

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ МІЖПЕРСОНАЛЬНОЇ І МІЖГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ (НА ПРИКЛАДІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІМИ ВИПУСКНИКАМИ ВНЗ)

Досягнення мети спілкування може відбуватися за допомогою різноманітних засобів та принципів організації мовлення, а шляхи оптимізації міжособистісної взаємодії потрібно шукати не стільки в озброєнні носія мови суто лінгвістичними і поведінковими техніками спілкування, скільки у створенні таких умов діяльності, які відкривали би суб'єкту максимальні можливості для вияву ініціативності й самостійності. Зроблено спробу дати варіант інтерпретації досвіду навчання іноземній мові майбутніх фахівців соціономічних професій з позиції діалогічного підходу, показано можливості організації навчального процесу як процесу розвитку самостійності суб'єкта учіння.

Ключові слова: спілкування, міжперсональна і міжгрупова взаємодія, мовлення, організація навчання, носії мови, майбутні фахівці, діалогічний підхід, розвиток, самостійність, суб'єкт, діяльність.

Достижение цели общения может происходить с помощью различных средств и принципов организации общения, а пути оптимизации межличностного взаимодействия нужно искать не столько в вооружении носителя языка чисто лингвистическими и поведенческими техниками общения, сколько в создании таких условий деятельности, которые открывали бы субъекту максимальные возможности для проявления инициативности и самостоятельности. Сделана попытка дать вариант интерпретации опыта обучения иностранному языку будущих специалистов социономических профессий с позиции диалогического подхода, показаны возможности организации учебного процесса как процесса развития самостоятельности субъекта учения.

Ключевые слова: общение, межперсональное и межгрупповое взаимодействие, речь, организация обучения, носители языка, будущие специалисты, диалогический подход, развитие, самостоятельность, субъект, деятельность.

Постановка проблеми. Розбудова української держави, соціальні, економічні та культурні реформи в суспільстві, соціальна відкритість ринкових відносин детермінували пошук нової стратегії

розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку поєднання традицій, досвіду та інновацій, а також подальшого пошуку засобів, способів, шляхів професійного становлення майбутніх фахівців. За таких обставин чи не найбільше навантаження витримують соціальні інститути країни. Освіта, як один із соціальних інститутів, має володіти здатністю до випереджувального розвитку, відповідати запитам суспільства, конкретної особистості та потенційного роботодавця, отже, сучасна особистісно-орієнтована освіта повинна базуватися на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритетах соціального й індивідуального, логічного й образного, традиційного й інноваційного. Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить працівникам соціономічної сфери, професійна діяльність яких у сучасну епоху швидше за інші сфери життєдіяльності людини зазнає оновлення цільових, змістових, методичних, технологічних параметрів. Тому суттєво підвищуються вимоги до фахівців соціономічних професій як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення і культури спілкування, зокрема іншомовного, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення, смислотворчості тощо. Криза освіти триває, і триває неповага до самостійності особистості. Однак не лише байдужістю чи нерозумінням з боку того, хто навчає, можна пояснити становище, що склалося у сфері особистісно-орієнтованого навчання, зокрема в галузі навчання іноземній мові, де проблема самостійності повинна займати ключове місце. Вирішальне значення тут посідає наявність у системі психолого-педагогічних технологій засобів і принципів організації навчальної діяльності. Проведений під цим кутом зору аналіз літератури дозволив зупинитися нам на новому напрямку досліджень, пов'язаному із розроблюваною, у тому разі і в контексті проблем педагогічної психології, концепції діалогічного підходу. Оскільки загальна концепція діалогічного підходу і принципи його реалізації на конкретному матеріалі склалися нещодавно й потребують подальшої деталізації, здійснена у нашому дослідженні спроба не позбавлена належної стрункості і завершеності.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є визначення й обґрунтування психолого-педагогічних принципів і засобів розвитку іншомовного спілкування в міжперсональній і міжгруповій взаємодії під час підготовки майбутніх фахівців ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Психологічна література сьогодні має достатній обсяг фактичного матеріалу, який свідчить про те,

що проблема спілкування виходить далеко за межі питання мовленнєвого розвитку і зумовлює всю лінію психічного розвитку людини. Ситуація, що склалася нині у практиці навчання іноземній мові в системі вищої освіти, перетворилася у постійний предмет критики внаслідок низької ефективності засвоєння молоддю такого продуктивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності як говоріння. Усунення цього недоліку вимагає переосмислення, як теоретичних уявлень, які закладаються в навчальний процес у формі дидактичного матеріалу, так і відповідних цим уявленням умов його організації.

