу майбутніх учителів; аналізу продуктів діяльності студентів (індивідуальних планів, характеристик, анкетних даних, протоколів зборів тощо), аналізу результатів інтерв'ю, бесід, письмових опитувань, експертних оцінок, тестових і психодіагностичних методик; діагностичних методів: контрольних робіт, тестів, методів самооцінки.

Різноманіття використаних методів для вивчення стану підготовки студентів до формування комунікативної культури учнів старшої школи, поєднання їх у єдину систему уможливили виявлення труднощів, пов'язаних зі специфікою педагогічної діяльності, зовнішніх й внутрішніх факторів, які позитивно або негативно впливають на процес підготовки студентів до формування комунікативної культури школярів.

З метою з'ясування рівня підготовки студентів до формування комунікативної культури учнів старшої школи було виокремлено компоненти та показники готовності до досліджуваної діяльності (див. 1.3).

Результати теоретичного узагальнення дозволяють бачити структуру "готовності майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи" в інтегративній єдності трьох компонентів: мотиваційного, змістового й процесуального.

Показниками готовності майбутніх учителів іноземної мови визначено: мотиваційний компонент: потреби, прагнення, установки розвитку власної готовності до формування комунікативної культури школярів; спрямованість на підготовку до формування комунікативної культури старшокласників; усвідомлення практичної значущості високого рівня готовності до формування комунікативної культури школярів; змістовий компонент: система загально-педагогічних та фахових знань, необхідних для формування комунікативної культури старшокласників; знання сутності та специфіки формування комунікативної культури старшокласників; процесуальний компонент: володіння методиками формування комунікативної культури;

практичні уміння та навички формування комунікативної культури школярів; досвід формування комунікативної культури учнів.

Відповідно до завдань констатувального експерименту та виділених компонентів готовності, студентам ВНЗ було запропоновано три етапи діагностичних процедур, метою яких було діагностування рівнів готовності майбутніх педагогів до формування комунікативної культури школярів.

Перший етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення інтересу і ставлення майбутніх педагогів до формування комунікативної культури школярів. Було з'ясовано рівень усвідомлення студентами власних потреб, прагнень, установок стосовно розвитку готовності до формування комунікативної культури старшокласників; спрямованість на підготовку до досліджуваної діяльності.

Для цього ми використовували спостереження та спеціально розроблену нами анкету.

Наприклад, на запитання анкети „На Вашу думку, чи повинен сучасний учитель іноземної мови бути готовим до формування комунікативної культури школярів” 76 % респондентів відповіли ствердно. Однак за результатами самооцінки студентами власної готовності до означеної діяльності більша частина опитаних (70 %) знаходиться на низькому рівні. На думку майбутніх педагогів, у їх підготовці до формування комунікативної культури школярів не вистачає “теоретичних знань та практичних навичок”, “власної комунікативної культури”, “поглибленого вивчення курсу іноземної мови”, “досвіду роботи”, достатньої орієнтованості в понятті “комунікативна культура особистості”, “обізнаності з відповідними термінами” тощо.

Було з'ясовано рівень усвідомлення практичної значущості підготовки майбутніх педагогів до формування комунікативної культури школярів.

Під час анкетування та бесід було встановлено, що більшість студентів педагогічного університету недооцінюють значущість готовності до формування комунікативної культури учнів як складової професіоналізму вчителя. Причиною тому є те, що більшість респондентів утрудняються

відповісти на запитання: які риси особистості є показниками готовності до формування комунікативної культури учнів; не мають чіткого уявлення про те, яку роль відіграє це складне особистісне утворення в результативності вчительської праці. Як показали результати проведеного анкетування, тільки 13 % опитаних студентів вважають готовність до формування комунікативної культури показником професіоналізму вчителя; 51 % дотримуються думки про те, що підготовка вчителя до формування комунікативної культури не є першочерговим завданням у вищій школі; майже 38 % респондентів не включають готовність до формування комунікативної культури в програму підготовки фахівця до професійної педагогічної діяльності. Основною причиною такого розподілу думки майбутніх учителів є те, що більшість з них ототожнюють комунікативну культуру з культурою мовлення й зовсім не знайомі ні з основними показниками комунікативної культури педагога ні, тим більше з показниками готовності майбутнього вчителя до досліджуваної діяльності.

Другий етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення рівня загально педагогічних знань та знань про сутність комунікативної культури та методи її формування у школярів. Було з'ясовано рівень знань про сутність та специфіку формування комунікативної культури старшокласників; володіння методиками формування комунікативної культури, також ряд запитань стосувалось інформаційно-комунікаційних технологій.

Студентам було запропоновано відповісти на наступні запитання:

1. Чи ознайомлені Ви з методиками формування комунікативної культури?

а) Так. б) Ні. в) Частково.

2. Чи застосовувались інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі в школі?

а) Так. б) Ні. в) Не систематично.

3. Чи застосовуються інформаційно-комунікаційні технології у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу у Вашому ВНЗ?

а) Так. б) Ні. в) Не систематично.

4. Чи подобаються Вам заняття із використанням інформаційно-комунікаційні технології?

а) Так. б) Ні. в) Не знаю.

5. Чи вважаєте Ви, що інформаційно-комунікаційні технології сприяють підвищенню ефективності навчання?

а) Так. б) Ні. в) Не знаю.

6. Чи хотіли би Ви дізнатися більше про методи формування комунікативної культури учнів?

а) Так. б) Ні. в) Не знаю.

Аналіз відповідей засвідчив, що всупереч недостатній обізнаності майбутніх учителів іноземних мов щодо комунікативної культури учнів та методів її формування, студенти готові до поглибленого вивчення відповідних методик, зокрема, інформаційно-комунікаційних технологій та їх використання у вивченні предметів гуманітарного циклу, зокрема, іноземної мови.

Третій етап констатувального експерименту було спрямовано на діагностику практичних умінь і навичок, необхідних майбутнім педагогам для формування комунікативної культури школярів. Було з'ясовано рівень досвіду формування комунікативної культури учнів.

Для практичного виявлення комунікативних здібностей нами було використано психодіагностичну профконсультаційну методику “КОС-2”. В аббревіатурній назві методики відображено її функціональне призначення: перші літери від слів “Комунікативні та Організаторські Схильності”. Для діагностики ми адаптували методику – Б.Федоришина і В.Синявського. Студентам було запропоновано дати відповіді на ряд запитань. Для кількісної обробки тестових результатів є два дешифратори, в яких проставлено “ідеальні” відповіді, тобто такі, що відображають максимально можливі показники прояву комунікативних схильностей. Кожний окремий дешифратор є скалькованою копією “Листа відповідей”, а й з тими номерами запитань-відповідей, які стосуються окремо комунікативних (у першому

дешифраторі) і організаторських (у другому дешифраторі) схильностей. Оскільки нас цікавлять тільки комунікативні схильності – ми користувалися і підраховували результати лише за першим дешифратором.

Нами було підраховано кількість співпадань відповідей студентів у листі відповідей з тими відповідями, що проставлені у дешифраторі. Це число ми ввели у формулу:

$$K = 0,05 \cdot M,$$

де “К” – величина оцінного коефіцієнту,

“М” – кількість співпалих відповідей.

Кількісні оцінні показники, одержані за цією методикою, можуть варіювати від 0 до 1. Показники, ближчі до одиниці, свідчать про високий рівень виявлення комунікативних здібностей, ближчі до нуля – про низький рівень.

Для більш ретельної діагностики досліджуваного феномена ми під час проведення констатувального етапу експерименту скористалися адаптованим варіантом (стосовно нашого дослідження) методики [59]. Згідно цієї методики опитуваним пропонувалося за п'ятизначною біполярною шкалою (від 0 до 5) визначити головні ознаки готовності майбутнього вчителя до формування комунікативної культури учнів і вказати на наявність цих ознак в себе. Ми спиралися на 8 головних показників готовності до формування комунікативної культури учнів:

1) потреби, прагнення, установки стосовно розвитку власної готовності до формування комунікативної культури школярів;

2) спрямованість на підготовку до формування комунікативної культури старшокласників;

3) усвідомлення практичної значущості високого рівня готовності до формування комунікативної культури старшокласників;

4) система загально педагогічних та фахових знань, необхідних для формування комунікативної культури старшокласників;

- 5) знання сутності та специфіки формування комунікативної культури старшокласників;
- 6) володіння методиками формування комунікативної культури;
- 7) практичні уміння та навички формування комунікативної культури школярів;
- 8) досвід формування комунікативної культури учнів.

Усі відповіді студентів були занесені до протоколу з конкретним розподілом за кількістю набраних балів до низького, середнього та високого рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників за результатами самооцінки.

За результатами такої самооцінки 68% респондентів показали результати, які відповідають низькому рівню готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників; 29% - середньому рівню і тільки 3% опитаних вважають свій рівень підготовки до формування комунікативної культури старшокласників високим.

Далі нам необхідно було обрати контрольну та експериментальну групи для подальших досліджень. Ці групи ми обирали так, щоб їхні результати констатувального експерименту були приблизно однакові (див. таб. 3.1).

Узагальнення даних констатувального експерименту показує, що до початку формувального експерименту між контрольною (КГ -246 осіб) та експериментальною групами (ЕГ – 242 особи) суттєвої різниці за сумою всіх показників не спостерігається.

Таким чином, обрані нам групи можуть бути використані як контрольна та експериментальні групи для подальших досліджень.

Узагальнені результати діагностики готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури школярів контрольної та експериментальної груп за трьома компонентами представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.1

**Діагностичний зріз готовності майбутніх учителів іноземної мови до
формування комунікативної культури старшокласників
(до експерименту) (у %)**

Рів.	Компоненти								
	Мотиваційний			Змістовий			Процесуальний		
	Вис	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.
ЕГ	7,4	35,1	57,4	7	33,5	59,5	6,6	34,3	59,1
КГ	8,1	35	56,9	8,5	31,3	60,2	5,2	32,5	62,2

Кінцева обробка даних дозволила констатувати такий результат (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Загальні рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до
формування комунікативної культури старшокласників
(контрольна та експериментальна групи) (%)**

Рівні	КГ	ЕГ
Високий	7,3	7
Середній	32,9	34,3
Низький	59,8	58,7

Узагальнення даних констатувального етапу експерименту дозволяє вважати, що до початку формувального експерименту між контрольною і експериментальною групами суттєвої різниці за сумою всіх показників не спостерігалось. Високий рівень готовності майбутніх учителів іноземної

мови до формування комунікативної культури старшокласників виявився в контрольній групі у 7,3 % опитаних та експериментальній групі - у 7 % респондентів; середній – відповідно 32,9% та 34,3%. В обох групах переважає низький рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників - 59,8% - в контрольній, 58,7% - в експериментальній, що свідчить про необхідність пошуку ефективних умов підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників.

Під час бесід з викладачами іноземних мов було з'ясовано, що процес підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної культури учнів займає далеко не пріоритетне місце у навчальних планах вищої школи саме через недостатню розробку її змістової сторони й методичного забезпечення: відсутності конкретних методичних матеріалів (методичних розробок, посібників, програм, практикумів, тренінгів тощо), які б відбивали як теоретичні, так і практичні аспекти досліджуваної проблеми, пропонували б конкретну технологію або систему, яка мала би на меті підготовку майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників.

Результати початкової діагностики представлені у Діаграмі 3.3.

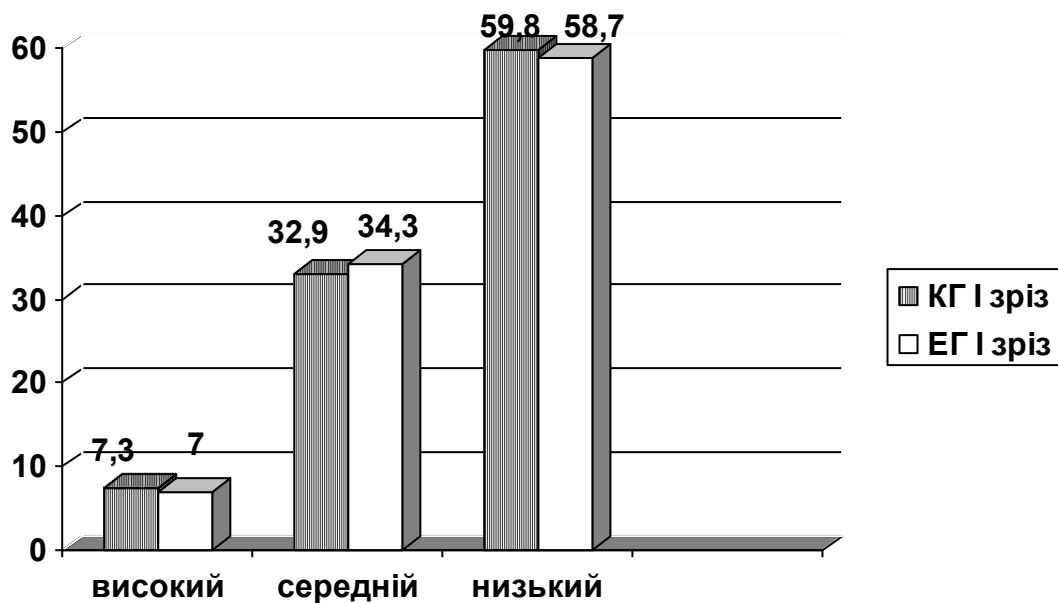


Рис. 3.3. Загальні рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників (контрольна та експериментальна групи) (%)

Аналіз даних, одержаних протягом констатувального експерименту, дозволяє зробити такі висновки:

- студенти педагогічних університетів не мають чіткого уявлення про сутність, зміст, структурні компоненти, показники та рівні вияву готовності до формування комунікативної культури учнів; більша частина студентів не володіють навичками об'єктивного аналізу й оцінки цього складного особистісного утворення;
- рівень готовності до формування комунікативної культури старшокласників досить низький; процес формування цього складного утворення у вищому навчальному закладі не є цілеспрямованим, систематичним та особистісно зорієнтованим;
- заняття з іноземної мови, як показують зібрані факти, не сприяють повною мірою процесу підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної культури учнів.

Отже, можна констатувати, що в практиці роботи вищих педагогічних закладів мають місце очевидні суперечності між потенціалом іноземної мови і його практичною реалізацією, між постійно зростаючим інтересом майбутніх учителів до процесу підготовки до формування комунікативної

культури особистості й шаблонними, застарілими формами аудиторної роботи, відсутністю творчих засад у їх організації та проведенні. Цих суперечностей можна уникнути тільки за умови переорієнтації, модернізації методичного забезпечення стосовно підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів.

Розв'язання цих завдань планувалося нами під час дослідно-експериментальної роботи, що стала підґрунтям формувального експерименту, програму й зміст якого ми приводимо в наступному параграфі дисертаційного дослідження.

3.2. Зміст і організація дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників

Відповідно до гіпотези нашого дослідження якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів підвищиться за дотримання таких педагогічних умов: розвиток мотивації майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій; використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури учнів; опанування студентами сучасних інформаційно–комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури старшокласників.

Метою констатувального експерименту було визначення рівня підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів. Як показав констатувальний експеримент, більшість студентів мають низький рівень готовності до формування комунікативної культури старших школярів.

Експерименту передував пошуковий етап, який узагальнював реальну практику з формування досліджуваних умінь на основі вивчення навчального процесу (викладання іноземної мови) ряду педагогічних навчальних закладів, а також на основі узагальнень власного п'ятирічного викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Формувальну дослідно-експериментальну роботу було розділено на три етапи, кожен з яких характеризувався певними цілями і завданнями, особливостями змісту навчання і виховання, відповідними формами і методами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Кожний з етапів був логічним продовженням попереднього, розвивав й удосконалював певні якості і властивості особистості, уміння і навички - від простого до складного.

Важливо зазначити, що запропонована диференціація етапів організації системи педагогічних впливів має досить умовний характер, оскільки готовність до формування комунікативної культури старшокласників – явище інтегративне, всі його компоненти перебувають у нерозривній єдності і взаємозумовленості. Однак подібний розподіл на етапи дає змогу розкрити можливості систематизації різних педагогічних впливів, необхідних для повноцінного освоєння процесу удосконалення підготовки майбутніх фахівців до формування комунікативної культури старшокласників.

За результатами констатувального експерименту було визначено, що традиційний зміст навчання у вищій школі забезпечує переважно низький рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів. З метою підвищення рівня досліджуваної якості, нами було визначено й обґрунтовано педагогічні умови її формування. З метою перевірки визначених педагогічних умов, нами проведено формувальний експеримент. Формувальний експеримент проводився на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж чотирьох років (2005-2009рр.). В

експерименті взяли участь 488 студентів, які склали експериментальну групу – 242 студенти, та контрольну – 246 студентів.

Мета формувального етапу експерименту полягала в експериментальній перевірці ефективності розроблених нами педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів (розвиток мотивації майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій; використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури учнів; опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури старшокласників); апробації комплексу методів і прийомів, які здійснюють цілеспрямований вплив на формування досліджуваної якості.

