

## **Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій**

**Л.А.Онуфрієва. Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці фахівців соціономічних професій.** Автором статті проаналізовано проблему іншомовної комунікативної взаємодії, засвоєння іноземної мови студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій, яка є надзвичайно складним та багатоаспектним процесом, стрижневі компоненти якого складаються зі змістовної, операційної та мотиваційної сторін. У результаті дослідження встановлено, що суб'єкт-суб'єктна орієнтація педагогічного процесу в підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій висуває на перший план проблему спілкування, а професійне використання ідеї діалогізму може надати певного імпульсу в наближенні до стратегічної мети навчання іноземній мові як розвитку здатності студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій до міжкультурної комунікації та взаємодії. Показано, що успішна реалізація зазначеної мети може досягатися лише при послідовній орієнтації навчального процесу на особистісні можливості студента, його професійні інтереси і потреби, прагнення до самостійності, тощо.

**Ключові слова:** іншомовна комунікативна взаємодія, підготовка, фахівці соціономічних професій, спілкування, іноземна мова, потреба часу, міжкультурна комунікація, розвиток особистості.

**Л.А.Онуфрієва. Теория и практика иноязычного коммуникативного взаимодействия в подготовке специалистов социономических профессий.** Автором статьи дан анализ проблеме иноязычного коммуникативного взаимодействия, усвоения иностранного языка студентами-будущими специалистами социономических профессий, которая представляет собой чрезвычайно сложный и многоаспектный процесс, стрижневые компоненты которого состоят из содержательной, операционной и мотивационной сторон. В результате исследования установлено, что субъект-субъектная ориентация педагогического процесса в подготовке будущих специалистов социономических профессий выдвигает на первый план проблему общения, а профессиональное использование идеи диалогизма может предоставить определенный импульс в приближении к стратегической цели обучения иностранному языку как средству развития способности студентов-будущих специалистов соци-

ономических профессий к межкультурной коммуникации и взаимодействию. Показано, что успешная реализация указанной цели может достигаться только при последовательной ориентации учебного процесса на личностные возможности студента, его профессиональные интересы и потребности, стремление к самостоятельности и т.д.

**Ключевые слова:** иноязычное коммуникативное взаимодействие, подготовка, специалисты социомических профессий, общение, иностранный язык, потребность времени, межкультурная коммуникация, развитие личности.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій вимагає значного покращення рівня викладання іноземної мови та оволодіння нею. В час входу України у світовий та європейський простір все частіше наголошується на актуальності зазначеної проблеми. Іншомовний бар'єр не повинен стати обмеженням у підготовці, розвитку, комунікації, взаємодії та зростанні особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Іншомовна комунікативна взаємодія* (авт. - Л.Онуфрієва) повинна стати сильним поштовхом і потягом до міжособистісної комунікації та іншомовної комунікативної взаємодії у різних галузях життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних професій, спонуканням до міжособистісного росту, співпраці, обміну та життєзабезпечення. Проте сьогодні ситуація у практиці навчання іноземній мові в системі вищої освіти перебуває предметом постійної критики насамперед через низьку ефективність засвоєння учнівською молоддю такого продуктивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності, як говоріння. Швидшого усунення цього недоліку вимагає переосмислення як теоретичних уявлень, які закладаються у навчальний процес у формі дидактичного матеріалу, так і відповідних цим уявлень умов його організації.

**Аналіз останніх досліджень.** Методологічну основу нашого дослідження склали положення психології про мовленнєву природу свідомості людини, роль спілкування в розвитку вищих психічних функцій, положення про зв'язок спілкування і пізнання, спілкування і спільної діяльності (В.Артемов, Б.Баєв, Б.Беляєв, Б.Бенедиктов, О.Бодальов, О.Бондаренко, Л.Виготський, Н.Жинкін, І.Зимня, В.Кан-Калик, О.Леонт'єв, Б.Ломов, О.Мудрик, І.Синиця та ін.).