Дослідження психологічних особливостей спілкування уможливорює вивчення його як міжперсональну взаємодію. Оволодіння студентами-майбутніми фахівцями іншомовним спілкуванням забезпечується на навчальних заняттях відповідно до спеціальності. Розвиток мови як засобу спілкування повинен здійснюватися на базі спеціально створюваних з цією метою предметно-змістових і комунікативних ситуацій як моделі й механізму управління мовленнєвим, цілісним розвитком особистості [9]. “Поза наукового висвітлення феноменології, закономірностей і механізмів цього багатомірного, поліфункціонального процесу, яким є спілкування, – констатував свого часу один з ініціаторів такого напрямку психологічного дослідження О.О. Бодальов, – не можна створити загальної теорії формування психіки людини і її розвитку як особистості. Поза таким висвітленням не можна сконструювати науково обґрунтований методичний інструментаріум для практичної роботи з людьми у сфері навчання й виховання, виробничої праці, відпочинку, побуту, забезпечення здоров’я людей” [2, с.21].

Проблема спілкування не належить до останнього слова психології, вона має вже свою певну історію і відповідну концептуальну й прикладну базу. Однак це не дає підстав стверджувати, що проблема ця вичерпана повністю і ґрунтовно, як це має місце, наприклад, у галузі дослідження предметної діяльності. Дослідники О.О.Бодальов, М.М.Обозов та ін. зосереджували свої дослідження на проблемах міжособистісних взаємин; на проблемах структури діалогу – дослідники В.А.Семиченко, Т.В.Циба та ін.; на проблемах спільної діяльності – дослідники Г.М.Андрєєва, А.Б.Коваленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.І.Пірен та ін. [4, с.275]. Оскільки проблема спілкування виникла саме в річищі діяльнісного підходу, аналіз феноменології і закономірностей спілкування логічно було би розпочати із визначення вихідних понять. Спілкування, за поширеними уявленнями, розглядається як процес “взаємодії двох і більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру”.

Констатується, що спілкування є “складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності”, з одного боку, і “здійснювана знаковими засобами взаємодія суб’єктів” – з другого [10, с.355]. У широкому розумінні цього терміну спілкуванням позначається як особливий спосіб існування і взаємостосунків людини; такі взаємостосунки, за О.О.Леонтьєвим, не вичерпуються встановленням та підтриманням контактів між окремо узятими індивідами, а відбивають “спосіб внутрішньої організації і внутрішньої еволюції” суспільних відносин загалом [6, с.3], тобто всі форми і рівні соціальної взаємодії, для яких спілкування постає вихідною умовою. Як сутнісна характеристика і механізм буття людського фактора, спілкування отримує свою специфіку і своєрідність, на відміну від інших форм взаємодії людини, на рівні міжсуб’єктної взаємодії, і в цьому відношенні постає як самостійна й особлива форма активності суб’єкта.

Головною ознакою, що відокремлює і, водночас, надає поняттю “спілкування” психологічну змістовність, виступає поняття “суб’єктної взаємодії”, або такої взаємодії, за якою учасники чи партнери ставляться (і сприймають один одного) один до одного як до унікальної, вільної у виборі цілей і засобів, непередбачуваної у своїй активності, цінності.

Суб’єктність постає не лише однією із сутнісних і змістовних характеристик міжлюдської взаємодії, а й, за висловленням В.О.Татенко, “формулою життя”, викликом часу, що вимагає відновлення і відродження втраченої за часи недавнього минулого індивідуальної суб’єктності. Адекватним, відповідно до вимог часу, має бути, на думку згаданого автора, і предмет психології як науки про суб’єкт психічної активності в онтогенезі. Водночас висловлюється припущення про те, що людина, як суб’єкт психічної активності, у процесі свого розвитку “може досягнути, а може і не досягнути рівня суб’єкта психічної діяльності в її власному сенсі, як діяльності усвідомленої і осмисленої у своїх цінностях, цілях і засобах, процесах і результатах” [11, с.227]. Отже, досягнення людиною рівня суб’єктної організації власної діяльності, ціннісного самоствавлення, що сягає рівня “душевно-духовної самотворчості”, дає право на визнання за людиною статусу суб’єкта психічної діяльності.