Відповідно до мети, з урахуванням концептуальних засад дослідження та результатів констатувального експерименту, було визначено такі завдання:

- формування у студентів мотивації підвищення власного рівня готовності до формування комунікативної культури старших школярів; системи відповідних мотивів і цінностей;

- активізація педагогічного процесу за допомогою реалізації визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів;

- розробка комплексу методів і засобів, які сприяють підвищенню рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів;

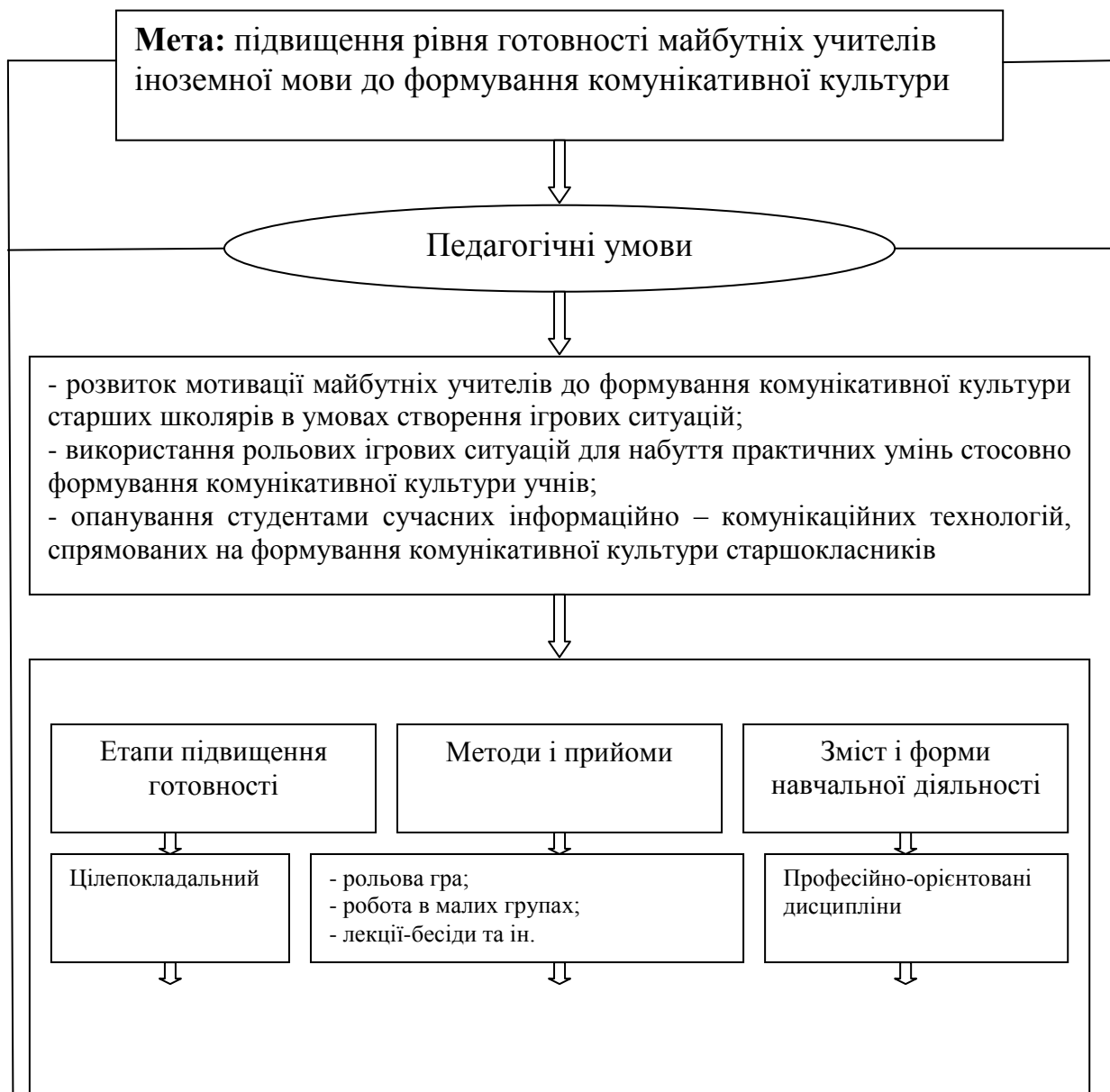
- аналіз і оцінка результатів дослідно-експериментальної роботи.

Для вирішення завдань формувального етапу експерименту нами була розроблена методика, спрямована на підвищення рівня готовності майбутніх

учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів.

У контрольній групі протягом всього експерименту заняття проводилось традиційно, за усталеною схемою, за типовими навчальними планами та складеними у відповідності до них навчальними робочими програмами. В експериментальній групі заняття розроблялись і проводились відповідно до запропонованих нами напрямів організації навчального процесу певними етапами.

Вивчення наявних у педагогічній теорії та практиці результатів дозволило розробити організаційно-методичну модель підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів (рис. 3.4).



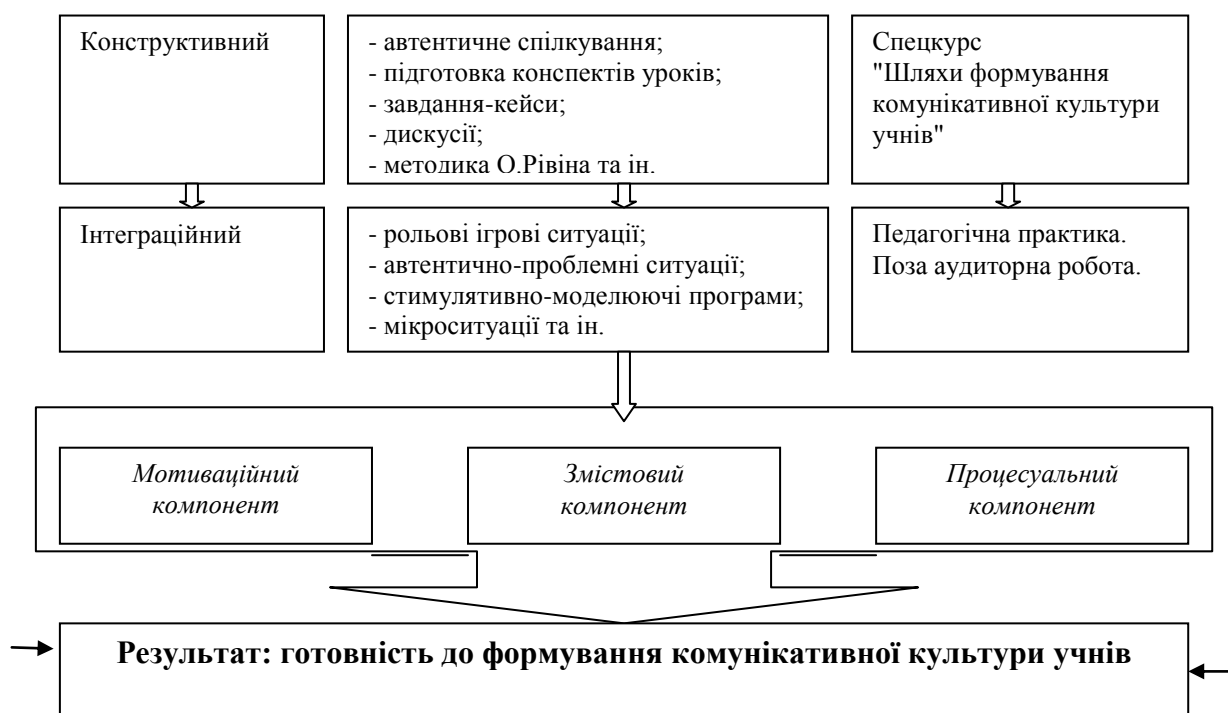


Рис. 3.4. Організаційно-методична модель підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших учнів

Згідно з принципом поступовості, який став основним у формувальному експерименті, підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старших школярів найкраще здійснювати поетапно, оскільки поетапність дозволяє досягти високої якості розвитку певних знань, умінь при мінімальній затраті сил і часу.

Модель передбачає такі послідовні етапи (дещо умовні, тому, що досліджувана якість – це цілісна система, отже, формування і розвиток кожного структурного компонента цієї системи відбувається у динамічній єдності): цілепокладальний; конструктивний; інтеграційний.

Цілепокладальний етап формувального етапу експерименту, який передбачає входження студентів у проблему формування комунікативної культури школярів, формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій стосовно проблеми формування комунікативної культури школярів здійснювався у першому-другому семестрах навчання студентів, і спрямовувався на вирішення наступних завдань:

- розвиток інтересу, позитивного ставлення до досліджуваної діяльності;
- стимуляція спрямованості на підготовку до формування комунікативної культури школярів;
- розвиток прагнень, потреб, установок стосовно досліджуваної діяльності;
- постановка перспективних цілей у процесі підготовки до досліджуваної діяльності в контексті майбутньої професійної діяльності; сприяння усвідомленню практичної значущості готовності майбутнього вчителя до формування комунікативної культури школярів;
- набуття знань стосовно сутності комунікативної культури та методів її формування.

Цілепокладальний етап формувального експерименту, окрім нормативних курсів іноземної мови, реалізується також і під час вивчення тем розробленого нами спецкурсу: “Шляхи формування комунікативної культури учнів”. Крім цього нами використовувались такі методи: робота в малих групах, лекція-бесіда, лекція-прес-конференція, лекції з інтенсивним зворотнім зв’язком, “мозковий штурм”, рольова гра тощо.

Наведемо приклади деяких методів, використаних на цілепокладальному етапі формувального експерименту.

Для вирішення завдань формувального етапу експерименту, нами було розроблено спецкурс для студентів 2-курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр) “Шляхи формування комунікативної культури учнів” (див. Додаток 3). Він прочитаний нами для студентів експериментальної групи на цілепокладальному етапі (на наступних етапах експерименту актуалізовувались знання студентів з прочитаного спецкурсу).

Спецкурс передбачав лекційну, практичну форми навчання та самостійну роботу студентів. Заняття спецкурсу були спрямовані на розширення уявлень студентів про комунікативну культуру особистості, зокрема про комунікативну культуру старшокласників; розвиток потреби у

підготовці до формування комунікативної культури учнів; вироблення умінь і навичок формування комунікативної культури школярів тощо.

В його програмі теми: “Сутність комунікативної культури особистості” (4год.), “Потенціал іноземної мови у розвитку комунікативної культури школярів”, “Структурні компоненти комунікативної культури старшокласників” (6год.), “Діагностика комунікативної культури школярів” (10 год.), “Педагогічні умови формування комунікативної культури школярів” (6год.) та ін. (див. Додаток К). Означений спецкурс охопив 38 години, з яких 14 годин було відведено на лекційні заняття; 10 годин – практичні заняття; 14 – самостійна робота студентів.

У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні були **знати**: сутність комунікативної культури старшокласників, її структуру, умови формування, конкретні методи розвитку комунікативної культури тощо.

Майбутні учителі мають вміти: провести діагностику рівня сформованості комунікативної культури старшокласників, практично оволодіти методами розвитку комунікативної культури в процесі вивчення іноземної мови тощо.

Одним із завдань цього етапу дослідження є показ на прикладі викладання іноземної мови можливості формування у школярів комунікативної культури. Перш за все, слід зазначити, що метою навчання іноземних мов у середній школі є розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур. Ця мета передбачає розвиток комунікативної культури учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування в різноманітних сферах життєдіяльності.

Конструктивний етап формувального етапу експерименту, який передбачає активне формування професійних умінь і навичок стосовно формування комунікативної культури школярів, спрямовувався на вирішення наступних завдань:

- розвиток практичних умінь і навичок формування комунікативної культури старшокласників;

- вироблення навичок самоконтролю, самооцінки стосовно оволодіння методиками розвитку комунікативної культури.

Серед методів, які ми використовували для вирішення завдань цього етапу були такі: автентичне спілкування; методика О.Рівіна; робота в парах; завдання-кейси; дискусії; підготовка конспектів уроків та ін.

Автентичне спілкування – це реальне спілкування, яке можна організувати на навчальному занятті, якщо обговорюються актуальні та цікаві для студентів питання. В цьому випадку студент висловлюється від себе, виконуючи будь-яку притаманну йому роль. Викладач бере на себе роль організатора спілкування або його учасника, а також “скриньки даних”, проте відмовляється від своєї традиційної ролі керівника і господаря ситуації. Всі учасники спілкування рівноправні, кожний може говорити про те, що він вважає найважливішим і необхідним. Це єдиний тип спілкування, в якому комунікатори вирішують реально значущі для них завдання і переслідують конкретні цілі. Кожний з учасників спілкування висловлює свою особисту думку, кажучи про те, що його цікавить особисто, тому його повідомлення завжди нове для партнерів. Цей тип спілкування відрізняється високим ступенем мотивації, який впливає із значущості питань, що обговорюються, оригінальності думок та зацікавленості всіх у знаходженні правильного рішення.

Отже, змістом автентичного спілкування може бути будь-яка проблема реального життя. У процесі автентичного спілкування вирішуються різноманітні життєві проблеми, людина розкриває свій мовний потенціал, висловлює свої думки та почуття. висловлює своє ставлення до чогось, тобто формує свою комунікативну культуру.

У процесі експериментального навчання ми намагалися урізноманітнювати групову роботу за допомогою використання різноманітних прийомів такої роботи. Це і робота в парах, яка була пов'язана з перевіркою знань окремих мовленнєвих одиниць мовою, що вивчається. Використовувалися різні підходи: робота з новим текстом, запис нових слів;

один вимовляє ці слова або фрази рідною мовою, а інший - мовою, що вивчається. Слова та вирази виписуються на картку або в зошит. Кількість слів на картці залежить від того, як швидко той, хто відповідає виконує завдання.

Наступною була спільна робота над новим текстом. Один із студентів читав, інший працював із словником. Значення нових слів кожний записував в зошит. Якщо переклад одному був вже знайомий, інший читав текст і працював над перекладом під наглядом товариша з більш високим рівнем сформованості мовленнєвих вмінь та навичок.

В умовах, коли учасники занять мали різні тексти, кожний з них допомагав одногрупнику читати, правильно перекладати, надавав значення нових слів, використовуючи свій текст. Після ознайомлення з перекладом, перевірки запису нової лексики студенти обмінювалися завданнями. Якщо тексти невеликі, студенти після кожної зустрічі одержували нові тексти і вже за новим текстом працювали з наступним партнером як викладачі і перекладачі. Студенти одержували невеликі теми (статті або розповіді), приблизно однакові за обсягом. Робота проводилася у парах з різним складом партнерів. Перше речення опрацьовувалося з першим партнером, потім два речення з іншим і т.д. Опрацювання текстів за такою методикою сприяє збагаченню мовленнєвого запасу, формує навички переказу текстів мовою, що вивчається.

Логічним продовженням такої роботи є опрацювання текстів, розділених на абзаци за методикою О. Рівіна. Такий прийом реалізується студентами на більш високому рівні сформованості комунікативних вмінь та навичок, коли студенти можуть обговорювати зміст текстів, сперечатись, формулювати питання тощо.

Підготовка до переказів і творів також може бути проведена у парах. За пропозицією викладача студенти усно відтворюють розповідь (текст), підбирають необхідні слова і вирази, після цього пишуть переказ. Без такої попередньої підготовки не всі студенти могли виконати це завдання.

Студентам, які готувалися до виступу перед аудиторією, ми запропонували перевірити свій виступ у парах. Для якісної підготовки до виступу перед аудиторією чи групою студентів найкращим способом є дві-три розповіді своїм товаришам.

Під час виконання завдань-кейсів використовувалися як індивідуальна, так і групова форми роботи, а також навчання в динамічних парах. Крім того, заняття з використанням комунікативних ситуацій часто мали характер змагання, особливо, коли варіанти розв'язку проблеми виносилися на загальне обговорення. В останньому випадку часто зіштовхувалися різні точки зору на проблему і способи її розв'язання. Завдання кожного студента полягало у тому, щоб аргументовано довести обґрунтованість свого рішення та довести його перевагу над іншими варіантами розв'язку.

Практикувалися також дискусії за участю колективних опонентів, коли кожна група студентів захищала своє спільно вироблене рішення. Важливим завданням викладача було організувати дискусію “опонентів” таким чином, щоб у її результаті студенти приходили до колективно виробленого рішення або зупинялися на рівноцінних варіантах.

Фрагменти конспектів уроків з організації діяльності щодо формування комунікативної культури старших учнів, створені студентами ЕГ, представлені в Додатку Л.

Інтеграційний етап формувального етапу експерименту, який передбачає використання здобутих умінь і навичок стосовно формування комунікативної культури школярів під час проходження педагогічної практики в школі, в умовах реальної професійної взаємодії з учнями спрямовувався на вирішення завдання: закріплення набутих умінь та навичок стосовно формування комунікативної культури старшокласників у практичній діяльності.

Серед методів, які ми використовували для вирішення завдань цього етапу були такі: рольові ігрові ситуації; автентично-проблемні ситуації; мікроситуації; розширені тематичні бесіди; спеціальні вправи із застосування

мультимедіа (с.138-139); стимулятивно-моделюючі програми “The Playwriter’s Theatre”, а також “Dynamic English”, “Pronunciation Plus”, “Learn to Speak English”, “English. Functional Grammar”.

На заняттях, тобто в умовах навчання, основним співрозмовником і слухачем є вчитель і учень. Проте вчитель в цьому випадку може виступати в ролі співрозмовника лише в одній категорії спілкування – навчальній. У всіх інших – учитель має виконувати іншу соціальну роль (родич, приватна особа, громадянин іншої країни, репортер та інше) або взагалі не брати участь у спілкуванні. Такі статусні відносини вчителя й учня невластиві іншим типам спілкування, крім навчального. Тому в спілкуванні учнів з учителем втрачається невимушеність і природність такого спілкування.

У цьому випадку учень звертається до інших учнів, тому що однолітки цілком відповідають статусу співрозмовників у повсякденному спілкуванні. Таке спілкування є важливим на заняттях.