Активно та різнобічно розроблялась проблема ролі навчального співробітництва як у нашій країні, так і за кордоном (В. Андрієвська, В. Рубцов, А. Маркова, Л. Айдарова, В. Лядис, Б. Кричевський, В. Ядов, Д. Фельдштейн, Т. Лоннікова).

Л. Карпенко, Я. Гольдштейн, Т. Цветкова проводили психологічні дослідження ефективності спільної діяльності на матеріалі навчання іноземної мови і, що важливо, переконались у підтвердженні точності визначального методологічного положення, що особистість формується у колективі, в практичній діяльності, у взаємодії з іншими людьми, та й сам колектив створюється на такій взаємодії.

У своїх концептуальних засадах ми керувалися також ідеями діалогічного підходу, що вивчається українськими психологами в руслі розробки концепції гуманістично орієнтованого педагогічного процесу [1], а при розбудові експериментальної процедури використовується досвід дослідження, так званого, навчального діалогу [1; 2]. Поміж тим, за всієї продуктивності наведених вище позицій, усі вони, одначе, втрачають одну, на наш погляд, серйозну психологічну ланку, а саме ту, що визначає сам акт ініціювання суб'єктом комунікативної взаємодії, якою постає мотивація. Адже не тільки розвиток мовленнєвої взаємодії в онтогенезі, але й усе реальне розгортання мовленнєвої діяльності того, хто говорить, обумовлюється його комунікативними потребами, його інтенціями [1].

Накопичений сьогодні в педагогічній психології матеріал дозволяє дати відповідь на низку питань, пов'язаних, зокрема, з проблемою оптимізації міжособистісної взаємодії у ході оволодіння іноземною мовою 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. Відомо, що суб'єкт-суб'єктна орієнтація педагогічного процесу висуває на перший план проблему спілкування. Не менш відомим є і те, що ефективність і змістовність її застосування в структурі педагогічного процесу багато в чому визначаються особливостями його організації.

**Мета нашої роботи** – теоретичне та експериментальне дослідження іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема засвоєння іноземної мови студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій являє собою надзвичайно складний та багатоаспектний процес, стрижневі компоненти якого складаються зі змістовної, операційної та мотиваційної сторін. Повноцінна організація цього процесу потребує за літературними і нашими власними даними більш ґрунтовної деталізації дидактичних принципів за рахунок теоретичних і методичних розробок, спрямованих на оптиміза-

цію і удосконалення процесу оволодіння іноземною мовою студентами-початківцями, майбутніми фахівцями соціономічних професій немовних факультетів, з уможливленим практичним використанням у майбутній професійній діяльності.

Як відомо, інтерес до комунікативної проблематики, зокрема в галузі навчання іноземній мові, був стимульований, головним чином, працями Е. Пасова, якому і належить пріоритет у формулюванні основних його принципів. Обсяг роботи не дозволяє ґрунтовно зупинитися на аналізові історії та методології комунікативного підходу як такого, тому основні його принципи будуть розглядатися нижче у тому обсязі, який видається нам суттєвим для розбудови несуперечливої процедури експериментального дослідження. Тому вважаємо за необхідне розглянути передусім методичні проєкції кожного принципу, а звідси і їх можливості виконувати функцію засадових основ навчальної діяльності.

Оскільки дія принципу обмежується, як відомо, певними сферами, то логічно буде розпочати аналіз прогностичності принципів у відповідності до їх ієрархії. Вважаємо за необхідне наголосити, що комунікативний метод ґрунтується на спеціальнометодичних, а не на загальнометодичних принципах, що дає можливість уникнути «універсальності», з одного боку, і забезпечити його диференційованість – з другого.

Із практики навчання іноземної мови відомо, що кожен із видів мовної діяльності виступає окремим предметом вивчення, однак не виключається можливість їх спільного, або варіативного застосування: усної та письмової мови, говоріння та аудіювання, читання та письма. Показано, що успішне формування кожного виду мовної діяльності можливе за умови побудови навчального процесу на основі принципу комунікативної спрямованості у навчанні, що передбачає оволодіння комунікативною функцією мови: розуміння мови на слух, вміння вести бесіду, складати невеликі повідомлення, листа певного комунікативного змісту.