З іншого боку, і до суб’єкта психічної активності, як ідеальної реальності, що підпорядковується виключно діям самодермінації, мають застосовуватися такі форми аналізу, які припускають застосування до нього засобів, вільних від будь-яких унормованих впливів, але лише таких, що сприяють розгортанню іманентної людині потенції до саморозвитку і самоздійснення. Вияви феноменів

суб'єктності, що дозволяють людині з часом увійти в позицію суб'єкта діяльності, простежуються вже на самому ранньому етапі онтогенезу, серед яких вагоме місце займає і таке суб'єктне утворення як самостійність (або “ініціативна активність”, за автором). Наведені погляди дають підстави чітко визначити місце суб'єкта серед таких відомих, але недостатньо зопераціоналізованих у психологічній літературі понять, як індивід, індивідуальність, особистість.

Не заперечуючи необхідність подолання об'єктної парадигми, що освячувалася до недавнього часу однобічною інтерпретацією діяльнісного підходу, М.С. Каган застерігає, одначе, і проти занадто різкого, а це означає і не менш однобічного протиставлення її суб'єктній парадигмі. Суб'єкт-суб'єктні і суб'єкт-об'єктні відносини не є константними, але відносні диспозиційні властивості, вияв яких детермінується не лише саморухом внутрішньої діяльності, а й логікою реальної діяльності людини в певних обставинах і певних соціокультурних умовах її життєдіяльності. А це означає, що спроби редукувати різноманітний спектр відносин людини до процесу суб'єктної взаємодії або спілкування, як останнє розуміється в гуманістичній психології, є “наївні і утопічні”, оскільки в реальності цього “не було, немає і, мабуть, ніколи не буде” [3]. Прикладом тому – соціальна організація суспільства, функціонування якого будується на відношеннях і зв'язках, що за необхідністю ставлять людину в ситуації об'єктних стосунків. Система освіти – найпростіший приклад сказаному, де трансляція знань, точніше, умова обов'язковості засвоєння певного змісту, невідпiрно ставить одного з учасників у позицію об'єкта. Отже, не предмет діяльності, що відіграє по відношенню мети спілкування (взаємодії) зовнішню, інструментальну функцію, чи ситуація визначають спрямованість, звідси і продукт спілкування, а його мотив. Мотивація і постає тим фактором, що визначає характер взаємодії партнерів: суб'єкт-суб'єктних (ціль-ціль) чи суб'єкт-об'єктних (ціль-засіб). В усіх інших випадках взаємодії людини з людиною, що виходять за межі безпосередньої (прямої) потреби людини в спілкуванні, суб'єкт вимушений рухатися у “замкненому колі станів потреби, задоволення і перенасичення” [3, с.31].

Відповідно до цього, мотиваційна складова має покладатися в основу класифікації видів спілкування: ігрового (мотивація на процесі), особистісного (мотивація на партнері і процесі) і, найвищого його рівня, творчого спілкуванню (мотивація на партнері, процесі і продукті). Характером взаємозв'язків зовнішньої і внутрішньої мотивації й буде в кінцевому випадку обумовлюватися характер, зміст і кінцевий продукт спілкування – сприймання партнера як цінності, чи в функції інструментального засобу, насамкінець, і в функції “пробного каменя” самої особистості [12].

Як свідчать наведені вище позиції, поняття спілкування розуміється як форма активності, як засіб реалізації діяльності, як один із видів, як самостійний вид діяльності, як її умова, і таке інше. Суперечливість розуміння змісту поняття спілкування має своїм витокom, як засвідчують наведені вище погляди, суперечливість інтерпретацій поняття діяльності як такої, предметної діяльності зокрема. На думку Б.Ф.Ломова, спілкування має самостійну і специфічну форму активності, що визначається насамперед результатом взаємодії, а не її предметом. Аргументом на користь такого погляду слугує можливість описання процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у власних і притаманних саме цій формі термінах (функції, структури, засобу, продукту). Водночас наголошується, що зазначене трактування спілкування (взаємодії) як самостійної діяльності носить відносний характер і, з огляду на системну детермінацію психічного розвитку людини, зокрема, у процесі предметної діяльності, жодна з базових категорій – діяльність чи спілкування – не може сперечатися за своє виїняткове місце в системі психології, оскільки у своїй нерозривній єдності кожна з них виявляє свої можливості у загальному апараті пояснювальних схем психології [7].