Спілкування полягає в обміні інформацією різноманітного характеру, тобто в одержанні нових відомостей, які має повідомити один із комунікантів. Тому переказ всім відомого тексту, відтворення вивченого напам’ять діалогу, повідомлення всім відомої теми, насправді, не є актом спілкування. Проте, якщо учень переказує невідомий іншим текст, розповідає про незвичайну подію із його життя, декламує новий вірш, тобто повідомляє іншим щось нове, тоді можливо розглядати це як акт спілкування. Тобто, такі сутнісні характеристики спілкування, без яких діяльність, що виконується на заняттях, не є реальним мовленнєвим спілкуванням.

Практика показує, що акт усного спілкування має відрізнятися від звичайної тренувальної або мовленнєвої вправи.

Як відомо, основною ознакою комунікації є присутність конкретного співрозмовника, з яким ініціатор спілкування вступає у контакт і встановлює певні комунікаційні стосунки. Тому важливо, щоб в учня виникало бажання

розмовляти, ділитися своїми думками, обговорювати цікаві теми зі своїми товаришами.

Мовленнєва поведінка комунікантів в більшості випадків залежить від рольового статусу співрозмовників. Насправді люди спілкуються більш охоче, і це спілкування відбувається невимушено, коли співрозмовники займають однакове положення. В нашому випадку це спілкування між учнями. Вчитель виступає у ролі помічника, спостерігача, керуючого навчальним процесом, який може запропонувати ідею, тему, або підказати правильний варіант мовленнєвого оформлення висловлювання, тобто підказати про що говорити і як говорити.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що є ще одна ознака акту спілкування – мотив, який є спонуканням до діяльності і виникає на основі певних індивідуальних потреб. У реальному спілкуванні потреби виникають із життя і зумовлені життям. У навчальному процесі життєві потреби представлені лише одним мотивом – навчанням. Учень має бажання одержати знання і навчитися певним речам.

Спілкування тих, хто навчається, має задовольняти мовленнєві потреби комунікантів. Для того щоб мовленнєва поведінка на заняттях стала вмотивованою, в учнів мають виникати комунікативні наміри, мають бути створені умови для їхньої реалізації. Ці умови реалізуються за допомогою певних ситуацій. У нашому випадку це автентично-проблемні, в яких використовуються різні типи спілкування.

Розширена тематична бесіда. Основними компонентами ситуації, на наш погляд, є “учасники спілкування” і “обстановка спілкування”. Це можна пояснити точністю (визначеністю) даних параметрів і найбільшим ступенем їхнього впливу на вибір мовних засобів.

Так, місцем спілкування обираються інститут, дім, вулиця, крамниця, кінотеатр, музей та ін., визначається час (ранок, день, вечір, ніч), пора року (літо, зима та ін.), установлюється предмет спілкування з урахуванням комунікативних потреб, функцій і типів комунікативних завдань. Наприклад,

у рамках сфери захоплень інформування може здійснюватися з приводу задуму правил, сюжету запланованої роботи, відвідування театру, виставок тощо.

Викладення думки, оцінки може бути представленим у вигляді висловлювання щодо схвалення (несхвалення) дій партнера, вираження йому співчуття, радості з приводу спільної діяльності та успіхів у неї. Дотримання мовного етикету реалізується в процесі організації і реалізації спільних дій (привертання уваги партнер а до себе та роботи, підтримка встановленого контакту), під час відвідування кінотеатру, виставки тощо (ввічливе звертання, привітання і прощання та ін.).

У мікроситуаціях пропонується вибір мовленнєвої дії за наявності декількох варіантів, тобто побудова власних висловлювань за умови відсутності підготовлених схем. У створеній ситуації студентам надається можливість самостійно обирати модель мовленнєвої поведінки, яка б сприяла ефективному вирішенню завдань, що виникають. У міру того, як збільшується невизначеність ситуації, знімаються обмеження, змінюється ймовірна детермінація способів реалізації взаємодії, що потребує підвищення інтенсивності розумової діяльності, переходу на новий рівень обробки комунікативних умінь.

Запропоновані ситуації відрізняються “ступенями свободи”: від детермінованих, які вирізняються жорсткістю структурних взаємозв’язків компонентів і зменшенням варіантів проявів того самого компоненту, ми поступово переходимо до варіативних і вільних, від мікроситуацій даних типів – до макроситуацій. Для зміни будь-якої мікроситуації знадобиться змінити місцями, використовувати або не враховувати деякі зміни. На макрорівні збільшується ступінь варіювання компонентним складом ситуації, зростає різноманітність можливостей їхнього використання. Відбувається варіативна обробка компонентів ситуації. Деякі відносно прикінцеві в своєму відображенні компоненти (взаємовідношення, комунікативні завдання)

відпрацьовуються в більш широкому діапазоні комбінацій порівняно з відносно не завершеними (такими, як місце і час).

На початковому етапі всі компоненти ситуації задані жорстко (комунікативне завдання, суб'єкти спілкування, предмет спілкування та ін.). Студентам пропонується використання алгоритмічного керування, складеного, наприклад, за змістовними фрагментами, тобто студент опиняється в таких умовах, у яких він не може не висловити своєї думки.

Подібна схема дає можливість впливати на процес спілкування. В цьому випадку учень не може самостійно обрати мовленнєву дію, тому що вона відбувається у рамках жорсткої детермінації.

У навчальному процесі є лише одна ситуація – навчання (студент і викладач спілкуються з метою одержання (передачі) знань). Отже, в даній ситуації можливо здійснити лише один тип спілкування – навчальний. У повсякденному житті людина спілкується в зовсім інших ситуаціях. Тому для того, щоб партнери були готові до спілкування в інших умовах, необхідно створити природні автентичні ситуації.

У дослідженні ми користувалися терміном “рольова ігрова ситуація”, котру ми визначаємо як різновид комунікативної вправи, що є сукупністю важливих для формування комунікативних вмінь мовленнєвих і немовленнєвих умов, в основі яких знаходяться реальні ситуації мовленнєвого спілкування, що спонукають учнів до конкретного висловлювання.

Організація контролю передбачала заключне підсумкове заняття, що проводилося у формі засідання “круглого столу”, за яким з'ясувалися успіхи та типові труднощі, що виникали під час навчальної практики. Серед чинників, які вплинули на результат виконання завдань, варто відзначити позицію вчителя, позитивне зацікавлене ставлення, надання можливості студенту здійснювати діагностику, підтримка в організації діяльності (96% педагогів). Труднощі були пов'язані з необхідністю занотовувати інформацію, що сприймалося старшокласниками по-різному: одні замовкали, інші нагадували: “Запишіть ось це, будь-ласка”. Певні ускладнення виникали

із виготовленням наочності для методик, доводилося залучати арсенал вчителя, художні здібності студентів і технічні можливості батьків, що зумовило тенденцію до спрощення діагностичних методик. Ускладнення, що виникали, студенти пов'язують із дисбалансом між теоретичною інформацією й обмеженістю конкретних відомих шляхів її використання на практиці, переконуються в недостатності “заготовок і шаблонів”, що стає стимулом вивчення комунікативної діяльності старших школярів під кутом зору індивідуального суб'єктивного досвіду мовців, імпульсом педагогічної творчості в даному напрямі. Формою контролю є диференційований залік за результатами виконання різнорівневих завдань для створення рольових ігрових ситуацій.

3.3. Динаміка готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи

Ефективність розробленої нами методики підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи перевірялась шляхом проведення до і після експериментального дослідження діагностичних зрізів, які дозволили простежити динаміку розвитку у студентів структурних компонентів досліджуваної якості. Схема дослідження передбачала зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп (далі ЕГ та КГ).

Зауважимо, що діагностика готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів після експерименту проводилась тими ж методами, що й на констатувальному етапі експериментального дослідження. Такий контроль дозволив простежити формування означеної якості, порівняти результати зрізів констатувального та формувального етапів експерименту, одержати об'єктивну картину динаміки готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів за експериментальною методикою, зробити

висновки стосовно ефективності цієї методики й можливості впровадження у практику навчання.

Аналіз результатів дослідження показав позитивні зрушення завдяки розробленим нами педагогічним умовам, які були реалізовані в системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови на матеріалі фахових дисциплін (англійська мова). Здобуті дані показали, що ефективність підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи залежала від організації та чіткого дотримання педагогічних умов, визначених нами, а саме: розвиток мотивації майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій; використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури учнів; опанування студентами сучасних інформаційно–комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури старшокласників.

Розглянемо якісні зміни за кожним із компонентів готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи.

Мотиваційний компонент. На першому етапі підсумкового експерименту ми засвідчили позитивні тенденції в рівні зацікавленості майбутніми учителями експериментальних груп до діяльності стосовно здійснення керівництва процесом формування комунікативної культури старшокласників .

Як показують результати опитування, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилась тенденція зміни в студентів експериментальної групи характеру потреб, прагнень, установок стосовно розвитку готовності до формування комунікативної культури школярів. Також змінився характер професійної мотивації, спрямованої на підготовку до формування комунікативної культури учнів, студентів експериментальної групи від переважно низького рівня до високого.

Після проведеного формувального експерименту, учасники експериментальної групи зазначають під час опитування: “Я раніше не повною мірою використовувала свій комунікативний потенціал. У мене не вистачало умінь, необхідних для досягнення бажаного ефекту впливу. Тепер усе змінилося, усе стало по-іншому. Я гадаю, що я й своїх учнів зумію навчити комунікативній культурі” або “На мій погляд, навчити учнів комунікативній культурі можна тільки тоді, коли будувати процес навчання як процес спілкування”.

Майбутні вчителі іноземної мови аргументовано доводили, що “комунікативна культура – надзвичайно складне і багатоаспектне явище” і могли пояснити сутність комунікативної культури з позицій філософії, психології, педагогіки тощо.

Студенти КГ не виявили достатніх змін у характері потреб, пов’язаних зі спрямованістю на підготовку до формування комунікативної культури учнів.

Змістовий компонент. Під час проведення підсумкового експерименту ми засвідчили позитивні тенденції в рівні знань майбутніх учителів експериментальних груп про сутність, структурні компоненти комунікативної культури школярів та стосовно здійснення керівництва процесом формування комунікативної культури старшокласників .

Як показують результати опитування, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилась тенденція підвищення рівня знань студентів експериментальної групи стосовно специфіки формування комунікативної культури саме у старшому шкільному віці, а також вікові та індивідуальні особливості старшокласників. Також суттєві зміни простежувались у володінні методиками формування комунікативної культури у студентів експериментальної групи від переважно низького рівня до високого.

Процесуальний компонент. Суттєві зміни спостерігались також і за показниками процесуального компонента, а саме: практичні уміння та

навички формування комунікативної культури старшокласників та досвід формування комунікативної культури.

Студенти експериментальної групи відзначали під час опитування, проведеного після формувального експерименту: “Я вважаю підготовку до формування комунікативної культури школярів ефективною тому, що цей процес відбувався в єдності, взаємозв’язку й забезпеченні педагогічно доцільної відповідності теоретичної і практичної ланок” (Оксана К.), або “Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на уроці англійської мови виявилось, всупереч моїм міркуванням, дійсно дуже ефективним з точки зору формування комунікативної культури школярів. Обов’язково буду їх використовувати у своїй майбутній професійній діяльності” (Олександр Б.).

Узагальнені результати кінцевої діагностики готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників за трьома компонентами наведено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Діагностичний зріз готовності майбутніх учителів іноземної мови до
формування комунікативної культури старшокласників
(після експерименту) (у %)**

Рів.	Компоненти								
	Мотиваційний			Змістовий			Процесуальний		
	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.
ЕГ	19	52,1	28,9	22,3	52,9	24,8	21,9	59,9	18,2
КГ	7,7	33,7	58,5	8,5	34,5	56,9	9,3	34,1	56,5

Кінцева обробка даних дозволила констатувати такий результат (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Загальні рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників (контрольна та експериментальна групи) (%)

Рівні	КГ	ЕГ
Високий	8,5	21
Середній	34,2	55
Низький	57,3	24

У таблиці 3.6 наведені дані про рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників на початку і наприкінці формувального експерименту.

Таблиця 3.6

Узагальнені результати готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників (%)

Рівні готовності	Експериментальна група		Контрольна група	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Високий	7	21	7,3	8,5
Середній	34,3	55	32,9	34,2
Низький	58,7	24	59,8	57,3

Динаміку змін рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників представлено на діаграмі 3.7.

Одержані дані свідчать, що на початку формувального експерименту рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників більшості студентів експериментальної і контрольної груп був приблизно однаковим: більше половини з них (59 %) знаходилася на низькому рівні, біля 34 % - на середньому і тільки близько 7% студентів – на високому. Це свідчить про те, що на початку формувального експерименту для більшості студентів експериментальної і контрольної груп властивим був недостатній рівень розвитку якостей, які визначають готовність майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників.

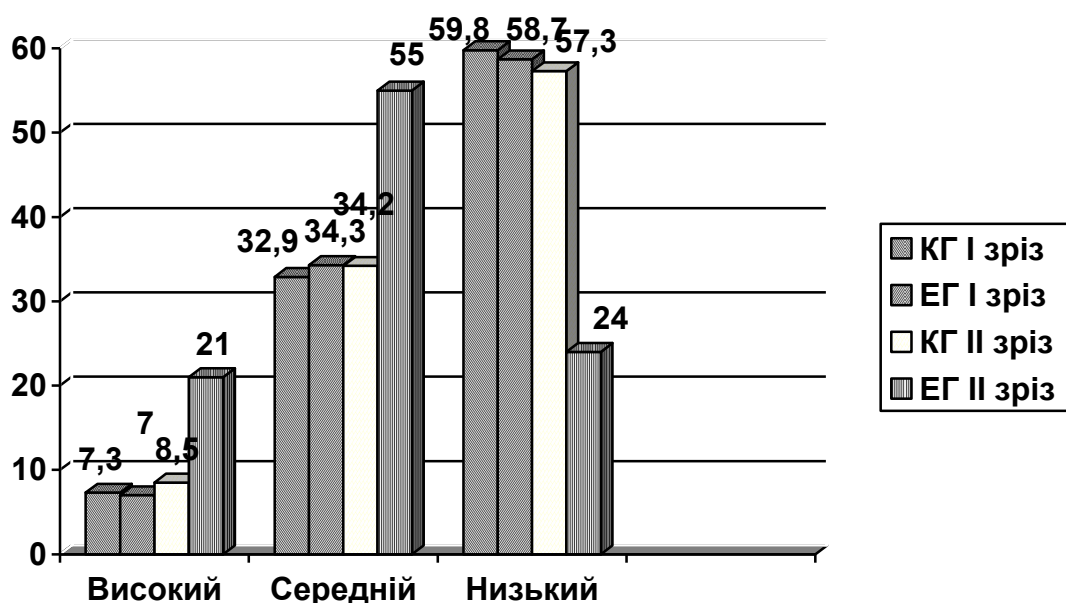


Рис. 3.7. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників до експерименту і після експерименту

Після проведення формувального експерименту ситуація істотним чином змінилася. Як засвідчує табл. 3.6, протягом формувального експерименту спостерігалася тенденція зростання показників (у відсотках) в експериментальній групі у порівнянні з даними контрольної групи. На наш погляд це пояснюється тим, що у контрольній групі не реалізовувалися

визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи, не використовувалась розроблена нами методика.

Так, наприклад, високого рівня досягло 21 % студентів ЕГ (на відміну від 8,5 % у КГ). Позитивна динаміка спостерігається також середнього рівня сформованості досліджуваного професійно-особистісного утворення. Після експерименту у ЕГ цей відсоток збільшився до 55 % (із 34,3 %), на відміну від КГ, де зміни відбулися незначні (було – 32,9 %, а стало – 34,2 %). Це вказує на певну позитивну динаміку формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників упродовж їхнього навчання у ВНЗ під час реалізації визначених педагогічних умов та розробленої методики.

Студентів з низьким рівнем готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників в ЕГ зменшилось до 24 % із 58,7 % до експерименту. Натомість в КГ суттєвих змін за низьким рівнем не відбулось (було – 59,8 %, а стало 57,3 %). У КГ хоча й спостерігаються певні позитивні тенденції, вони мають незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Можна припустити, що ця незначна позитивна динаміка пов'язана із загальними процесами вікового розвитку студентів.

Для підтвердження вірогідності одержаних результатів дослідження нами використаний критерій згоди χ^2 - квадрат (Пірсона), оскільки він дозволяє визначити достовірність співпадань та відмінностей для експериментальних даних, які вимірювались за порядковою шкалою.

Маємо групову вибірку. Елементи вибірки представлені у вигляді трьох рівнів з відносними частотами належності групам (рівням) у відсотках 21 %, 55 % та 24 %. Припущення про можливі істинні значення частот групової вибірки представлені частотами "нормативної" успішності: 7 %, 34,3 % та 58,7 %.

Статистикою критерію є функція, яку визначають за співвідношенням

$$G(a_1, \dots, a_m; p_1^{(o)}, \dots, p_m^{(o)}) = \sum_{k=1}^m \frac{(m_k - Np_k^{(o)})^2}{Np_k^{(o)}}$$

де m_k – абсолютна частота k -ї групи за вибіркою, $p_k^{(o)}$ – істинне (гіпотетичне) значення ймовірності k -ї групи групованої вибірки, $Np_k^{(o)}$ – істинне (гіпотетичне) значення абсолютної частоти k -ї групи групованої вибірки.