Мовленнєва діяльність є поняттям мовної системи, мовного спілкування, мовної взаємодії, діяльності людини загалом. Метою комунікативного методу є навчання такого рівня володіння мовою, який дозволяє обмінюватись ідеями, певною інформацією, перебуваючи із співбесідником у мовній взаємодії.

Стосовно комунікативного методу, та методисти акцентують увагу на розвиваючій функції спілкування в процесі мовної взаємодії, тобто впливу людей один на одного з метою спонукання до відповідних дій, тому що за відсутності взаємодії немає і кому-

нікації. Звідси малопродуктивною є практика та форми роботи, коли студенти в аудиторії працюють індивідуально, а не спільно, та студент у спілкуванні з викладачем займає позицію учня, а не рівноправного співучасника мовної взаємодії [3; 5].

Відомо, що в ситуації спілкування присутній той, хто розмовляє, чи пише, слухає або читає. Звідси – виділення основних видів мовної діяльності: продуктивних (говоріння і письма, пов'язаних із відправленням повідомлення) і рецептивних (аудіювання і читання, пов'язаних з його отриманням). Говоріння і слухання – усні види мовленнєвої діяльності (МД), а письмо і читання – письмові.

У реальному спілкуванні жоден із вказаних видів МД не функціонує ізольовано, тому що реальне спілкування – це взаємодія партнерів. Для того, щоб брати участь у спілкуванні, індивід повинен володіти як продуктивними вміннями (говоріння, письмо), так і рецептивними (аудіювання, читання). Окреме навчання МД призводить до того, що студенти, хоча і оволодівають вміннями висловлюватись з певної теми, та при цьому виявляють низьку активність до аудіювання, не виявляють мотиву до самостійної участі у процесі спілкуванні.

Та, навпаки, розуміючи зміст прочитаних чи почутих фраз, вони не можуть вірно відтворити зміст висловлення. Відсутність єдності в процесі навчання продуктивних і рецептивних видів діяльності гальмує формування як кожного з них, так і мовленнєвої діяльності загалом, не сприяє формуванню мовленнєвої компетентності.

Прагматика комунікативного підходу, орієнтація останнього на інформаційну функцію організації процесу спілкування, що обмежується виключно рамками мовленнєвих актів (тем), спрямованих на реалізацію функції обміну повідомленнями, виявила з часом свою слабку сторону, що викликало виправдану критику.

Зведення комунікації тільки до мови, а також підміна психологічних якостей дій партнерів у діалозі та монологі якостями одних лише мовних характеристик, обмежує проблему психології комунікації і направляє увагу педагогів на обстеження тільки мовних (лінгвістичних) здібностей, що не пояснює особисті розбіжності у використанні мови у взаємодії з партнером.

Акцент на особистісному вимірі зумовив появу більш узагальнених понять і схем аналізу, в яких мовленнєвий компонент зайняв місце одного із структурних елементів. Такою узагальненою характеристикою, що презентує відповідну систему якос-

тей, властивостей і здібностей людини до ефективної взаємодії, передусім педагогічної, стало поняття компетентності, комунікативно-педагогічної, зокрема.

За літературними даними, досягнення належного рівня педагогічної взаємодії, разом з цим і продуктивності здійснення педагогічної діяльності, зумовлюється наявністю у викладача іноземної мови здатності до встановлення і підтримання контакту з аудиторією у процесі організації навчально-виховного процесу, вміння створювати у групі клімату спільного переживання, здатності передбачення виникнення конфліктів, а також уміння розв'язання останніх, здатність (толерантність) до тактичної критики, доброзичливість, емпатія, соціальна спрямованість, організаторські здібності, готовність до спілкування, схильність до аналізу міжособистісних стосунків, тощо.