Теза про єдність і нерозривність предметної діяльності “в усіх її модифікаціях” і спілкування з одночасним визнанням за останнім статусу “особливого виду” діяльності поділяється О.О. Бодальовим [2]. Водночас зазначається, що за усією складністю змістовної диференціації зазначених понять, спроби оминуть необхідність у більш чіткому визначенні специфічних маркерів, що вирізняють дані види діяльності не можуть вважатися продуктивними. Невипадковим звідси, гадаємо, можна вважати використання останнім часом у психологічній літературі словосполучення “спілкування діяльності” на тій підставі, що за всією специфікою продукту (вироблення смислів, або семіотичної реальності) і функції (відтворення соціуму через виробництво свідомості) спілкування, останнє постає похідним від діяльності за його породженням. Саме тому закономірним видається той факт, що пошук специфіки спілкування розпочався із визначення його функцій. Найбільш відома класифікація функцій спілкування належить Б.Ф.Ломову, який, зокрема, відокремлював наступні три: інформативно-комунікативну, регулятивно-комунікативну і афективно-комунікативну. Відповідно до цього, за першою закріплюється процес циркуляції інформації між тим, хто передає, і тим, хто приймає (функція прийому-передачі інформації); констатується, що функціонування і підтримання спілкування на цьому рівні передбачає узгодження вихідного рівня інформації учасників спілкування, обмін інформацією за її змістом (значенням) і досягнення взаємопорозуміння

на рівні обопільної згоди, співпадання поглядів, думок, тощо. За другою функцією процес спілкування ініціює, модифікує взаємодію учасників, виконуючи тим самим функцію взаєморегуляції поведінки; відповідно третя функція забезпечує взаємообмін учасників емоційними станами. Однак у реальному процесі спілкування зазначені функції здійснюються у єдності, що, зрозуміло, не виключає можливості їх дослідження як відносно автономних за своїм змістом одиниць цілісного процесу спілкування [8].

Як зазначалося вище, багатофункціональність феномена спілкування, що слушно видається множинним системним об'єктом (О.Ф. Бондаренко), дає дослідникам можливість пропонувати досить різноманітні схеми класифікації. Серед тих, що віднайшли своє досить стаке місце в змістові психологічних досліджень, доречно пригадати варіанти, які виділяють серед основних сторін спілкування функції відбиття (пізнання учасниками спілкування один одного і предметного світу), ставлення (встановлення міжособистісних стосунків) і модифікації (взаємовплив) поведінки партнерів спілкування (О.О. Бодальов), комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (організація спільної діяльності) і перцептивну, пов'язану з процесом взаємопізнання партнерів (Г.М. Андрєєва), інструментальну (функція взаємообміну інформацією), синдикативну (організаційну), трансляційну (процес навчання), особистісну (пошук шляхів до взаємопорозуміння); не бракує також класифікацій, побудованих на критеріях рівневого аналізу.

З-поміж поширених можна навести класифікацію, за якої у структурі спілкування відокремлюються такі типи: конвенційний (готовність партнерів до виконання ролі, передбаченої ситуацією і задачами діяльності), примітивний (використання партнера у функції засобу досягнення мети, зовнішньої до процесу комунікації), маніпулятивний (спроби використання партнера виключно як джерела збагачення власної обізнаності), стандартизований (примусовий контакт із використанням переважно невербальних засобів і без бажання знайти взаємопорозуміння або взаємоузгодження ролей), ігровий (релаксаційний, спрямований на подолання напруги і встановлення позитивних емоційних стосунків), діловий (спілкування задля розв'язання спільної задачі), духовний (особистісний) рівні, або ті, що будуються за схемою: джерело інформації – її приймач – зміст – результат і таке інше.

Попри різноманітності існуючих схем класифікації, що пропонуються, спільними для них є наступні три функції: пізнавальна, афективна і регулятивна. Відповідними механізмами і засобами актуалізації зазначених функцій постають ідентифікація,

емпатія і рефлексія. Поширеними в літературі є також моделі процесу спілкування, що будуються за критерієм його мети і змісту. Відповідно до цього розрізняються контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, смислова, емоційна, рольова, регуляційна функції, відповідно до змісту – з приводу об'єктів і способів їх перетворення, з приводу самих учасників спілкування, з приводу стосунків між партнерами по спілкуванню і таке інше.