Статистичне значення цього критерію має асимптотичний розподіл, яким є хі-квадрат із $M-1$ степенем свободи. Отже, застосування цього розподілу для статистики критерію у конкретній вибірці має наближений характер: $G \approx \chi^2_{M-1}$

$$\frac{(\delta_1 - 100\delta_1^{(i)})^2}{100\delta_1^{(i)}} + \frac{(m_2 - 100p_2^{(i)})^2}{100p_2^{(o)}} + \frac{(m_3 - 100p_3^{(i)})^2}{100p_3^{(o)}}$$

Нехай основна гіпотеза: H_0 – нормальний закон розподілу генеральної сукупності (для ЕГ). Альтернативна гіпотеза: H_1 – зміни статистично незначущі. Маємо число ступенів вільності $K = 3 - 1 - 1 = 1$

Знаходимо

$$X_{\text{нїїї}}^2 = \frac{(21-7)^2}{7} + \frac{(55-34,3)^2}{34,3} + \frac{(24-58,7)^2}{58,7} \approx 28 + 12,4924 + 20,5126 = 61,005$$

Із таблиці для $K = 1$ знаходимо $X_0^2 = 6,6$ при рівні значущості $\alpha = 0,01$.

Оскільки $X_{\text{снотт}}^2 > X_0^2$ ($61,005 > 6,6$), то гіпотеза H_1 відхиляється.

Отже, зміни є статистично значущі.

Перевіримо результати контрольної групи:

Нехай H_0 – нормальний розподіл генеральної сукупності.

Альтернативна гіпотеза: H_1 – зміни статистично незначущі.

Маємо число ступенів вільності $K = 3 - 1 - 1 = 1$

Знаходимо

$$X_{\text{нїїї}}^2 = \frac{(8,5-7,3)^2}{7,3} + \frac{(34,2-32,9)^2}{32,9} + \frac{(59,8-57,3)^2}{59,8} \approx 0,1973 + 0,0513 + 0,1045 = 0,3531$$

Із таблиці знаходимо $X_0^2 = 3,8$, якому відповідає рівень значущості $\alpha = 0,05$ і число ступенів вільності $K = 1$. Оскільки $X_{\text{крит}}^2 < X_0^2$, то гіпотеза H_1 приймається.

Таким чином, статистичний аналіз досліджуваних параметрів довів, що запропонована методика підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи та обґрунтовані педагогічні умови виявились ефективними.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Одержані дані проведеного нами експериментального дослідження підтверджують можливість педагогічного впливу на підготовку майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи.

Дослідженням доведено, що найефективніше це відбувається за дотримання таких педагогічних умов: розвиток мотивації майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій; використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури учнів; опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури старшокласників.

Методика підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи поєднує етапи: цілепокладальний, конструктивний та інтеграційний.

У процесі експериментально-дослідної роботи важливе значення відводилось розвитку інтересу до означеного виду діяльності. Таку підготовку було спрямовано на вироблення у студентів потреб, прагнень,

установок стосовно розвитку готовності до досліджуваної діяльності, а також з метою формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. Ці завдання вирішувались на цілепокладальному етапі експерименту такими методами: спецкурс, робота в малих групах, лекція-бесіда, лекція-прес-конференція, лекції з інтенсивним зворотнім зв'язком, “мозковий штурм” тощо.

Активне формування практичних умінь і навичок розвитку комунікативної культури старшокласників здійснювалось на конструктивному етапі. Найбільш ефективно це здійснювалось при використанні таких методів як: автентичне спілкування, методика О.Рівіна, завдання-кейси, дискусії, підготовка конспектів уроків тощо.

Закріплення набутих умінь та навичок здійснювалось на інтеграціальному етапі під час проходження педагогічної практики в умовах реальної професійної взаємодії з учнями такими методами: рольові ігрові ситуації; автентично-проблемні ситуації; мікро ситуації; розширені тематичні бесіди; спеціальні вправи із застосування мультимедіа; стимулятивно-моделюючі програми “The Playwriter’s Theatre”, “Dynamic English”, “Pronunciation Plus”, “Learn to Speak English”, “English. Functional Grammar” та ін.

Аналіз проведеної експериментальної роботи підтвердив, що виокремлення відповідних педагогічних умов та розробка поетапної методики підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи є педагогічно обґрунтованими і позитивно впливають на підвищення рівня готовності до означеної діяльності.

В процесі експерименту за допомогою методів математичної статистики виявлена позитивна динаміка готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи, що доводить ефективність запропонованих методів. Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [78, 155].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури засвідчив посилення комунікативно-педагогічних вимог до професійної діяльності вчителя іноземної мови. Це визначається не лише ростом міжнародних контактів, але й якісними змінами у професіографічних характеристиках особистості майбутніх педагогів, вимогами педагогічної діяльності, зокрема, спрямованої на формування комунікативної культури школярів. Готовність майбутнього вчителя до формування комунікативної культури учнів є нині одним із важливих показників професійного статусу фахівця.

Як і загальна культура особистості, комунікативна культура формується та розвивається протягом усього життя людини, завдяки реалізації комунікативного потенціалу та накопиченню комунікативного досвіду.

У контексті виконаного дослідження *“комунікативну культуру учнів старшої школи”* тлумачимо як складне динамічне, інтегративне особистісне утворення, що відбиває готовність старшокласників до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб їхньої самореалізації та доброзичливу взаємодію учнів у розв’язанні будь-яких завдань спілкування. Готовність майбутнього вчителя іноземної мови до

формування комунікативної культури учнів старшої школи розуміємо як необхідну передумову цілеспрямованої й результативної діяльності особистості з формування комунікативної культури учнів, котра передбачає достатній рівень оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, здатність до їх продуктивної реалізації під час практичної діяльності, інтелектуальні, моральні й вольові якості особистості, установку і мотиви, спрямовані на успішне формування комунікативної культури школярів.

2. Результати теоретичного узагальнення дозволяють бачити структуру “готовності майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи” у поєднанні трьох компонентів: мотиваційного, змістового й процесуального.

Показниками готовності майбутніх учителів іноземної мови визначено: потреби, прагнення, установки розвитку власної готовності до формування комунікативної культури школярів; спрямованість на підготовку до формування комунікативної культури старшокласників; усвідомлення практичної значущості високого рівня готовності до означеної діяльності; система загальнопедагогічних та фахових знань, необхідних для формування комунікативної культури старшокласників; знання сутності та специфіки формування комунікативної культури старшокласників; володіння методиками формування комунікативної культури; практичні уміння та навички формування комунікативної культури школярів; досвід формування комунікативної культури учнів. Вивчення реального стану підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи виявило переважання низького рівня (59 % студентів) готовності до досліджуваної діяльності в учасників експерименту, що засвідчує їхню непідготовленість до формування комунікативної культури старшокласників.

3. Дослідженням доведено, що ефективність підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів

старшої школи забезпечується створенням таких педагогічних умов: розвиток мотивації майбутніх учителів до формування комунікативної культури старших школярів в умовах створення ігрових ситуацій; використання рольових ігрових ситуацій для набуття практичних умінь стосовно формування комунікативної культури учнів; опанування студентами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури старшокласників.

4. На підставі узагальнення теоретичних положень, аналізу результатів констатувального експерименту та обґрунтованих педагогічних умов була розроблена й апробована методика поетапної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи, яка реалізовувалась у навчальному процесі студентів під час вивчення дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, розробленого нами спецкурсу “Шляхи розвитку комунікативної культури учнів”, а також у процесі проходження педагогічної практики, позааудиторній і самостійній роботі. Методика реалізовувалась через три послідовні етапи: цілепокладальний; конструктивний та інтеграційний, кожний з яких супроводжувався доцільною реалізацією означених педагогічних умов. Унаслідок експерименту встановлено, що впровадження методики підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи сприяло підвищенню рівня готовності студентів експериментальної групи до досліджуваної діяльності. В експериментальній групі на відміну від контрольної, суттєво зменшилась (з 58,7 % до 24 %) кількість студентів з низьким рівнем готовності; натомість збільшилась - з середнім (34,3 % до 55 %) і високим рівнем готовності (7 % до 21 %), що свідчить про ефективність розробленої методики.

Проведене дослідження, звісно, не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів старшої школи. Подальшого

дослідження потребують, на наш погляд, такі аспекти даної проблеми: підготовка до формування комунікативної культури учнів старшої школи учителів інших спеціальностей; підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури учнів молодших класів та підліткового віку.

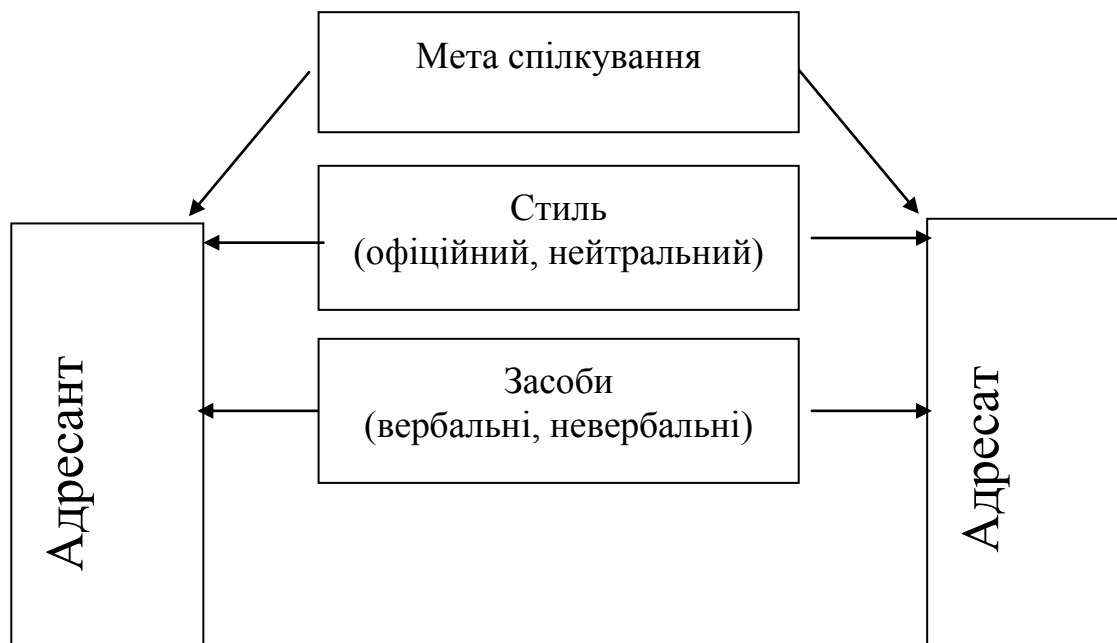
ДОДАТКИ

Додаток А

Компоненти і структура мовленнєвої ситуації

Виділяються такі компоненти мовленнєвої ситуації в процесі відповіді на запитання:

- хто?, з ким? (учасники комунікації);
- де? (місце спілкування);
- коли? (час спілкування);
- навіщо? (мета);
- яким чином? (спосіб спілкування – вербальна комунікація в усній формі);
- про що? (тема (предмет) спілкування) (рис.1.7.).



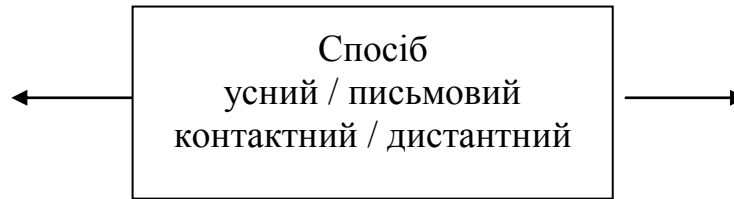


Рис. 1.7 Структура мовленнєвої ситуації

Додаток Б

Формули комунікативного етикету

GETTING ACQUAINTED WITH PEOPLE

Let me introduce myself

My name is...

Meet my friend...

Let me introduce you...

Pleased to meet you.

Nice to meet you.

What is your name?

How old are you?

What is your job? What do you do?

Are you married?

Have you got children?

What year are you in?

HOW ARE YOU?

How's life?

How are things?

Fine, thank you.

I'm all right.

Not bad!

So. So.

Middling

From bad to worse.

Getting better.

Getting worse.

PARTING WITH PEOPLE

I'm pressed for time.

I must be going.

Excuse my interrupting you.

Till Friday!

See you soon.

See you later.

See you tomorrow ton Sunday.

Bye-bye!

AGREEMENT/DISAGREEMENT

Why not?

Let's do it.

I agree with you.

Surely.

By all means.

Not a bad idea!

I'm of the same opinion.

I don't think so.

I am afraid I don't agree.

I can't agree with you.

I wouldn't say so.

I see what you mean but ...

Do you really think so?

I'm not quite sure I agree

REQUESTS/REPLIES

Will you (please)... ?

Would you mind (waiting)?

Could you help me with... ?

Could you spare me a moment?

Could you do me a favour?

Could you see me home?

Surely.

With pleasure.

Most willingly.

I'm afraid I can't.

Sorry, I can't.

I wish I could.

CONGRATULATIONS. WISHES

I congratulate you on...

My congratulations to you!

Happy birthday to you!

Many happy returns of the day!

Happy new year!

Merry Christmas!

I wish you good luck!

Good luck to you!

Have a nice holiday!

A happy weekend (to you).

Have a good time!

Bon voyage!

RECEIVING GUESTS AND PLAYING HOST

Come in!(Won't you come in!).

This way, please.

Won't you sit down!

Make yourself comfortable!

Make yourself at home!

Help yourself to fruits.

Will you have some jam?

Have some more ice-cream.

Have another cup of tea.

Treat yourself to apples!

Shall I mix you a drink?

DEBATING A POINT

Do you think that...

What do you feel about.

Are you sure that...

Why do you think...

What makes you feel that...

Will you kindly give reasons for...

May I know your intentions?

Do you follow me?

Could you speak up, please?

Could you say it again?

Do you want to say ...?

Do you have any suggestions?

I hope you won't object to ...

Let's compare!
You have to compare it with...
Let us see what...
It sounds interesting.
We must keep to the rules.
Let's sum up the results.
Thus... So we've come to...
All in all...
I hope so. I think so.
It is indeed.
I suppose so.
I consider...
I realize that...
That's what I feel too.
Exactly.
Surely.
Perhaps.
I see. That's clear now.
That's not the point.
That's not right.
Absolutely not.
I have my doubts about it.
I still hesitate to...
What I really mean is...
I'd rather ... I prefer.
What I like best is...
It doesn't interest me.
I don't care.

ASKING THE WAY

Could you tell me the way to...

I'm a foreigner (stranger and I've lost my way.

Excuse me, how can I get to...

Which is the quickest way to...

Does this bus go to...

Is it too far to go there on foot?

Can I get there by tram?

Where is the nearest stop?

Where should I get off?

How long does it take you to get to...

How do you get to...

Thank you for being so kind, I'll follow advice.

You should go straight ahead.

Go straight ahead until you come up.

Turn left (right).

Keep straight.

You'd better take a taxi.

You should go there on foot.

It is not far from here.

It is only ten minutes walk from here.

You should walk in the opposite direction.

On your way back take a taxi.

Get this bus in ...

Додаток В

Анкета для визначення ставлення студентів до використання гри, її позитивних і негативних сторін і пропозиції з удосконалення її підготовки та проведення

Любий друже! Чи хотіли б Ви, щоб заняття з іноземної мови у Вашій групі приносили б максимум користі, були б радістю для Вас та викладача? Ваші відповіді на питання анкети допоможуть організувати заняття найбільш оптимально.

I блок запитань (на констатувальному етапі навчання):

1. В яких ситуаціях, на Вашу думку, іноземна мова використовується найчастіше?
2. З якою метою Ви плануєте використовувати чи використовуєте іноземну мову?
3. Чи вважаєте Ви, що знання мови стануть Вам у нагоді у майбутньому?
4. Чи необхідне вивчення іноземної мови у виші, на Вашому факультеті?
5. Чи влаштовує Вас тривалість вивчення мови у виші? Як на Вашу думку, чи можливо за цей час навчити спілкуватися іноземною мовою?
6. Що спонукає Вас вивчати іноземну мову?
 - бажання навчитися розмовляти цією мовою;
 - можливість підвищити свій загальноосвітній рівень;
 - прагнення навчитися читати:
 - а) художню літературу;
 - б) літературу зі спеціальності;
 - бажання скласти заліки та іспити;
 - якщо є якась інша причина, сформулюйте її.
7. Що Вам подобається в заняттях з іноземної мови? Що не подобається? (атмосфера, види завдань, щось інше)

8. Що є для Вас найбільш важким на занятті?
 - усна діяльність;
 - робота зі спеціальної літературою;
 - щось інше.
9. Яким чином Ви б бажали здавати залік (іспит)?
 - в традиційній формі;
 - в письмовій формі;
 - в нестандартній формі (наприклад, приймати участь у виставі іноземною мовою).
10. Яким би чином Ви на місці викладача організували роботу на занятті, як би поводитися?

II блок запитань (після формувального етапу):

1. Чи змінилося Ваше ставлення до іноземної мови?
2. Якої формі заліку (іспиту) Ви б надали перевагу (традиційній, нетрадиційній)?
3. Поділіться Вашими враженнями від занять з використанням рольових ігрових ситуацій. Назвіть позитивні та негативні моменти такого навчання.
4. Чи бажали б Ви продовжити навчання іноземної мови з використанням подібної форми роботи? Чому?
5. Щоб Ви могли запропонувати щодо вдосконалення підготовки та проведення занять з використанням рольових ігрових ситуацій?
6. Чи маєте Ви намір використовувати іноземну мову у майбутньому? Якщо так, то з якою метою та яким чином?

ДЯКУЄМО!

Додаток Г

Анкета для визначення напрямків застосування ІКТ у навчальному процесі

Шановний студенте!

Просимо дати відповідь на поставлені запитання.