Не позбавлені інтересу перелік якостей особистості, що кладуться в основу ефективності спілкування, як професійно важливого, інтегративного утворення суб'єкта спілкування: почуття гумору, чарівність, скромність, самокритичність, душевність, ініціативність, довірливість, стриманість, упевненість, доброзичливість, чесність, справедливість, поважливість, чуйність, комунікативність. Неважко помітити відсутність у наведеному узагальненому на підставі літературних і власних спостережень автора зведенні професійно значущих якостей суб'єкта педагогічної діяльності (спілкування) зокрема тих, що стосуються мовленнєвого рівня.

Мовленнєва взаємодія як форма поведінки, що виявляє характер, ставлення людини до інших, її соціальні і життєві позиції, іншими словами – спроба відокремити на матеріалі особливостей мовленнєвої комунікації (мовленнєвих дій, вчинків, впливів) мовленнєвий тип особистості – другий психологічний ракурс бачення проблеми, постановка якої зініційована Т.Н.Ушаковою. Основу дослідження становить розроблена групою авторів узагальнена схема комунікативної структури мовленнєвого спілкування, що складається з трьох блоків – основних елементів структури мовленнєвого спілкування (перший блок), параметрів, що визначають характер взаємостосунків партнерів (другий блок) і параметрів, що відбивають узагальнені характеристики мовленнєвого спілкування (третій блок).

Відзначимо, що відокремлені мовленнєві характеристики виявляються як у процесі вільного, так і регламентованого спілкування. Зазначена схема застосовувалася як при дослідженні діалогічного, так і полілогічного спілкування. Констатується,

що наведена модель, відповідно і підхід загалом, потребують одначе додаткової верифікації і формалізації. Пошук дослідниками узагальненої (інтегративної) одиниці аналізу дослідження процесу мовленнєвого спілкування зовсім не виключає необхідності дослідження особливостей використання суб'єктом діяльності окремих видів мовленнєвої діяльності, що функціонують у реальному процесі в нерозривному взаємозв'язку.

Підкреслюючи взаємозв'язок говоріння і аудіювання, письма і читання, конче важливо враховувати різницю кінцевих продуктів кожного із вказаних видів МД. Для говоріння і письма це різні за своїм оформленням висловлення, а для аудіювання – розуміння повідомлення. Взаємозв'язок і взаємообумовленість різних видів МД при раціональному навчанні передбачає обов'язкове врахування особливого, специфічного, співвідносного з істотними характеристиками кожного окремого виду МД.

Отже, в процесі навчання відбувається розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Тому суттєвим недоліком сучасного навчання іноземним мовам є, на нашу думку, намагання обмежитися формуванням окремо узятим умінням у відриві від інших комунікативних умінь. Як у реальному спілкуванні сполучаються чотири види МД, так і у навчальному процесі навчання тому чи іншому виду МД повинно бути інтегративним.

У методичній літературі термін «аудіювання» має вже свою історію. Він використовується як опозиція терміну «слухання». Аудіювання включає процес сприйняття та розуміння звукової мови. Аудіювання разом із говорінням забезпечують можливість спілкування іноземною мовою. Оскільки мовне спілкування – процес двосторонній, то недооцінка аудіювання, тобто сприйняття та розуміння мови на слух, негативно позначається і на процесі вербальної взаємодії.

Непоодинокі випадки посилення студентів на те, що вони не розуміють спрямованих до них викладачем запитань, підтверджує той факт, що аудіювання іноземної мови необхідно вивчати спеціально. Оскільки навички аудіювання формуються лише в процесі сприйняття на слух, тому зрозумілою видається потреба в розвитку умінь сприймати мову різного темпу, різного інтонаційного і лексичного оформлення [6; 8].

Мінімальний рівень оволодіння аудіюванням на іноземній мові передбачає сформованість низки операцій, які лежать в основі певного виду МД:

- 1) сприймання звукового потоку (фонематичного ряду);

2) сприймання значення аудійованих одиниць;

3) виявлення значимої інформації в тексті, який аудіюється.