Наведені загальнотеоретичні положення знайшли своє втілення в психологічних дослідженнях найрізноманітніших видів діяльності і чи не найінтенсивнішим шляхом у педагогічній, у якій згаданий напрямок знайшов своє термінологічне оформлення і відносно самостійний статус. У контексті педагогічної діяльності категорія спілкування заломлюється в шерензі наступних функцій: засобу розв'язання навчальних завдань, забезпечення виховного процесу, способу створення взаємостосунків викладача та студента під час здійснення спільної діяльності як фактора оптимізації особистісного розвитку і саморозвитку.

Накопичений сьогодні досвід дослідження феномена спілкування у реальних умовах педагогічної діяльності дозволив відокремити типові ситуації і форми спілкування, що мають місце у педагогічній діяльності і можуть бути застосовані при розв'язанні задачі оптимізації навчально-виховного процесу, зокрема наступні вісім типів педагогічного спілкування: діалогічний, інтимний, рефлексивний (або латентно-діалогічний), альтруїстичний, маніпулятивний, квазидіалогічний, конформний і монологічний.

У сукупності можливих підходів і засобів аналізу процесу міжособистісної взаємодії особливою увагою дослідників користується така форма, як діада. Показано, зокрема, що за умов організації спілкування за типом діади констатується підвищення словникового обсягу і кількості слів стосовно теми спілкування, спонукальних висловлювань, корекцій і переформулювань висловлювань партнера, мовленнєвих стереотипів, висловлювань погоджувального чи заперечливого характеру, тощо [6]. Саме діада, як генетично первинна форма взаємодії людини, перетворилася в привабливий об'єкт для розв'язання широкого кола психологічних питань, пов'язаних із дослідженням особливостей використання мовних і паралінгвістичних засобів, динаміки спілкування, залежності ефективності міжособистісної мовленнєвої взаємодії від рівня розвитку в учасників діалогу емоційно-вольових, інтелектуальних, перцептивних, рефлексивних здібностей, від специфіки і умов розв'язання тієї чи іншої задачі, тощо.

Аналіз літератури показав також, що дослідження проблематики педагогічного спілкування здійснюється, в основному, по лінії

викладач-студент, у той час, як лінія студент-студент залишається на периферії дослідницьких інтересів. Тому у нас є всі підстави приєднатися до висловленої свого часу думки Г.С. Костюка про недостатню увагу представників педагогічної психології саме до другої лінії, внаслідок чого процес спілкування між учнями/студентами, як правило, “не проектується, не організується і не контролюється”. У тій обставині дослідники слушно вбачають “один із серйозних недоліків системи освіти” [5]. Подолання зазначеного недоліку за рахунок розробки засобів організації спільної діяльності учнів сформувало з часом одну з потужних психолого-педагогічних ліній досліджень проблеми оптимізації особистісного розвитку, розвивальних можливостей навчання загалом.

Саме тому надзвичайно важливими є зроблені авторами висновки про те, що спеціальне навчання студентів засобам ділового спілкування сприяло підвищенню культури діалогічної взаємодії, що виявлялося в узгодженості мовленнєвих дій партнерів, у змістовній варіативності їх висловлювань. Важливими, на нашу думку, є і висновки про те, що продуктивність спільної діяльності (діади) виявляється нижчою за умов суперництва і вищою – у ситуації співробітництва.

Завершуючи стислий огляд проблеми спілкування, нам залишається зупинитися лише на таких двох моментах. Як впливає з наведеного вище матеріалу, домінуючим у дослідженні проблеми спілкування є напрямок, пов’язаний з вивченням особливостей іншомовної комунікації на рівні внутрішньогрупової взаємодії. Дослідження ж механізмів міжгрупової взаємодії залишаються поодинокими і носять здебільшого пошуково-дослідницький характер. Однак, існуючий досі фактичний матеріал переконує у необхідності урахування факту наявності досить стійких міжгрупових відмінностей у змістові уявлень і уподобань, пов’язаних з професійними намірами і очікуваннями. Адже, як показано в спеціальному дослідженні цієї проблеми, процес диференціації груп за професійними уподобаннями досить чітко виявляється вже на самому початку навчання в університеті. Наведений факт має до нашого дослідження безпосереднє відношення, оскільки створювані з метою навчання іноземної мови групи студентів неможливих факультетів формуються з представників різних соціономічних спеціальностей.