1. Чи маєте Ви персональний комп'ютер?
2. На яких заняттях, крім інформатики, Ви мали змогу працювати на комп'ютері?
3. На яких заняттях, крім інформатики, Ви вважаєте доцільним застосування комп'ютера?
4. Чи вважаєте Ви, що використання комп'ютера на практичному занятті з англійської мови допоможе Вам краще засвоїти навчальний матеріал?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) важко сказати.
5. Чи допоміг би Вам комп'ютер на лекції з методики викладання іноземної мови краще засвоїти навчальний матеріал?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) важко сказати.
6. Чи допоміг би Вам комп'ютер у самостійній роботі із стилістики?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) важко сказати.
7. Ви краще зрозуміли б новий матеріал, якби:
 - а) його досконало пояснив викладач біля дошки;
 - б) пояснення отримали за допомогою комп'ютера;
 - в) пояснив викладач із застосуванням комп'ютера.

8. Якісний контроль знань можна здійснити:
- а) за допомогою комп'ютера;
 - б) традиційним способом.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

Додаток Д

Подамо класифікацію засобів навчання за допомогою схеми 1.

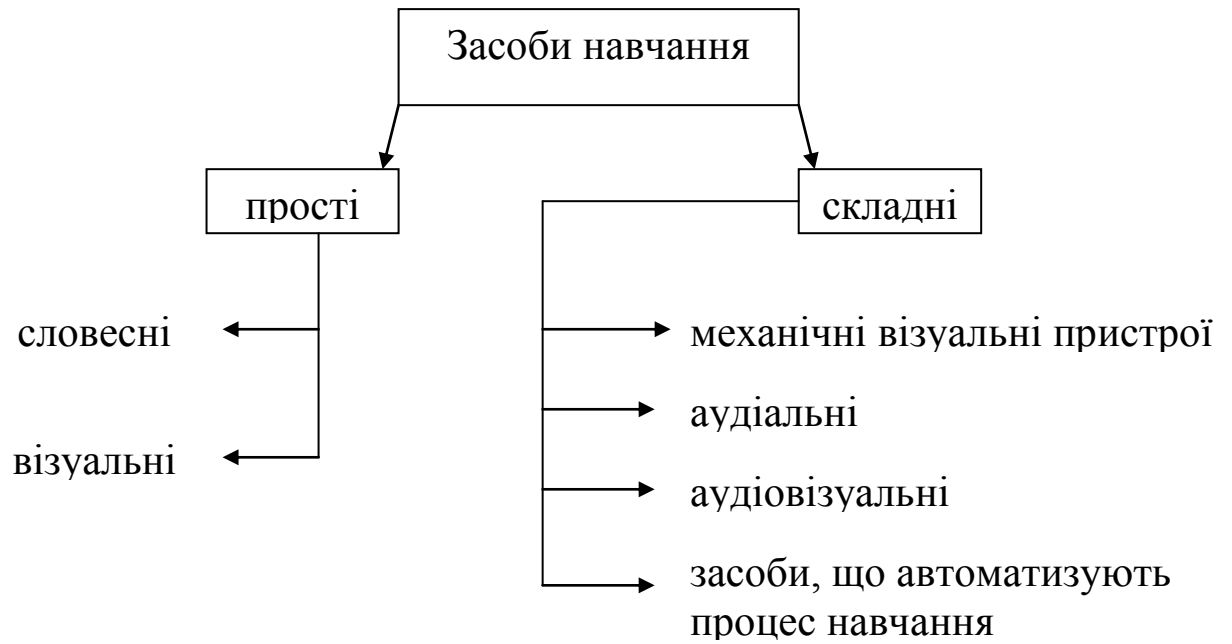
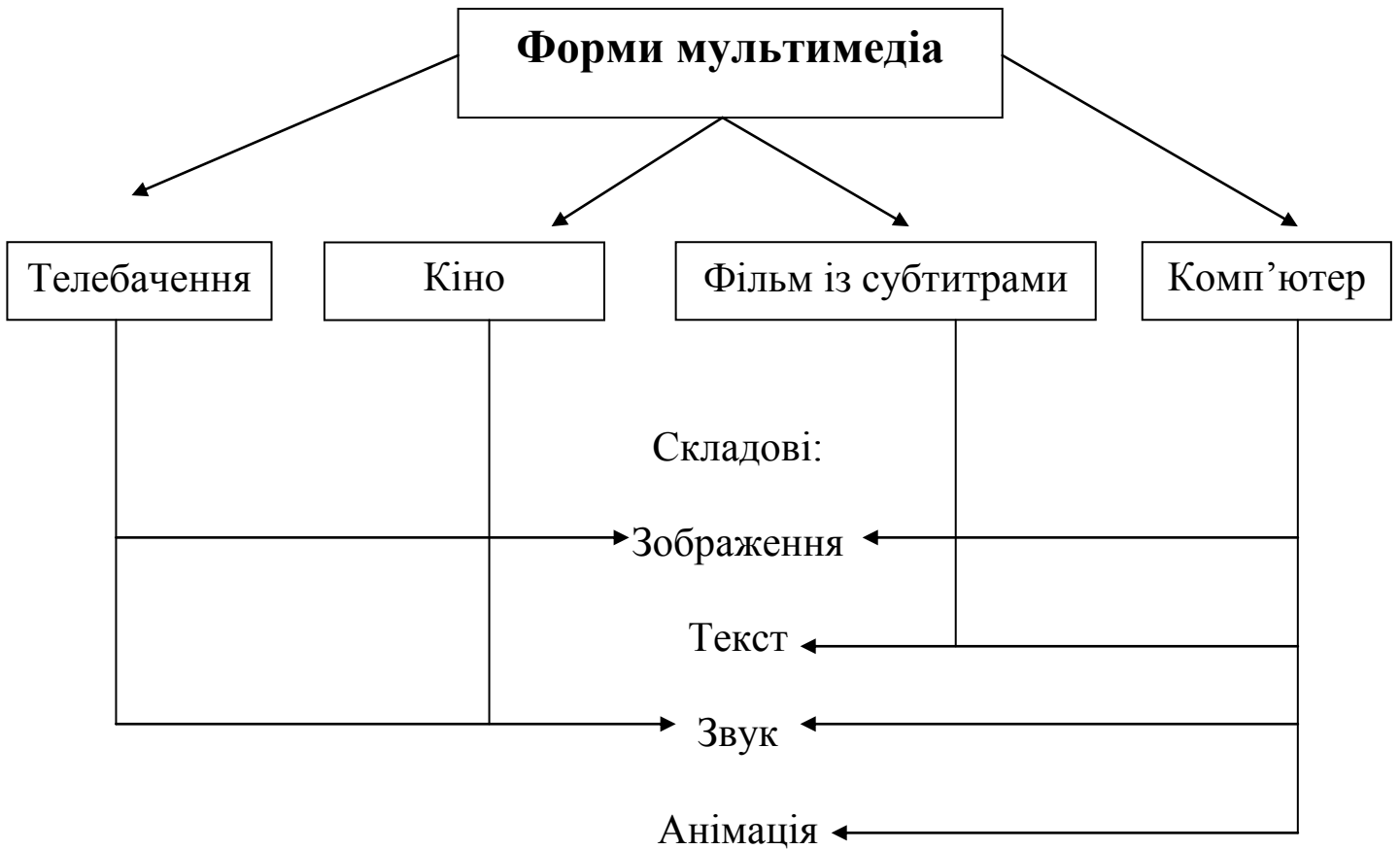


Схема 1. Класифікація засобів навчання

Додаток Ж

Проаналізувавши низку літературних джерел, ми визначили форми мультимедіа:



Додаток 3

**ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ
“Шляхи формування комунікативної культури учнів”**

№ п/п	Тема заняття	Кількість год.		
		лек.	сем.	самос.
1	Сутність комунікативної культури особистості. Комунікативна культура старшокласників.	2		2
2	Потенціал іноземної мови у розвитку комунікативної культури школярів.	2	2	2
3	Діагностика комунікативної культури школярів.	2	2	2
4	Педагогічні умови формування комунікативної культури школярів.	2		2
5	Методи формування комунікативної культури.	2	2	2
6	Використання рольової гри у процесі формування комунікативної культури учнів.	2	2	2
7	Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування комунікативної культури учнів.	2	2	2
	Усього: 38 годин	14	10	14

Додаток К

Анкета для встановлення рівня сформованості комунікативної культури у студентів

1. Яку освіту Ви маєте?

- а) середня школа;
- б) педагогічне училище.

2. Чому Ви обрали навчання у педагогічному ВНЗ?

3. Продовжить речення:

- комунікативна діяльність – це...
- комунікативні уміння – це...
- комунікативна культура – це...
- готовність до формування комунікативної культури учнів – це...

4. У чому Ви бачите значущість готовності майбутнього вчителя до формування комунікативної культури учнів?

- а) це буде сприяти моїй професійній діяльності;
- б) це не буде сприяти моїй професійній діяльності;
- в) не має значення;
- г) інше (що саме).

5. Хотіли би Ви підготуватись до формування комунікативної культури учнів у процесі навчання у ВНЗ?

6. Які дисципліни, на Вашу думку, мають відношення до підвищення рівня готовності до формування комунікативної культури?

7. Що, на Вашу думку, сприяє формуванню такої готовності?

- а) особистість викладача
- б) пояснення викладача
- в) читання спеціальної літератури
- г) практичні заняття і семінари з комунікативної діяльності
- д) інше (що саме)

8. Оцініть ступінь важливості запропонованих комунікативних якостей особистості для Вашої майбутньої професійної діяльності відповідно до

критеріїв: “дуже значуща” – 5 балів, “значуща” – 4 бали, “іноді значуща” – 3 бали, “не значуща” – 2 бали:

Якості	Бали	Якості	Бали
Доброта		Розуміння іншої людини	
Уважність		Мудрість	
Чесність		Освіченість	
Терпіння		Природні задатки	
Безкорисливість		Самодисципліна	
Ввічливість		Розум	
Гуманість		Професіоналізм	
Доброзичливість		Щирість	
Чуйність		Стриманість	
Здатність до співчуття		Темперамент	
Пунктуальність		Талант	
Акуратність		Інтуїція	

Тест

на виявлення комунікативних здібностей студентів

Мета: виявити рівень розвитку товарищескості й комунікативних здібностей студентів.

Дуже просимо відповісти на наступні запитання у формі “так”, “ні”, “іноді”:

1. Ви чекаєте на ділову зустріч. Чи вибиває Вас із колії це очікування?
2. Чи викликає у Вас невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на якій-небудь нараді, зборах або іншому заході?
3. Вам пропонують виїхати у відрядження до міста, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
4. Чи охоче Ви ділитесь своїми переживаннями з ким-небудь?

5. Чи дратує Вас, коли незнайома людина на вулиці звертається до вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на яке-небудь запитання)?
6. Чи вірите Ви, що існує проблема “батьків і дітей” і що люди різних поколінь важко розуміють один одного?
7. Чи зважитесь Ви нагадати знайомому, що він забув повернути вам 10 гривень, які позичив кілька місяців тому?
8. У ресторані або в їдальні Вам подали недоброякісну страву. Чи промовчите Ви?
9. Опинившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не почнете з нею розмову і Вам буде неприємно, якщо першою заговорить вона. Чи не так це?
10. Чи уникаєте Ви участі в якій-небудь комісії з розгляду конфліктних ситуацій?
11. У Вас є свої, власне індивідуальні критерії щодо оцінки витворів літератури, мистецтва, культури, і жодних “чужих” думок Ви не поділяєте. Це так?
12. Ви промовчите й не вступите в суперечку почувши відверто помилкову думку щодо добре відомого вам питання?
13. Чи викликає в Вас досаду прохання про допомогу розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?
14. Ви більш охоче викладаєте свою думку в письмовій формі, ніж в усній. Чи не так?

Обробка результатів: два бали присвоюється за відповідь “так”, один бал за твердження “іноді”, та нуль балів за твердження “ні”.

Сума балів свідчить про рівень розвитку комунікативних здібностей:

від 0 до 10 балів – низький;

11-20 – середній;

21-28 – високий.

Бланк самооцінки комунікативних умінь

Прізвище _____

Факультет, курс, група _____

Дата _____

Інструкція: За п'ятибальною шкалою дайте оцінку особистого володіння комунікативними вміннями, виходячи з того, що "5" означає, що це вміння виявляється постійно, "4" – це вміння іноді не виявляється, "3" – іноді виявляється, "2" – виявляється в окремих випадках, "1" – не виявляється.

№ п/п	Комунікативні вміння	Оцінка у балах
1.	Чи вмієте Ви керувати своєю поведінкою та настроєм?	
2.	Чи вмієте Ви розуміти почуття та настрої партнера по спілкуванню?	
3.	Чи вмієте Ви у процесі розмови бачити й слухати себе та свого співбесідника?	
4.	Чи вмієте Ви у конфліктній ситуації зберегти витримку й почуття гумору?	
5.	Чи вмієте Ви у процесі розмови враховувати тактику: як підтримати бесіду, як закінчити розмову?	
6.	Чи вмієте Ви стимулювати співрозмовника на бесіду з Вами?	
7.	Чи вмієте Ви за рахунок емоційності впливати на думку, позицію партнера?	
8.	Чи вмієте Ви правильно встановлювати стосунки з людьми?	
9.	Чи вмієте Ви ясно, чітко, переконливо висловлювати свої думки?	
10.	Чи вмієте Ви подивитися на світ очима дитини?	
11.	Чи вмієте Ви регулювати відносини в середині колективу?	
12.	Чи вмієте Ви прогнозувати спілкування з людьми?	

Обробка результатів здійснюється за формулою:

$$W = \frac{5 \cdot x + 4 \cdot y + 3 \cdot z + 2 \cdot t + 1 \cdot p}{N}, \text{ де} \quad (\text{B.1})$$

W – кількість балів, які отримує студент; x – кількість визначень, за які студент поставив 5 балів; y – кількість визначень, за які студент поставив 4 бали; z – кількість визначень, за які студент поставив 3 бали; t – кількість визначень, за які студент поставив 2 бали; p – кількість визначень, за які студент поставив 1 бал; N – загальна кількість визначень.

Якщо $W \in (0; 2]$, то комунікативні уміння студента розвинуті на низькому рівні; якщо $W \in (2; 3,5]$, то комунікативні уміння студента розвинуті на середньому рівні; якщо $W \in (3,5; 5]$, то комунікативні уміння студента розвинуті на високому рівні.

Додаток Л

Фрагменти конспектів уроків

Role-play. Ask for and give information about flight from London Heathrow to Madrid.

You want to know:

1. the number of flights a day;
2. when flights arrive and depart;
3. what / the fare;
4. what / the cheapest fare;
5. restrictions / on the cheapest fare.

<i>British Airways Flight Information</i>			
From LONDON HEATHROW to MADRID			
	<i>Depart</i>	<i>Arrive</i>	<i>Flight Number</i>
Daily	09.15	12.45	BA567
	13.20	16.35	BA540
	19.00	22.15	BA 552
Fares	Club Europe		\$450
	Euro Traveller full economy fare		\$225
	*Apex economy fare		\$ 120
* Apex fares must include a Saturday night stay and must be booked a minimum of seven days in advance.			

Read and act the following dialogues out.

BUYING AN AIR TICKET

A: Hi! I want to go to Barcelona as quickly as possible. What would you suggest me?

B: So, let me see. Yes, flight number 2237 which flies every Tuesday, Thursday and Saturday. It flies through Prague. Also flight number 7463 is available every Wednesday and Saturday. It takes only three flying hours and a half to get to Barcelona from here. Without any intermediate landings, it is nonstop service.

A: I wonder what the fare is?

B: Single ticket or return-ticket?

A: Single ticket, please. How much does it cost for flight number 7463? As far as I remember it is a direct flight.

B: Yes you are quite right. It costs only 320 USA dollars, and 50 USA dollars airport tax a plus. 370 USA dollars.

A: That's quite true. Here it is. But I'm rather afraid to be air-sick.

B: No need to worry at all. With these modern planes on the line, you're sure to get along very fine.

A: When does the plane take off?

B: Precisely on October, 23 at 07.05 a.m. It is Saturday.

A: Is it far to the airport?

B: Rather. It's out of city.

A: How shall we get there?

B: There's a bus service from the centre of the city to the airport but you can take a taxi if you wish.

A: I have got the point. How many passengers does the plane accommodate?

B: There are 140 seats in the plane. It is not a big plane.

A: OK. I do not need a big plane. I need a seat in the plane. Anyway thank you.

B: I wish you good luck.

Vocabulary

flight number —

available —

intermediate landings —

non-stop service —

to wonder —

fare —

single ticket —

return-ticket —

direct flight —

airport tax —

to be air-sick (was/were, been) —

to get along (got, got) —

to take off (took, taken) —

SECURITY AT AIRPORT

John is going through the Security Check.

Security Officer = S John = J

S.: Please, put all carry-on luggage on the conveyor. Step right this way, ma'am. This way, sir. (Beep) Please empty your pockets and go through again, sir. (Beep) Please, step this way, sir. Pardon me, what do you have in this pocket?

J.: Oh sorry, just some keys.

S.: That's fine. Thank you, sir. Please, put all carry-on luggage on the conveyor. Step right this way.

Woman: Is this machine film-safe?

S.: Yes, it is, ma'am. Please, put all your stuff here.

Woman: Are you sure? There are pictures of my granddaughter's first birthday.

S.: You can give the camera to me, ma'am. It doesn't have to go through the scanner. Please, put all carry-on luggage on the conveyor. Step right this way.

(John goes to pick up his briefcase.)