Аудіювання – активний процес, що вимагає інтелектуальних зусиль, а успішність аудіювання визначається як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. Об'єктивні фактори складаються із особливостей запропонованого тексту та умов, в яких відбувається його сприймання. Суб'єктивні фактори визначаються психологічними характеристиками студента, рівнем його мовленнєвої підготовки, розвитком мотиваційних компонентів, наявністю «чуття мови», тощо.

Відбір тексту для аудіювання здійснюється з урахуванням його мовних особливостей, характеристик змісту та композиції. Серед психічних особливостей студента перередусім враховується його фонетичний слух, увага і пам'ять, здатність до мовної здогадки й імовірного прогнозування; рівень розвитку внутрішньої мови.

У процесі формування вміння аудіювання важливим чинником є мотивація. За умови наявності мотивації слухати досягається максимальна мобілізація психічного потенціалу: загострюється мовний слух і навіть чуттєвість органів відчуття, більш цілеспрямованою стає увага, підвищується інтенсивність перебігу розумових процесів. Важливим також є вибір аудіотекстів. Дуже складні тексти можуть призвести до зневіри у власні можливості, втрати впевненості. З другого боку відсутність труднощів викликає пасивність, робить процес навчання непривабливим, позбавляє його розвиваючої функції.

Показано, що процес навчання іноземній мові стає продуктивним за умови використання фахової тематики. Якщо тексти для аудіювання містять відомості про майбутню професію, яка вивчається і якою наповнюється весь сенс життя майбутніх фахівців соціономічних професій, то вони розвивають світобачення студентів, викликають почуття причетності до загальнолюдського історичного й культурного надбання [4; 5; 7].

Одним із ефективних засобів мотивації до вивчення іноземної мови слугують тексти, що присвячені основам і проблемам майбутньої професійної діяльності. Ці проблеми існували раніше та існують і зараз, цікавлять молодь. Рівень інтересів студентів до змісту електронних носіїв поєднується із досвідом їх власної майбутньої професії, дозволя, і тому врахування цієї обставини виступає вагомим мотиваційним чинником. У нашій роботі ми користувалися матеріалами та інформацією з відповідних фахових видань. Також використовувався запис усної мови



іноземних студентів, їх листи, описи природи, погоди, цікаві уривки статей про культуру, освіту, школу, виховання чи науку.

Розрізняючи два види аудіювання в залежності від конкретних навчальних завдань і за ознакою повноти розуміння інформації, тексти для аудіювання з повним розумінням не включають незнайомої лексики та висловів, які б могли бути перешкодою при сприйнятті. При аудіюванні з розумінням основного змісту студенту подається текст у цілому навіть у тому випадку, коли останній містить певний процент незнайомих слів і висловів. Але незнайомі слова не повинні бути ключовими в тексті.

Для успішного оволодіння обома видами аудіювання студент повинен вміти користуватися формулами перепитування, які передбачають уточнення чи доповнення інформації, яка подається на слух:

– Ich bitte um Entschuldigung. Wiederholen, Sie bitte mir diese Stelle (die Aufgabe) noch einmal.

– Ich bitte Sie um Entschuldigung. Ich habe diese Stelle ver-  
hört. Seien Sie so gut, wiederholen Sie, bitte, mir noch einmal.

Відомо, що основною перешкодою для повноцінного сприйняття мови на слух є недостатність досвіду іншомовного аудіювання, що викликає додаткові труднощі у процесі оволодіння відповідними вміннями та навичками. Ці труднощі можна подолати в разі більшого навантаження слухового аналізатора за рахунок підвищення обсягу сприйняття інформації на слух та її якості, адже труднощі аудіювання часто є результатом невідповідності, нечіткої дикції і багатослів'я викладача, що перешкоджає формуванню у студентів здатності до розуміння мови на слух.