Найбільш розробленим і поширеним сьогодні визнається підхід до спілкування як до одного із специфічних видів діяльності. При цьому процес спілкування розуміється як така взаємодія, продукт якої не обмежується простим обміном інформацією з метою

налагодження стосунків та об'єднання зусиль для досягнення спільного результату, але охоплює всі сфери психічної організації людини. Проте, недостатньо дослідженим залишається мікрорівень механізму спілкування. Достатньо "проробленим" у роботах дослідників проблеми спілкування можна вважати питання розробки і техніки впровадження спеціальних методик, вимог про необхідність рефлексії викладачем своєї вербальної поведінки, яка сприяє кращій організації процесу керування педагогічним процесом. Найбільш загальноновизнаною є наступна класифікація типів спілкування: вербальна, просодична, паралінгвістична, стійкі ознаки взаємодії, кінестетична.

Проблема спілкування у психологічній літературі розглядається переважним чином під кутом мовного спілкування. У мові (або "несучій конструкції", за визначенням О.Ф.Бондаренко), вбачається ключ до розуміння генези та розвитку вищих психічних функцій людини. О.О. Леонт'єв, зокрема, наголошував, що у центрі досліджень спілкування повинно стояти спілкування мовне; проблеми, пов'язані з мовою, набули практичної значимості, тому що мовне спілкування є найбільш спеціалізованою формою спілкування. Це дає змогу розглядати мовне спілкування як таке, де загальні психологічні особливості процесів виступають у вигляді, припустимой для експериментального дослідження.

У проблематиці спілкування чітко виокремлюються питання, пов'язані з процесами пізнання закономірностей функціонування людського суспільства як соціальної системи. Звідси і проекція їх на рівень спілкування у навчанні. Навчання розуміється, відповідно, як спеціально організований процес спілкування. Тому проблема спілкування найбільш виразно виступає у навчальній діяльності як розгорнута форма спілкування.

Заслуговує на увагу ідея Л.С.Виготського про особливий досвід, втілений у продуктах духовної та матеріальної культури людства, який засвоюється в процесі спілкування. Згідно з цим вища психічна функція у своєму розвитку проходить два шляхи: як діяльність колективна і як діяльність індивідуальна. Звідси випливає, що психічна діяльність задана спочатку в соціальному спілкуванні (теорія інтеріоризації). У якій конкретній формі не здійснювалася би діяльність людини, у всіх випадках вона передбачає акт спілкування індивідів між собою. Це необхідна сторона специфічно людської форми активності. Процес здійснення людської діяльності містить у собі об'єктивну необхідність спілкування між індивідами з метою обміну своїми здібностями, знаннями, досвідом успішного досягнення завдань і мети діяльності.

Функції спілкування, що здійснюються у діяльності, залежать від змісту, мети, умов тієї чи іншої діяльності. Спілкування на занятті між студентами у процесі спільної діяльності, між учнями на уроці може спрямовуватися необхідністю узгодження ними єдності дій, задумами та окремими операціями, надання взаємодопомоги, оцінки роботи іншого, і таке інше.

Під час спільної діяльності, як засвідчили результати багаточисленних спеціальних досліджень, відбувається взаємний обмін інформацією, стимуляція, контроль та корекція дій, відбувається пристосування до індивідуальних особливостей партнера. Загальнотеоретичний аналіз змісту спілкування засвідчує, перш за все, той факт, що спілкування – це “специфічний людський спосіб організації діяльності”.

Сьогодні однією з актуальних психолого-педагогічних проблем є проблема організації змістовного і цілеспрямованого спілкування індивідів у міжособистісних, міжгрупових стосунках, у стосунках з викладачами. Спілкування з ровесниками створює умови для розвитку творчого потенціалу, для формування вольових компонентів діяльності. Основним змістом цілеспрямованого спілкування виступає навчальний матеріал, засвоєння якого веде до розвитку певних операційно-технічних умінь, навичок, понять, відповідних форм регуляції та саморегуляції поведінки.

Потреба у спілкуванні ґрунтується на основі пізнавальної потреби, яка є ненасиченою, і тому визначає внутрішній зміст процесу психічного розвитку. Особливої практичної значимості та актуальності набули сьогодні також дослідження впливу спілкування на розвиток пізнавальної діяльності. Результати цих досліджень виявили, що наявність сприятливого досвіду спілкування підвищує інтерес до навколишнього світу, урізноманітнює його вивчення, сприяє формуванню таких якостей особистості, як самостійність і наполегливість.