S.: Would you mind opening your briefcase, sir? J.: No, not at all... there you go. S.: Would you mind turning on the Walkman? J.: Oh, sorry.

S.: That's fine, sir. We just have to check. You can go through.

Vocabulary

carry-on luggage —

to empty —

to go through (went, gone) —

Is this machine film-safe? —

to turn on — ВКЛЮЧИТЬ

to check —

LOST BAGGAGE

Mr. Andriy Bogdanov = A Stranger = S

Mr. Andriy Bogdanov is on his way to Boston on business. He's now waiting for his baggage at the baggage claim.

S.: I hate waiting for baggage, don't you?

A.: Oh, yes. Mine always seems to be the last. S.: I'm always so nervous. Last year they lost my suitcase. Have they ever lost yours? A.: Mine? No.

S.: Ah! There's my bag now. Right, I've got it. A.: Bye-bye.

PICKING THE BAGGAGE UP

Now Andriy tries to find out where his baggage is. He is coming to an airline representative to ask about his baggage.

Mr. Andriy Bogdanov = A Stranger = S

Airline Representative = R

A.: Ah, excuse me. Can you help me. My bag hasn't arrived yet.

R.: Which flight?

A.: Um, Eastern Ukrainian Airlines from Kiev.

R.: EUA 539?

A.: Pardon me?

R.: The flight number EUA 539?

A.: Yes. Everyone else's bags came off the baggage claim, and now it's stopped. But mine has not arrived.

R.: Did it have your name and address on it?

A.: There was a label on it. It had my name, address, zip code and telephone number.

R.: We'll try to find it for you, sir. Can you fill out this form? Also you should give description of bag, flight number, value of contents etc.

A.: Oh. Yes, lean.

R.: Do you have an itemized list of the contents?

A.: No. Why?

R.: Your insurance company might ask for an itemized list. You'd better write one.

A.: OK, I will.

R.: And don't worry. Ninety percent of lost bags turn up someplace.

A.: I hope you are right.

R.: If it doesn't turn up within twelve hours your insurance will pay for the things you need right now — a clean shirt, socks, underwear, that kind of thing.

A.: Thank you, sir.

Vocabulary

to arrive —

flight —

to come off (came, come) —

claim —

zip code —

to fill out —

description —

value of contents —

itemized list —

insurance company —

turn up —

AIRPORT ARRIVALS

Immigration Officer = I Oksana Yudashkina = O

I.: Hello. Where have you come from?

O.: Hi! I have just come from Kiev, Ukraine.

I.: Fine. May I see your passport?

O.: Here you are.

I.: What's the nature of your visit?

O.: Business. I have come to visit an exhibition which takes place in Boston in three days.

I.: And how long are you staying in the United States?

O.: I am going to stay in the USA about three weeks.

I.: Fine. Here's your passport back.

O.: Thank you.

I.: Welcome to the United States. Enjoy your stay.

Vocabulary

the nature of your visit — зд. цель вашего приезда

exhibition — выставка

to take place (took, taken) — проходить

to declare —

pack of cigarettes —

to guess —

perfume —

restrictions on smth —

to enjoy —

ON THE PLANE

A.: Can you tell me where my seat is, please?

C.: May I see your boarding cards? Row ten, seat B on the right, don't forget

to fasten your safety – belt when we take off and gain height.

A.: Have you any English or Ukrainian newspapers, please.

C.: I'll see if we have any left.

A.: Can you help me? I get air – sick. Would you be so kind as to bring me a glass of water, please?

C.: Certainly. And would you like some medicine?

A.: Yes, please. It's very kind of you.

Dramatize the situations.

On the Board of a Plane

A. Imagine you are on the board of a plane.

- 1) Ask a steward (stewardess) where your seat is;
- 2) ask some newspapers or magazines;
- 3) imagine you feel unwell while flying, ask for a glass of water.

B. Imagine you are a steward (stewardess) on the board of a plane.

1. Show the passenger his (her) seat.
2. Tell him (her) to fasten his (her) safety-belt.
3. The passenger gets air. Offer him (her) some medicine.

Agree or disagree with the statements using the expressions given below.

Agreement

Disagreement

Yes, I think so too.

I don't agree with you.

I quite agree with you.

I'm afraid I can't agree with you there.

That's just what I think!

I think you are mistaken.

Exactly.

Do you really think so?

You can say that again.

I wouldn't say that.

I see what you mean, but...

Nothing of the kind.

1. The quickest way of travelling is by train.
2. The most exciting way of travelling is by ship.
3. To make a reservation is always very convenient.
4. I hate when my friends come to see me off, but I like it when they meet me.
5. It is very convenient to use the left-luggage room.
6. I can never eat the food they serve in the dining car.
7. It is possible to sleep well in the train.
8. They say, that in summer it's usually easier to get tickets than in winter.
9. Fast trains are more convenient for long-distance travelling.
10. A ticket to Kyiv costs about 500,000 hryvnas.
11. The speed of the fastest train in the world is 200 km an hour.

Role-play. Ask for and give information.

<i>FRENCH RAILWAYS</i>				
		EC	EC 65	EC 63
		1	2	3
Paris-Est		09.	13.58	18.14
Metz		12.	16.55	21.02
Mannheim		15.	19.11	23.19
Frankfurt/Mai		16.	20.06	00.15
NOTES				
1.	<i>Daily</i>	E	Heinrich Heine	X
2.	<i>Daily</i>	E	Gustav Eiffel	X
3.	<i>Daily</i>	E C	Goethe	X (Supplement on certain days)

<i>FARES</i>	<i>1st CLASS</i>	<i>2nd CLASS</i>
Single	\$85	\$54
Return	\$170	\$108

You want to know:

1. the number of trains a day;
2. when trains arrive / leave;
3. how much / 1st and 2nd class fares.

Dramatize the situations.

A. Imagine you are in the carriage. Ask the conductor (guard):

- a) which compartment is yours;
- b) for bedding and some tea;
- c) to wake you up.

B. Imagine you are a conductor (guard).

1. Show the passenger his (her) compartment and berth.
2. Answer his (her) questions. Use the following word expressions: a lower (upper) berth, to serve tea, wait a little, do not worry.

Read the dialogue in persons and complete the sentences. (Pair work)

- Excuse me, is this a ticket office?
- No it isn't. The ticket office is round the corner.
- Thank you. I want two round trip tickets to Baltimore.
- What class?

- First.
- Here you are.
- Do I have to change?
- It's a through train.
- Thank you. Is this platform No. 6?
- No, it isn't. Platform No. 6 is the next one.
- Here is your carriage. There are no free corner seats. I am very sorry about it. Excuse me, what time are we due to arrive in Baltimore?
- We'll get to Baltimore at 31:30.
- Thank you. By my watch it is a quarter to eight. We've got a few minutes to spare. I'll get myself some fresh newspapers to read during the journey.
- I am afraid you'll miss the train.
- I won't.

Read the dialogue in persons and correct the mistakes. (Pair work)

- Excuse me, don't you think it's very stuffy in the compartment?
- Yes, rather.
- What about having the window open?
- I don't mind. Can you manage it?
- I'll try to. Is that all right?
- Yes, fine.
- Our train is going very well. Will it keep the same speed all the way?
- It will slow down on the railway bridge while crossing the river.
- Oh, you know the route very well, don't you?
- I travel this way once a month on an average.
- No one travels that often for pleasure.
- You've said it. I'm going on business.
- What a nice place we are passing!
- That's the most beautiful place on our route.
- It's a pity we've got very few picturesque places in our industrial age.
- I agree with you here. I've got two boxes of beer about me. Care to have a drink?
- Yes, thanks. I am very thirsty. Let me introduce myself to you. I'm Donald Butler
- Glad to meet you, Mr. Butler. My name is Robert Flight.
- Pleased to know you, Mr. Flight.
- This is my wife, Helen Flight. Helen, meet Donald Butler.
- Hello, Mr. Butler. Glad to know you.
- Mr. Butler, excuse my curiosity, are you a permanent resident of Baltimore?
- Yes, I am. I was born in Baltimore.
- So, you must know the city very well.
- Yes, I do. Why?
- The matter is I have never been to Baltimore before.
- Don't worry. You'll like that city and I'll show you round.

Dramatise the situations.

Travelling by Sea

A. Imagine you are looking forward to the trip to the Crimea.

1. Tell your friend where you are going.
2. Explain why you prefer sea transport compared with road transport.

Use the following word-expressions: to sail, to make smb. Tired, road accidents, I'd love ..., luxury liner, to relax.

B. Imagine your friend is going to the trip to the Crimea.

1. Ask if she (he) will be traveling by bus.
2. Agree (or disagree) that the sea transport is more safe compared with

road transport.

Use the following word-expressions: I guess, to be more safe, to be seasick.

Dramatize the situations.

A. Imagine you are in Kiev. You have to go to the Booking Office and buy a single ticket to Vinnitsa. Use the following word expressions: single (one way) ticket, to change a train, I'd like ..., a lower berth.

B. Imagine you are a clerk at the booking-office of the Kyiv Railway Station.

1. Ask the passenger:
 - a) how many tickets he wants;
 - b) if he wants single or return ticket;
2. Answer his questions and sell him a ticket.

Act as an interpreter.

A: Привіт, Стів. Це я, Крейв. Я біля станції метро на Річмонд Стріт. Як мені дістатися до твого будинку?

B: So you've lost your way? And I was just wondering where on earth you were. Can you see the supermarket over there?

A: Супермаркет? Це той, що через дорогу?

B: Yes. Cross the road and go down the street about half a mile. You'll see a turning on the right. My house is the third house on the right-hand side. Have you got it?

A: Здається, я зрозумів. Добре, я зараз буду.

Dramatize the situations.

At the Inquiry Office

Imagine you are in Kiev and you have to know:

- a) what trains leave for Vinnitsa;
- b) which of them is the quickest ;
- c) when it leave Kiev;
- d) when the train is due to arrive at Vinnitsa;
- e) where you can book a ticket.

At the Inquiry Office

Imagine you are a clerk at the Inquiry Office of the Kyiv Railway Station.

Answer the passenger's questions:

Use the following word expressions: express, to leave at... ,

to be due to arrive at,

to your right (left),

written up.

Asking the Way

Imagine you are a passer-by.

Answer the stranger's questions.

Use the following word-expressions:

let me see, to the left (right) to miss, just a few minutes.

Asking the Way

Imagine you are a tourist.

Ask the passer-by:

- a) how to get to the hotel;
- b) how far the bus stop is;
- c) if it takes you long to get to the hotel.

Приклади рольових ігрових ситуацій

Тема циклу: Світ навколо нас.

Підтема: Місто.

Тема рольової ігрової ситуації середнього рівня (РІСс): Орієнтування у місті. Краєвиди міста (мовленнєвий супровід показуваного гостям).

Текст РІС:

Вам необхідно узнати, як дістатися ... вулиці, на якій знаходиться..., скільки часу знадобиться на дорогу. З цією метою Ви звертаєтесь до перехожого. Він погано чує через шум чисельних авто. Ви, повторюючи своє запитання, намагаєтесь говорити чіткіше, по-іншому формулюєте питання, застосовуєте жести. Бажаючи допомогти, декілька перехожих починають пояснювати Вам шлях, при цьому кожен уявляє собі його по-різному. Виникає суперечка, Ви не розумієте, куди ж йти чи їхати, із вибаченням просити пояснити ще раз. Вам радять узяти таксі. Ви сідаєте у таксі, вказуєте напрям, висловлюєте побажання про час приїзду у необхідне Вам місце. Балакучий водій, зрозумівши, що Ви приїжджий, розповідає Вам про ті пам'ятники та визначні місця, повз які ви проїжджаєте, ставить Вам

запитання, які стосуються того, що Вам відомо про ці місця та пам'ятники, чи є у вас щось подібне, розпитує про те, що можна побачити у Вашому місті.

Тема: Оточуюче середовище.

Тема РІС: Мандри.

Ви із друзями виграли поїздку-мандрівку із правом відвідати одну з таких країн: Англію, США, Канаду. Вам треба вирішити, де краще провести час, обговорити, що приваблює кожного в тій чи іншій країні, що Ви пропонуєте подивитися та зробити, переконати інших поїхати саме туди, куди хочете Ви.

Тема: Мій світ (інтереси, схильності).

Тема РІС: Обираючи супутника.

1. Чи є у Вас місце для кішки? (Ставлення до домашніх тварин).

Ви зі своєю дівчиною збираєтеся на день народження до Вашого друга, у якого живе мавпа досить великих розмірів, про що Вашій дівчині невідомо. Сподіваюся, Ви попередити її про це, не забувши купити щось для «милої крихітки». Ви теж не проти влаштувати у своїй квартирі маленький зоопарк, а що з цього приводу думає Ваша дівчина?

2. У пошуках знайомих букв (Моє відношення до книги)

На книжковому ярмарку Ви (як людина, що знається на даному питанні) радите, яку книгу краще обрати: романтичній дівчині, активному пенсіонеру, першокласнику, зайнятому студенту, п'ятирічній дитині, похмурому п'ятикурснику.

3. Живемо, щоб їсти? (Проблеми способу життя)

Після урочистостей на честь укладення шлюбу одного з друзів, ви із товаришами ділитесь враженнями. Весілля було безалкогольним, з вегетаріанським столом. Що Вам сподобалося, а що ні?

Тема: Взаємини.

Тема РІС. Обираючи супутника.

1. Що таке щаслива родина?

У поїзді Ви їдете у купе із сім'єю з трьох осіб. Ви незнайомі, але Ваші сусіди запрошують Вас приєднатися до них за обідом. Голова родини високо цінує кулінарні здібності своєї дружини та вважає їх необхідною умовою для щасливого родинного життя. А що Ви вважаєте з цього приводу?

2. Переконайте своїх батьків, що Ваша дівчина – саме та, з якою можна будувати довготривалі стосунки.

Тема: Мій світ.

Тема РІС: Професія.

1. Ви прийшли влаштовуватися на роботу за своєю спеціальністю. Ви дуже хочете отримати цю роботу. Розкажіть, що Ви думаєте та вмісте, дайте відповіді на питання майбутнього керівника, спробуйте переконати його, що Ви впораєтесь.

2. Ваш друг звернувся до Вас за порадою щодо своєї подальшої діяльності після закінчення курсу навчання. У нього є вибір: викладати у школі, давати приватні уроки, бути вільним художником, зайнятися викладанням історії мистецтв в інституті. Обговоріть плюси та мінуси кожної можливості, спробуйте з'ясувати, до чого він більше схильний, та порадьте йому.

3. Група приїжджих гостей складається з художників: одному до вподоби писати пейзажі, другому – натюрморти, третій надає перевагу створенню композицій на історичну тематику, хтось із задоволенням робить замальовки тварин, хтось надає перевагу

маслу, інший – акварелі, також серед них є і гарний портретист. Усі вони хотіли б зайнятися своєю улюбленою справою. З’ясуйте уподобання кожного, допоможіть скласти найбільш цікавий для кожного план перебування у вашому місті, до якого б входила робота у студії, на пленері, відвідування музеїв та відпочинок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К.А. – М. : Наука, 1980. – 267 с.
2. Амонашвили Ш.Л. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Амонашвили Ш.Л. // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 24-27.
3. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Вып. 2 / Б.Г. Ананьев – Л. : Изд. ЛГУ, 1967. – С. 235-249.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – Л. : Гос. ун-т, 1968. – 380 с.
5. Андреева Г.М. Современная социальная психология на Западе / Андреева Г.М., Богомолова Н.П., Петровская Л.А. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 268 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
7. Андрушко С.Я. Методика обучения устноречевой коммуникативной деятельности на ситуативной основе в группах углубленного изучения английского языка: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Андрушко Семен Яковлевич. – Одесса, 1990. – 155 с.
8. Антология исследования культуры. Интерпретация культуры : в 2 т. / [ред. С.Я. Левит]. – Спб. : Университетская книга, 1997. – Т.1. – 722 с.
9. Аргустянец Е.С. Обучения диалогической речи в ситуациях ролевого поведения (языковой вуз, немецкий язык) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Аргустянец Евгения Саркисовна. – М. : МГУ, 1982. – 212 с.
10. Ариян М.А. Ситуативная роль как фактор повышения эффективности обучения устной речи на иностранном языке в средней школе : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02

- «Методика преподавания иностранных языков» / М.А. Ариян. – М. : 1981. – 18 с.
11. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Бабанский Ю.К. – М. : Педагогика, 1985. – 234 с.
 12. Барнет В. Дифференциация национального языка и социальной коммуникаций // Новое в зарубежной лингвистике. Теория литературного языка в работах ученых ЧССР. Вып. 20 / В. Барнет. – М. : Прогресс, 1987. – С. 188–198.
 13. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения. Диалогика общения : гносеологические мировоззренческие проблемы / Батищев Г.С. – М. : ИФАН, 1981. – С. 41 – 63.
 14. Бахтин М.М. Парадоксы диалога / Бахтин М.М. – М. : Наука, 1993. – 243 с.
 15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Бахтин М.М. – М. : Прогресс, 1989. – 82 с.
 16. Безклубенко С.Д. Теория культуры / Безклубенко С.Д. – К. : КНУКиМ, 2002. – 324 с.
 17. Бердяев Н. Судьба России / Бердяев Н. – М. : Мысль, 1990. – 356 с.
 18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В.П. – М. : Педагогика , 1989. – 190 с.
 19. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / Беспалько В.П. – Воронеж : Изд. Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
 20. Библер В.С. Культура. Диалог культур / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1981 . – №6. – С. 31-42.
 21. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры / Библер В.С. – М. : Наука, 1991. – 324 с.
 22. Бим И.Л. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1984. – №6. – С. 17-24.

23. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – №6. – С. 30-37.
24. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / Бим И.Л. – Л. : Просвещение, 1988. – 354 с.
25. Бирштейн М.М. Каталог деловых игр / М. Бирштейн, Б. Артемьев – Л. : Просвещение, 1980. – 120 с.
26. Біла О.О. Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Біла Олена Олександрівна. – Ізмаїл, 1999. – 208 с.
27. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / Блонский П.П. – М. : Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с.
28. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1977. – №1. – С. 53-61.
29. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / Бодалев А.А. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 200 с.
30. Бодалев А.А. Личность и общение. / Бодалев А.А. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
31. Бодалев А.А. Социальная психология / А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов. – М. : Академия, 2008. – 600 с.
32. Бодалев А.А. Психологические трудности общения и их преодоление / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – №5-6. – С. 65-70.
33. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Божович Л.И. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
34. Болгаріна В.С. Культурологічний підхід до управління школою: методичний посібник / Болгаріна В.С. – Харків : Видавнича група «Основа», 2006. – 112 с.

35. Большой толковый словарь русского языка / [сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов]. СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
36. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. М. : Сов. энциклопедия, 1993. – С. 759.
37. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / В.В. Борисов. – К. : Український держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 1997. – 22 с.
38. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Борисов Вячеслав Вікторович. – Слов'янськ, 1997. – 181 с.
39. Бороздина Г.В. Психология делового общения / Бороздина Г.В. – М. : Инфра-М, 2005. – 294 с.
40. Брудный А.А. О проблеме коммуникации // Методические проблемы социальной психологии / А.А. Брудный. – М. : Прометей, 1975. – С. 165-182.
41. Бueva Л.П. Общественные отношения и общение // Проблема общения и воспитания. Ч.1 / Л.П. Бueva. – Тарту : Изд-во Тарт. гос. ун-та, 1974. – С. 10-35.
42. Бueva Л.П. Человек: деятельность и общение / Бueva Л.П. – М. : Мысль, 1978. – 324 с.
43. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал / Ващенко Г.Г. – Полтава, 1994. – 191 с.
44. Введение в культурологию / [ред. Е.В. Попова]. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 336 с.
45. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.] – К.: Ірпінь, ВТФ “Перун”, 2003. – С. 493.
46. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения / Вербицкий А.А. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

47. Вербицкий А.А. Развивают ли деловые игры: к проблеме классификации игровых процедур // Проблемы психологии образования. Вып.2 / А.А. Вербицкий – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 12-26.
48. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / Вергасов В.М. – К. : Вища школа, 1985. – 189 с.
49. Ветроградская Э.А. Эмоции и проблемы мотивации обучения // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / Э.А. Ветроградская. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – С. 70-79.
50. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / Вилюнас В.К. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
51. Витт Н.В. Роль мотивов и эмоций в успешности обучения иностранному языку // Методика преподавания иностранных языков в вузе / Н.В. Витт. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – Т.Ш, Ч.1. – 196 с.
52. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Вишнякова Л.Г. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 109 с.
53. Вільчинська Т.В. Культура в мові, мова в культурі // Соціально-політичні та правові проблеми формування особистості і держави. Збірник наукових праць / Т.В. Вільчинська. – Хмельницький, ТУП, 1998. – 192 с.
54. Воевода А.Л. Формування фахової компетентності майбутнього учителя математики засобами розвитку пізнавальної активності: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Воевода Аліна Леонідівна. – Вінниця, 2009. – 241 с.
55. Волков В.Г. Социология культуры / Волков В.Г. – М. : Изд-во , 2000. – 60 с.

56. Волкова І.П. Педагогіка. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Волкова І.П. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 567 с.
57. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62 -76.
58. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. – М. : Педагогика, 1982. – 484 с.
59. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Гаврилюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
60. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури майбутніх вчителів засобами позааудиторної роботи : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Гаврилюк Оксана Олександрівна. – Кіровоград, 2007. – 229 с.
61. Газман Ю.Н. Проблема формирования личности школьника в игре // Педагогика и психология игры. Межвуз. сб. науч. тр. / Ю.Н. Газман. – Новосибирск, 1985. – С. 14-27.
62. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих навчальних закладів до іншомовного спілкування : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Гапоненко Лариса Петрівна. – Кривий Ріг, 2003. – 183 с.
63. Гапоненко Л.П. До питання про формування готовності студентів до іншомовного спілкування // Активізація навчальної діяльності у вищій і загальноосвітній школі. Зб. наукових тез / Л.П. Гапоненко. – Кривий Ріг : КДПУ, 2000. – С. 27-30.
64. Гапоненко Л.П. Комунікативна мотивація як показник готовності студентів до іншомовного спілкування // Теорія і практика педагогічного процесу. Збірник наукових праць / Л.П. Гапоненко. – Харків. : Каравела, 2000. – С. 33-38.
65. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен С.И. – М. : Школа-Пресс, 1995. – С. 36-37.

66. Гиндрюк Я.В. Програмне забезпечення для вивчення іноземної мови // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної. Матеріали четвертої міжнародної науково-практичної конференції / Я.В. Гиндрюк. – Полтава, 2002. С. – 58-60.
67. Голованова В.Г. Искусство и система общения / Голованова В.Г. – Ташкент : ФАН, 1977. – 133 с.
68. Головаха Є.І. Психологія людського взаєморозуміння / Є.І. Головаха, Н.В. Паніна. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2002. – 223 с.
69. Гончар Т.І. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля : дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.06 / Гончар Тетяна Іванівна – К. : Ін-т соціології НАН України, 2003. – 185 с.
70. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К. : Либідь, 1997. – 182 с.
71. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: книга для учителя / Грехнев В.С. – М. : Просвещение, 1990. – 143 с.
72. Гузій Н.В. Основи педагогіки професіоналізму. Навч. посібник / Гузій Н.В. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Дрогоманова, 2004. – 156 с.
73. Гуревич П.С. Философия культуры / Гуревич П.С. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 288 с.
74. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Київ: Освіта України, 2006. – 398 с.
75. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах / Гуревич Р.С. – Вінниця : ДОБ «Вінниця», 2008. – 410 с.
76. Данилович І. А. Система игровых упражнений в учебнике English through Communication для 5 класса средней школы: автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / И.А. Данилович. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Дрогоманова, 1994. – 20 с.

77. Девина Л.И. Обучение устному профессиональному общению на иностранном языке: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Девина Лариса Ивановна. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
78. Дмитренко Н.Є. Навчально-методичний посібник з англійської мови для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за темою «Подорож» з використанням комунікативного підходу / Н.Є. Дмитренко, Е.О. Манжос. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. – 172 с.
79. Дебольский М.С. Психология делового общения / Дебольский М.С. – М. : ПРИОР, 1992. – 87 с.
80. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для учителя и родителей / Добрович А.Б. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
81. Добрович А.Б. Кто в семье психотерапевт / Добрович А.Б. – М. : Знание, 2005. – 121 с.
82. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство / Добрович А.Б. – М. : Наука, 1980. – 120 с.
83. Долгополова Н.Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Долгополова Наталья Федоровна. – Оренбург, 1998. – 188 с.
84. Драгомирецкий И.В. Ситуационно-имитационные игры в обучении английскому языку в морских учебных заведениях : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Драгомирецкий Иван Викторович. – М. : МГУ, 1989. – 280 с.
85. Друзь Ю.Н. Педагогические условия использования деловой игры в подготовке студентов к иноязычному общению : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Ю.Н. Друзь. – К., 2000. – 18 с.
86. Дурай-Новакова К.М. Профессиональная готовность студентов как подструктура личности будущего учителя // Формирование личности

- учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте / К.М. Дурай-Новакова. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1980. – С. 62.
87. Дурай-Новакова К.М. Факторы профессионального самоопределения будущих учителей (результаты опытно-экспериментальных исследований) // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. Сб. научн. тр. / К.М. Дурай-Новакова. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1981. – С. 34-44.
88. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степ. доктора пед. наук : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / К.М. Дурай-Новакова. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – 32 с.
89. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 173 с.
90. Жернов В.И. Культура и образование личности / В.И. Жернов, М.Е. Дуранов. – Магнитогорск : Изд-во Магнит. Гос. пед. ин-та, 1998. – 12 с.
91. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культурнообразовательная ситуация / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 69-73.
92. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И.А. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
93. Зинченко В.П. Культура и духовность / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1992. – №2. – С. 35-39.
94. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности / Злобина Е.Г. – Киев : Наука, 1981. – 198 с.
95. Зотеева Т.А. Формирование готовности студентов педагогических институтов к эстетическому воспитанию дошкольников : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Зотеева Татьяна Александровна. – К., 1992. – 202 с.

96. Зубра А.С. Педагогические основы формирования культуры личности студента высшей школы : автореф. дис. на соискание науч. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.С. Зубра. – Минск, 1996. – 35 с.
97. Изард К.Е. Эмоции человека / Изард К.Е. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 23-29.
98. Ильин М.С. О функциональном принципе в методике обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в высш. школе. Вып. 3 / М.С. Ильин. – М., 1966. – С. 67- 74.
99. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / Каган М.С. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
100. Каган М.С. Философия культуры / Каган М.С. – М. : СПб., 1996. – 287 с.
101. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / Каган М.С. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
102. Каліш В.А. Функціонально-комунікативний підхід до слова у мовній освіті вчителів початкових класів : дис ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Каліш Валентина Антонівна. – К., 1995. – 251 с.
103. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творчество / Кан-Калик В.А. – М. : НИИВШ, 1977. – 124 с.
104. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / Кан-Калик В.А. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
105. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Карамышева Т.В. – СПб. : Издательство «Союз», 2001. – 192 с.
106. Качеровская Т.В. Учебно-игровое проектирование в профессиональной подготовке будущих менеджеров организаций : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Т.В. Качеровская. – Одесса, 2005. – 20 с.

107. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / Ковалев А.Г. – М. : Политиздат, 1975. – 132 с.
108. Коган Л.Н. Всестороннее развития личности и культуры / Коган Л.Н. – М. : Высшая школа, 1981. – 64 с.
109. Колкер Я.М. Речевые способности: как их формировать? / Я.М. Колкер // Иностр. яз. в шк. – 2000. – №4. – С. 30-33, 54.
110. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский. // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 36-42.
111. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Коломинский Я.Л. – Мн. : Тетра-Системс, 2000. – 432 с.
112. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Колшанский Г.В. – М. : Наука, 1984. – 186 с.
113. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Кондрашова Л.В. – М. : Прометей, МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. – 159 с.
114. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степ. док. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л.В. Кондрашова. – М., 1989. – 36 с.
115. Корніяка О.М. Мовленнєвий розвиток школярів з різною сформованістю комунікативної культури / О.М. Корніяка // Педагогіка і психологія. – 2000. – №4. – С.14-21.
116. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури особистості школяра: дис. ... доктора псих. наук : 19.00.07 / Корніяка Ольга Миколаївна. – К., 2007. – 437 с.
117. Коровяковская Е.И. Психологическая природа эффективности учебной ролевой игры : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Коровяковская Елена Павловна – М. : МГУ, 1988. – 225 с.

118. Котлярова Л.Б. Методика обучения неподготовленной английской речи на первом курсе языкового вуза : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Л.Б. Котлярова. – Одесса, 1990. – 189 с.
119. Котух Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Котух Наталія Віталіївна. – Полтава, 2005. – 214 с.
120. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В.Г. Кремень // Трибуна. – 2001. – №5-6. – С. 6.
121. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (проект) // Освіта України. – 2000. – №33. – С. 3.
122. Крылова Н.Б. Культурология образования / Крылова Н.Б. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
123. Кузовлев В.П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство сознания коммуникативной мотивации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / В.П. Кузовлев. – М., 1982. – 16 с.
124. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвития личности / Куликова Л.Н. – Хабаровск : ЯППУ, 2001. – 334 с.
125. Кучина Н.М. Комп'ютерні навчальні програми як невід'ємний компонент навчально-методичного комплексу // Здобутки, проблеми та перспективи безперервної мовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах України. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 30-31 жовтня 2003 року / Н.М. Кучина – Харків: ХНАДУ, 2003. – С. 242-243.
126. Лазарев М.О. Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти / Лазарев М.О. – К.: ІЗМН, 1997. – 296 с.

127. Латинско-русский словарь / [ред. И.Х. Дворецкий]. – М. : Русский язык, 1976. – С. 186.
128. Лебедева М.М. Психологический анализ имитационной игры: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Лебедева Марина Михайловна. – М.: Просвещение, 1980. – 220 с.
129. Левитан К.М. Культура педагогического общения / Левитан К.М. – Иркутск, 1985. – 102 с.
130. Левченко М.В. Психологические особенности готовности абитуриентов к учению в педагогическом вузе / Левченко М.В. – К. : Наукова думка, 1976. – 134 с.
131. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Леонтьев А.А. – М. : Знание, 1979. – 447 с.
132. Леонтьев А.А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языкам / Леонтьев А.А. // Иностр. языки в школе. – 1968. – №2. – С. 29-35.
133. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / Леонтьев А.А. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
134. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / Леонтьев А.А. – М. : Наука, 1969. – 307 с.
135. Леонтьев А.А. Психология общения / Леонтьев А.А. – Тарту : Изд-во Тарт. Ун-та, 1974. – 143 с.
136. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
137. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / Леонтьев А.Н. – М. : Педагогика, 1983. – Т.2 – 320 с.
138. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций / Леонтьев А.Н. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 39 с.
139. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Леонтьев А.Н. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.

140. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Леонтьев А.Н. – М.: Мысль, 1965. – 573 с.
141. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Лихачев Б.Т. – М.: Юрайт, 1998. – 464 с.
142. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / Ліненко А.Ф. – Одеса : ОКФА, 1995. – 79 с.
143. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии / Ломов Б.Ф. – М. : Наука, 1975. – 203 с.
144. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – №1. – С. 12-19.
145. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1975. – С. 295.
146. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1975. – С. 124-135.
147. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Ломов Б.Ф. – М. : Наука, 1981. – С. 3-23.
148. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии // Хрестоматия по психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Просвещение, 1987. – С.108-117.
149. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психологические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. Сб. научн. тр. НИИ ОП / В.Я. Ляудис. – 1980. – С.47-48.
150. М'ясоїд Г.І. Педагогічні умови розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів у процесі підвищення кваліфікації : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 / М'ясоїд Галина Іванівна. – Дніпропетровськ, 2005. – 203 с.
151. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 3 т. / Макаренко А.С. – М. : Педагогика, 1983. – Т.3. – 511 с.

152. Манжос Е.О. Інновації в навчальному процесі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Випуск 7 / Е.О. Манжос. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2005. – С. 393-397.
153. Манжос Е.О. Готовність майбутнього вчителя іноземної мови до формування культури спілкування учнів / Е.О. Манжос // Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Вип.5 (155). Частина I. – Донецьк: ДВНЗ, «ДонНТУ», 2009. – С. 360-365.
154. Манжос Е.О. Готовність майбутнього вчителя іноземної мови до формування комунікативної культури старшокласників // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : Зб. наук. пр. Серія: Педагогіка і психологія / Е.О. Манжос. – Вінниця, 2009. – № 30. – С. 226-230.
155. Манжос Е.О. Інноваційні методи навчання у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності // Педагог професійної школи: збірник наукових праць. Випуск 8 / Е.О.Манжос – Київ : видавництво «Науковий світ», 2007. – С. 113-118.
156. Манжос Е.О. Розвиток комунікативної компетенції школярів в процесі вивчення іноземної мови // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість. Зб. матеріалів ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 25-27 квітня 2006 р. Т.3 / Е.О.Манжос. – К. : Вид – во Європ. ун-ту, 2006. – С. 141-143.
157. Манжос Е.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до формування комунікативної культури старшокласників / Е.О.Манжос. – Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2010. – 72 с.
158. Манжос Е.О. Формування комунікативної компетенції школярів у навчальному процесі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід,

- проблеми: збірник наукових праць. Випуск 10 / Е.О.Манжос. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 59-62.
159. Манжос Е.О. Формування комунікативної культури в контексті інкультурації особистості // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали четвертої міжнародної науково-практичної конференції, 24-26 жовтня 2007 р. / Е.О.Манжос. – Хмельницький : Вид – во «Авіст», 2007. – С. 362-366.
160. Манжос Е.О. Формування комунікативної культури в педагогічній практиці підготовки майбутнього вчителя іноземної мови // 1020 – літня історія шкільної освіти в Україні : традиції, сучасність та перспективи. Матеріали міжнародної наукової конференції / Е.О.Манжос. – Київ : КМПУ, 2009. – С. 127-130.
161. Манжос Е.О. Формування педагогічної культури майбутнього викладача ВНЗ // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Вип. 21 / Е.О.Манжос. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2009. – С. 75-80.
162. Манжос Е.О. Формування педагогічної культури майбутнього викладача ВНЗ // Шляхи гармонізації знань і якостей особистості в професійній підготовці майбутнього вчителя / Е.О.Манжос. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – С. 254-259.
163. Манжос Е.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами інноваційних технологій // Педагогічні науки: збірник наукових праць. Випуск 46 / Е.О.Манжос. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – С. 278-282.
164. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука / Маркарян Э.С. – М. : Просвещение, 1983. – 235 с.
165. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – С. 8.

166. Методика : Русский язык / [под ред. А.А. Леонтьева]. – М.: Просвещение, 1988. – 179 с.
167. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Учебник / [ред. Г.В. Рогова]. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
168. Мещанинова М.А. Культура общения как междисциплинарное понятие // Сб. науч. ст. по педагогике и психологии. Вып. 2 / М.А. Мещанинова. – М. : Cogito, 2000. – С.144-152.
169. Мирзоян А.Л. Использование ролевых игр для обучения профессиональному диалогическому общению на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Мирзоян Арсен Леонович – М., 1985. – 272 с.
170. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1982. – №1. – С. 53-58.
171. Миронова Т.Ю. Обучение устной экспрессивной речи в интенсивном курсе иностранного языка (проблемы содержания обучения) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Миронова Татьяна Юрьевна. – М., 1985. – 264 с.
172. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Мойсеюк Н.Є. – К.: Кондор, 2007. – 656 с.
173. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. на соискание науч. степ. док. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.Г. Мороз. – К., 1983. – 50 с.
174. Мудрик А.В. Общение как субъект педагогического исследования / Проблема общения и воспитания / Мудрик А.В. – Тарту : ТГУ, 1974. – 179 с.
175. Мусатов С.А. Учитель, как субъект педагогической коммуникации // Журнал практикующего психолога / С.А. Мусатов. – 2001. – Вип.7. – С. 153-166.

176. Негневицкая Е.И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А.М. Шахранович. – М. : Просвещение, 1981. – 111 с.
177. Ночевник М.Н. Культура и этика общения / Ночевник М.Н. – Ташкент : Узбекистан, 1985. – 93 с.
178. Ньюком Т.М. Социально-психологическая теория : интеграция индивидуального и социального подходов // Современная зарубежная социальная психология / Т.М. Ньюком. – М. : Изд-вл МГУ, 1984. – С. 16-31.
179. Овсейчик О.Н. Формирование коммуникативной культуры старшеклассников в педагогической системе общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Овсейчик Ольга Николаевна. – М., 2002. – 185 с.
180. Ойзерман Т.И. Существуют ли универсалии в сфере культуры // Вопросы философии / Т.П. Ойзерман. – 1989. - №2. – С. 53-55.
181. Основы теории речевой деятельности / [под ред. А.А. Леонтьева]. – М.: Наука, 1974. – 365 с.
182. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на соиск. науч. степ. доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання і виховання» / Л.М. Паламар. – К., 1997. – 45 с.
183. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е.И. – М.: Просвещение, 1985. – 208с.
184. Пассов Е.И. Урок иностранного языка Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М. : Феникс, Глосса-пресс, 2010. – 292с.
185. Петрова Л.І. Використання комп'ютерних програм в процесі вивчення англійської мови // Здобутки, проблеми та перспективи безперервної мовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах України. Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 30-31 жовтня 2003 р. / Л.І. Петрова. – Харків : ХНАДУ, 2003. – С.242-243.

186. Платонов К.К. Психология / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977. – 256 с.
187. Полещук И. Ф. Повышение уровня профессиональной подготовки студентов экономических специальностей с использованием игровых форм обучения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Полещук Ирина Федоровна. – Винница, 2005. – 265 с.
188. Проблемы общения и воспитания : [Общественная лаборат. “Коллектив и личность” пед. об-ва УССР]. – Тарту : Тартус. гос. ун-т, НИИ об-щих проблем воспитания АПН СССР, 1974. – 255 с.
189. Профессиональная педагогика / [под ред. С.Я. Батышева]. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
190. Психологические исследования общения. Сб. ст. ин-та психологии АН СССР / [отв. ред. Б.Ф.Ломов]. – М. : Наука, 1985. – 344 с.
191. Рабинович Ф.М. Самостоятельная работа учащихся // Иностр. языки в школе / Ф.М. Рабинович. – 1988. – №4. – С. 31-37
192. Рерих Н.К. Врата в будущее / Рерих Н.К. – Рига : Вида, 1991. – 227 с.
193. Роберт И.В. Информационные технологии в науке и образовании / И.В. Роберт, П.И. Самойленко. – М. : Мысль, 1998. – 207 с.
194. Рогова Г.В. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку / Рогова Г.В. // Иностр. языки в школе. – 1984. – №4. – С. 60-65.
195. Родыгина Л.Н. Социально-психологические характеристики процесса принятия роли (в ролевой игре взрослых) : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. Наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Л.Н. Родыгина. – М., 1985. – 17 с.
196. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М.: Просвещение, 1964. – 704 с.
197. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С.Л.– М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
198. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / Русова С.Ф. – К.: Либідь, 1997. – Т.1. – С. 23-50.

199. Рыбаков М.Д. Специальная подготовка учащихся, как путь оптимизации учебного процесса по иностранному языку / М.Д. Рыбаков // Иностранные языки в школе. – 1984. – №2. – С. 28-34.
200. Рычаги. Коммуникативность обучения – в практику школы / [под ред. Е.И. Пассова]. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
201. Садова В.В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.В. Садова. – Харків, 2000. – 18 с.
202. Сайфутдинова Л.Р. Формирование коммуникативной культуры подростков в условиях временного детского объединения : автореф. дис. на соискание науч. степ. кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Л.Р. Сайфутдинова. – Кострома, 2001. – 15 с.
203. Сарновська С.О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / С.О. Сарновська. – К., 2000. – 18 с.
204. Сахарова Т.Е. Ситуативные упражнения при обучении немецкой диалогической речи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Сахарова Тамара Евгеньевна. – М. , 1968. – 240с.
205. Сельченко К.В. Психология художественного творчества / Сельченко К.В. – Минск : Харвест, 1999. – 752 с.
206. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Семенова Елена Владиленовна. – М., 1984. – 230 с.
207. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности / Сидоров Е.В. – М. : Наука, 1987. – 140 с.

208. Сікорська Л.О. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Сікорська Лариса Олегівна – К., 2005. – 202 с.
209. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Скалкин В.Л. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
210. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1982. – С. 120-167.
211. Слєпкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / Слєпкань З.І. – Т. : Підручник і посібник, 2004. – 240 с.
212. Словник іншомовних слів / [ред. О.С. Мельничук]. – К. : Головна ред-я Укр. рад. енциклопедія АН УРСР, 1974. – 776 с.
213. Советский энциклопедический словарь / [ред. А.М. Прохоров]. – М. : Изд. Сов. энциклопедия, 1980. – С. 264.
214. Соковнин В.М. О природе человеческого общения / Соковнин В.М. – Фрунзе : Мектеп, 1973. – 154 с.
215. Соколов Э.В. Смысл и культура человеческого общения // Духовное становление человека. (Сб. ст.) / Э.В. Соколов. – М. : Знание, 1972. – С. 100-124.
216. Соколов Э.В. Смысл и культура человеческого общения // Духовное становление человека / Соколов Э.В. – Л. : ЛГУ, 1972. – С. 38-53.
217. Соколова В.В. Культура речи и культура общения / Соколова В.В. – М.: Просвещение, 1995. – 191 с.
218. Сонин В.А. Динамика мотивов учебной деятельности студентов (на материале высшей педагогической школы) : автореф. дис. на соискание науч. степ. кандидата психол. наук : 19.00.01 «Общая психология,

- психология личности, история психологии» / В.А. Сонин. – Л., 1974. – 23 с.
219. Сорокин Ю.Л. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю.Л. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахранович. – М. : Наука, 1979. – 326 с.
220. Сохань Л.В. Проблемы жизни личности // Проблемы теории и методология социально-психологического последования / Л.В. Сохань – Киев : Научная мысль, 1988. – 190 с.
221. Социальная психология: история, теория. Эмпирические исследования / [ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова]. – Л. : ЛГУ, 1979. – 288 с.
222. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка / Стронин М.Ф. – М. : Просвещение, 1981. – 194 с.
223. Сухолуцкая М.Э. Методические рекомендации по начальному обучению английскому языку учащихся младших классов / М.Э. Сухолуцкая, В.В. Мошков. – К. : Вища школа, 1990. – 39 с.
224. Сухомлинський В.О. Слово про слово. Вибрані твори : в 5 т. / Сухомлинський В.О. – К. : Рад. школа, 1976. – Т.5. – С. 160-167.
225. Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации / Тарасов Е.Ф. – М. : Мысль, 1979. – С.5-147.
226. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Тимченко Ірина Ігорівна. – К., 2001. – 213 с.
227. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.І. Тимченко. – К., 2001. – 20 с.
228. Толстой Л.И. Педагогические сочинения / Толстой Л.И. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
229. Томпсон С. Осваиваем Мультимедиа / С. Томпсон, К. Элшир, Д. Гиббонс. – М. : БИНОМ, 1997. – 285 с.

230. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Ушинский К.Д. – Учпедгиз, 1953. – Т.1. – 365 с.
231. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Ушинский К.Д. – Учпедгиз, 1953. – Т.2. – 465с.
232. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноз. мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Федоренко Юлія Петрівна. – Полтава : 2005. – 212 с.
233. Философская энциклопедия: в 5 т. / [ред. Ф.В. Константинов]. – М. : Советская Энциклопедия, 1970. – Т.5. – С. 286.
234. Философский словарь / [ред. И.Т.Фролов]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
235. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост. Л. Ф. Ильичёв]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – С.294.
236. Формирование у студентов готовности к учительской деятельности. Методические рекомендации преподавателям педагогического института / [сост. А.И. Еремкин, А.И. Ницой, В.В. Одинцов]. – Херсон : ХГПИ, 1982. – 36 с.
237. Фролова Г.М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов (англ. яз., яз. вуз) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Фролова Галина Михайловна. – М., 1987. – 207с.
238. Фюмадель М. Мотивация и преподавание иностранных языков // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 2 / М. Фюмадель. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – С. 152-163.
239. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / Хуторский А.В. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
240. Царькова В.Б. Речевые упражнения как средство развития речевого умения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Царькова Валентина Борисовна. – М., 1981. – 254 с.

241. Ширшов В.Д. Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Д. Ширшов. – Челябинск, 1985. – 20 с.
242. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии / Щепанский Я. – М. : Прогресс, 1969. – 238 с.
243. Щукина Г.И. Педагогика / Щукина Г.И. – М. : Мысль, 1977 – 214 с.
244. Эльконин Д.Б. Психология игры / Эльконин Д.Б. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
245. Якиманская И.С. Личностно-ориентованное обучение в современной школе / Якиманская И.С. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
246. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П.М. – М., 1969. – 317 с.
247. Якубовська Л. П. Використання навчально – рольової гри професійної направленості в процесі навчання іноземній мові майбутніх офіцерів - прикордонників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка і психологія» / Л.П. Якубовська. – Хмельницький, 2002. – 20 с.
248. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии. – 1982. – №6. – С. 57-65.
249. Яременко Н.В. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвіллевой ігрової діяльності учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Яременко. – Вінниця, 2006. – 20 с.
250. Argyle M., Henderson M. The rules of friendship // Journal of Social and Personal Relationships. - 1984. – vol. 1. – p. 211-237.
251. Abi C.C. Serious games. – N.Y/: Vikme press. 1970 – XVI. – 176 p.

252. Bandura A. Social-Learning Theory of Identificatory Processes // Handbook of Socialization Theory and Research. – Chicago, 1966. – P. 213 – 262.
253. Basking in reflected glory: Three field studies / Cialdini R.B., Borden R., Thorne A. et al. // J. of personality a social psychology .- Wash., 1976.- Vol. 34.- P. 366 – 375.
254. Bennis W.G., Shepard H.A. A Theory of Group Development // Human Relations. – 1956. – V. 9. – P. 298 – 361.
255. Berkowitz L. Aggression: a Social Psychological Analysis. – N.Y., 1962.- 174p.
256. Berne E. Games people play. – N.Y., 1964.- 173 p.
257. Blanchard F.A., Adelman L., Cook W. Effect of group success and failure upon interpersonal attraction in cooperating interracial groups // J/ of personality a. social psychology.- Wash., 1975.- Vol. 31.- P. 1020 – 1030.
258. Blumer H. Symbolic Interactionism. – Englewood-Cliffs, 1969. – 143p.
259. Brumfit C. The Functional-notional approach: from theory to practice.- New York: Oxford univ. press, 1984. – 235 p.
260. Byrne D. The Attraction paradigm. – N.Y., 1971. – 205 p.
261. Cherryholmes C.H. Some current research on effectiveness of educational simulations // American Behavioral Scientist. 1966. – Vol. 10. – No. 3. – P. 471.
262. Cook G. Discourse. – Oxford univ. press, 1989. – 165 p.
263. Coleman T. Friendship and peer behavior in adolescence // HandBook of Adolescent Psychology. – N. Y., 1980. – P. 324 – 412.
264. Coser L.A. The Termination of Conflict // Readings in Social Evolution and Development / Ed. By S. Eisenstadt. L., N.Y., 1970. P. 143.
265. Density does affect tast performance / Paulus P.B., Annis A.B., Seta S.S. et al. // J. of personality a social psychology. – Wash., 1976.- Vol. 34.- P. 248 – 253.

266. Duck S. and Gilmour R. *Personal Relationships*. – L. – N.Y., 1981-1984, vol. 1-5.
267. Ellis R. *Communication strategies and the evolution of communicative performance: English Language Teaching Journal*. – London, 1989. – Vol.38. – No.1. – p. 39-44.
268. Finchilescu G. *Effects of incompatibility between internal and external group membership criteria an intergroup behavior // Europ. J, of social psychology.- Chichester, 1986.- Vol. 16. – N 1.- P.83 – 87.*
269. Gerhardt U. *Rollenanalyse als kritische Sozialogie*. – Neuwied, Berlin: Luchtehand, 1971. – 408 p.
270. *Games and Communication Activities*. – In: *Information Guide, no.1. Audio Visual Aids to English Language Teaching*. – London, 1980. – P. 14-19.
271. Gurr T.R. *Why Men Rebel*. – Princeton, 1970. – 268p.
272. Hogg M.A. , Turner J.C. *Interpersonal attraction, social identification and psychological group formation // Euroup. j. of social psychology.- Chichester, 1985.- Vol. 15.- N 2.- P.110 – 127.*
273. Homans G.C. *Social Behavior: Its Elementary Formms*. – N.Y.,1961. – 160p.
274. Huston T. L., Levinger G. *Interpersonal attraction and relationship // Annual Review of Psychology*. – 1978. -vol. 29. – P. 5-156.
275. Kelman H.C. *Three Processes of Social Influence // Public Opinion Quarterly*. – 1961. – N 25. – P. 57 – 78.
276. Kroebar A.L., Kluckhohn C. *The Concept of Culture a Critical Review of Definitions // Papers of the Peabody Museum*. – 1950. – Vol.XLI.
277. Levin K. *Principlesn of Topological Psychology*. – New – York –London, McGrow-Hill, 1936. – 231p.
278. Livingstone S.A., Stoll C.A. *Simulation games an introduce for students and teacher*. – N.Y. –L.: Free Press, 1973. – IV. – 143 p.
279. Malcy A., Duff A. *Drama techniques in language learning*. – L., 1981. – 96 p.

280. Marshall J., Heslin R. Boys and Girls Together: Sexual composition as the effect of density a group size on cohesiveness // J. of personal a social psychology. – Wash.,1975. – Vol. 31. – P. 952 – 961.
281. McDavid J., Harary H. Social Psychology: Individuals, Groups, Societies. – N.Y.,1968. – 314p.
282. Mead G.H. Mind, Self, Society. – Chicago, 1934. – 131p.
283. Newcomp T.M. The Acquaintance Process. – N. Y., 1961. – 280 p.
284. O'Reilly C.A., Caldwell D.F. The impact of normative social influence and cohesiveness on task perception and attitudes // J. of occyopational psychology.- L.,1985.- Vol.53.- N 3.-P. 193 – 206.
285. Pruitt D.G., Kimmel M. Twenty years of experimantal gaming: Critique synthesis and succession for future. – Annual Review of Psychology, 1977. – Vol.28. – P. 363-392.
286. Readl F. Group Emotion and Leadership // Psychiatry. – 1942. – N5. – P.573 – 596.
287. Sarbin Th., Allen V.L. Role Theory // Lindzey G.,Aronson E. (eds.) The Hand – book of Social Psychology. Reading. – N. Y.,1968. – P.72 – 93.
288. Shaw M.E., Costanzo P.R. Theories of Social Psychology. – N.Y., 1970.- 578p.
289. Sheridan J.E. A catastrophe model of employel with drawal leading to low job, performance, high alsenteeism and job turnover during the first year of employment // Acad. management.- Madison, 1985.- Vol.28.-N 1.- P. 88 – 109.
290. Sherif M. , Sherif C. W. Group in Harmony and Tension. – N. Y., 1953.
291. Shibutani T. Reference Groups as Perspective // American Journal Sociology. – 1955. – Vol. 60. – P.32 – 50.
292. Sonia Nieto / Affirmation, Solidarity, and Critique: Moving Beyond Tolerance in Multicultural Education. Annual Editions: Multicultural Education, Brown & benchmark Publishers, Guilford, 1995, # 95/96Steiner C.M. Games alcoholics play.- N.Y., 1971.- 172 p.

293. Thomson, J.B. Ideology and Modern Culture. - Cambridge, UK: Polity Press, 1990. – p. 230
294. Visual Aids to English Language Teaching [com. M. Corn].- London, 1980.- P.14-19.
295. Weiss E. The Structure and Dynamics of Human Mind. – N.Y.,1960. – 135p.
296. Whitney J., Smith A., Effect of group cohesiveness on attitude polarization and the acquisition of knowledge in a strategic, planning context // J. of marketing research.- Chicago, 1983.- Vol. 20.- N 2.- P.167 – 176.
297. Zander A. The value of belonging to a group in Japan // Small group behaviour. - L.,1983. - Vol.14. - N 1. - P. 3 – 11.