Доведено, що процес спілкування відбувається за схемою суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин. Основним засобом спілкування у педагогічному процесі є мова, а це означає, що педагогічна діяльність здійснюється в умовах безпосередньо вербального спілкування. Спілкування може носити і невербальний характер, може бути мовчазним, наприклад, вираз обличчя, інтонація, з якою вимовляється слово, кивання головою, усмішка, здивовано підняті брови. Ця екстралінгвістична інформація виконує важливу функцію у процесі мовного спілкування. Під час навчальної діяльності відбувається спілкування студентів між собою і викладачем. У процесі цього спілкування здійснюється обмін

знаннями, вміннями, навичками, мотивами, планами, що і веде до психічного розвитку суб'єкта. Процес спілкування між викладачем і студентом залежить від розуміння студентом мови викладача, в здатності останнього до вербалізації репрезентованої ними учбової інформації. Виходячи з цього, можна сказати, що спілкування і спільна діяльність з ровесниками є основними факторами мовленнєвого розвитку студентів. Під час навчання і спільної діяльності зростає обсяг матеріалу, який необхідно засвоїти, глибина його розуміння. Формування понять, умінь, навичок потребує менше часу, ніж при фронтальному опитуванні. Успіх формування у значній мірі залежить від рівня розвитку потреби у спілкуванні [8; 13].

У тих, хто вивчає іноземну мову, спостерігається більш виражене прагнення до спілкування. Для встановлення спілкування у групі використовуються такі прийоми: парафраз, жести. Процес спілкування іноземною мовою залежить також і від низки психологічних факторів. Спонтанне вербальне висловлення не зводиться до вміння користуватися мовним кодом. Потреба в говорінні у суб'єкта повинна виникати сама, а, отже, спілкування виконує провідну роль у становленні особистості, розвитку її внутрішнього суб'єктивного світу, в розширенні і збагаченні соціального та психологічного досвіду. В розвитку потреби спілкування закладено широкі можливості становлення людини як особистості. Це обумовлено, насамперед, розширенням і поглибленням її зв'язків з іншими людьми, із суспільством, з навколишнім світом. Стосовно вивчення іноземної мови, спілкування постає найважливішим засобом підвищення ефективності формування окремих структурних компонентів і навчальної діяльності загалом.

На сучасному етапі значна роль у навчанні іноземної мови відводиться комунікативному підходу. Комунікативна спрямованість оволодіння мовою як засобом спілкування є орієнтиром, що складає на сьогодні систему ідей, правил, фактів, практичних рекомендацій, спрямованих на вирішення проблеми відбору навчального матеріалу із комунікативним змістом. Комунікативна орієнтація навчання є звичайно не новим словом у методиці. Комунікативний підхід спрямований на формування в студентів комунікативної компетенції, здатності враховувати у мовному спілкуванні контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць, а це залежить від рівня оволодіння мовними формами вираження комунікативних намірів при здійсненні мовних дій і від знання умов функціонування цих форм та вміння вживати їх у відповідних ситуаціях спілкування з урахуванням початкових

особливостей мовного етикету [14]. Практична мета викладання іноземної мови у ВНЗ полягає в навчанні студентів-майбутніх фахівців спілкуванню іноземною мовою. Оскільки метою викладання є і навчання спілкуванню, то необхідно створити умови навчання, адекватні зазначеній меті. Тому завдання полягає в організації навчання як спеціально організованого процесу спілкування. Теза про опосередкованість навчання (спільної діяльності) спілкуванням, міжособистісними відношеннями і комунікаціями набула в психолого-педагогічній літературі аксіоматичного характеру, відтак і не потребує, вважаємо, будь-якої необхідності в додатковому, тим більше – спеціальному аналізі.

Загальновизнаність зазначеної тези зовсім не виключає необхідності в уточненні змістовних характеристик наведених вище понять, що припускають, як засвідчив проведений нами огляд дослідження проблеми спілкування, понятійні і термінологічні розбіжності. Це стосується, насамперед, використання понять «спілкування» і «комунікація». Термін «спілкування», так само як і термін «комунікація», розуміється як у широкому, так і вузькому сансі. Це веде, з одного боку, до занадто різкого і не виправданого відриву першого від другого, з другого – до використання вказаних термінів як еквівалентних за своїм змістом.

Висновки. Проведений нами аналіз дидактико-методичного змісту і методів навчання іноземній мові студентів соціономічних спеціальностей ВНЗ показав, що послідовна зміна цілей навчання іноземній мові (навчання мові, мовленню, мовленнєвій діяльності, спілкуванню) не завжди узгоджувалася з адекватними зазначеним цілям засобами. Накопичений сьогодні в педагогічній психології матеріал уможлиблює відповідь на низку питань, пов'язаних, зокрема, з проблемою оптимізації міжособистісної взаємодії на базі педагогіки співробітництва, яка акцентує увагу на тій формі взаємодії між викладачем і студентом, в якій найбільш виразно реалізується новий тип соціальних відносин – суб'єкт-суб'єктний. Використання ідеї діалогізму може надати певного імпульсу в наближенні до стратегічної мети навчання іноземній мові як розвитку здатності студентів до міжкультурної комунікації. Очевидно, що успішна реалізація наведеної мети може бути досягнута лише при послідовній орієнтації навчального процесу на особистісні можливості студента, його інтереси, потреби, прагнення до самостійності, тощо. Виходячи з цього, досліджувана проблема оптимізації навчання іншомовному спілкуванню розглядалася нами як вид комунікативної, когнітивної, інтелектуальної діяльності, ширше – як діяльності, спрямованої на вербалізацію, разом із цим і

на самовиявлення потенцій особистості як суб'єкта мовленнєвої діяльності. Такий підхід зумовив і напрямок уваги, а зокрема вивчення проблеми спілкування як процесу пошуку й віднаходження його суб'єктами спільної позиції. Зрозуміло, що досягнення такої мети не обмежується лише потребою в спілкуванні, внутрішній ініціації, але передбачає сформованість в учасника певного обсягу знань, умінь і навичок оперування мовним явищем, відповідно й мовленнєвих засобів, їх реалізації, адекватних меті та умовам спілкування. Досягнення мети спілкування може відбуватися за допомогою різноманітних засобів та принципів організації мовлення, і в цьому відношенні шлях перебору "оптимальних" з них навряд чи наблизив би до того, що зветься творчою природою мови.

Отже, відповідь на питання щодо шляхів оптимізації міжособистісної взаємодії треба шукати не стільки в озброєнні носія мови суто лінгвістичними і поведінковими техніками спілкування, скільки у створенні таких умов діяльності, які відкривали би суб'єкту максимальні можливості для вияву ініціативності й самостійності. Наше дослідження і було спробою дати варіант інтерпретації досвіду навчання іноземній мові майбутніх фахівців соціономічних професій з позиції діалогічного підходу, відтак і спробою показати можливості організації навчального процесу як процесу розвитку самостійності суб'єкта учіння.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та діалогічний підхід / Г.О. Балл // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи – Київ: ІЗМН, 1997. – С. 6–24.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1983. – 328 с.
3. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии, 1988. – №4. – С. 25–34.
4. Ковальчук І.В. Іншомовне спілкування та розвиток комунікативної культури особистості / І.В. Ковальчук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 15. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 275-285.
5. Костюк Г.С. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / Г.С. Костюк, В.В. Андриевская, Г.А. Балл и др. // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. – №5. – С.23–31.

6. Леонтьев А.А. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении / А.А. Леонтьев // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 3–11.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
8. Онуфрієва Л.А. Категорія спілкування в системі міжособистісної і міжгрупової взаємодії (на матеріалі оволодіння іноземною мовою) / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 4. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 258-271.
9. Піроженко Т.О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах / Т.О. Піроженко // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога. – К.: Гнозис, 1998. – С. 423–427.
10. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
11. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. – Киев.: Просвіта, 1996. – 404 с.
12. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht / W. Apelt – Leipzig. VEB Verlag, Enzyklopedie, 1981.
13. Blickpunkt Fremdsprachenunterricht und Europa\\ Der fremdsprachliche Unterricht – Stuttgart. 1990. – H.101. – S. 50.
14. Edelfhof C. Lernziele und Verfahren eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts / C. Edelfhof // Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts – Paderborn, 1979. – S. 146–155.

Target communication can occur through various means and principles of speech and ways of optimization of relations must be sought not so much in the arms of a native speaker purely linguistic and behavioral techniques to communicate, how to create such conditions, activities that would open a business to maximize opportunities for manifestation of initiative and independence. An attempt to date version of the interpretation of the experience of foreign language teaching future professionals sotsionomichnyh professions from the perspective of dialogical approach demonstrates the possibility of the educational process as a process of studying the subject of independence.

Key words: communication, interpersonal and intergroup interaction, speech, training, speakers, future professionals, dialogical approach, development, independence, subject, activity.

Отримано: 2.02.2012 р.