Значну роль відіграють і темпоральні характеристики мови. Правильний темп мовних повідомлень визначає не лише швидкість і точність їх розуміння, але й ефективність запам'ятовування. Встановлено, що гранична швидкість пред'явлення мовних повідомлень, перевищення чи заниження, ведуть до різкого падіння активності і помітного зниження рівня розуміння, до втомлення, зниження емоційного тону. У процесі спілкування найбільш вживаним є середній темп мови. 200 чи 300 слів у хвилину вважається як темп «нижче середнього» і «вище середнього». У навчанні іноземній мові бажано виходити із природного темпу.

На розуміння тексту помітно впливає і його смислова організація, а отже, тексти мають підбиратися так, щоб студент мав можливість виділяти головну думку. Показано, що у випадку,

коли головна думка виражена на початку повідомлення, вона розуміється на 100%, наприкінці повідомлення – на 70%, у середині – на 40%.

У літературі наводяться непоодинокі дані стосовно складнощів, з якими стикається викладач у тому разі, коли він у навчанні аудіюванню не розпочинає процес навчання оволодінню цій діяльності з самого початку, здійснює його непослідовно або за скороченою програмою.

Отже, мова викладача іноземної мови має слугувати еталоном процесу іншомовного спілкування, що дозволить студентові упевнитись у своїх можливостях у декодуванні змісту іншомовних текстів, та сприятиме виникненню бажання до спілкування іноземною мовою, постане важливим фактором підвищення мотивації до оволодіння мовними явищами [5; 10].

У процесі навчання аудіюванню розрізняють візуальні і вербальні опори. До візуальних (зображувальних) опор відносяться карти, фотографії, картинки, схеми, інші графічні матеріали, які можуть бути використані студентами під час прослуховування тексту.

Зі свого боку, вербальні опори можуть бути представлені у вигляді ключових слів, плану, які дають можливість слухачеві ділити текст у відповідності до запропонованого способу. Особливу роль серед вербальних орієнтирів відіграють заголовки. Останні визначають основний зміст тексту або вказують на нього.

У природному акті комунікації людина висловлюється лише у випадку потреби, обумовленої певними обставинами дійсності. За кожним висловленням стоїть певна реалія, яка визначає мотив того, хто говорить. Мотив, як відомо, виникає за умов внутрішніх чи зовнішніх чинників. У результаті зовнішнього підкріплення виникає штучна «вимушена» мова, яка є штампом, фіксованим засобом мови. Прикладів таких кліше можна навести безліч.

– Hast du einen Beruf? – Ja, ich habe einen Beruf.

У цьому випадку навіть і за наявності в людини альтернативи вона змушена стверджувати протилежне, щоб не порушити так званий діалог.

У процесі мовлення не можна уникнути випадків виникнення нестандартних ситуацій. Так, стандартна ситуація «Знайомство» може отримати такий нестандартний розвиток:

«Wofür interessierst du dich? Ich interessiere mich für die Kunst. ....»

Зрозуміло, що стандартні ситуації містять набагато більше кліше і штампів, а також матеріалу, який використовується у готовому вигляді. Для розгортання й утримання мовленнєвої взаємодії істотним є урахування викладачем співвідношення двох рівнів мови: підготовленого і непідготовленого, де підготовлений рівень мови передбачає певну мовленнєву готовність, певний досвід користування мовою. Непідготовлена мова здійснюється без будь-якої підготовки в часі і без опор зовні. Зрозуміло, що здатність до непідготовленої мови формується практично упродовж усього навчання.

Надзвичайно важливо варіювати у процесі навчання іншомовному говорінню всі відомі форми: монолог, діалог і полілог, які залежать від кількості учасників, які беруть участь у розмові. Але в звичайних умовах користування мовою ці форми частогусто переходять одна в іншу. Діалог може перейти в монолог, і навпаки:

– Wo studierst du jetzt?

– Ich studiere jetzt an der Universität, an der Fakultät für Ukrainische Philologie und Journalistik. Meine Fachrichtung ist Ukrainische Sprache und Literatur. Das Studium ist sehr interessant und es gefällt mir. Jeden Tag habe ich drei Doppelstunden ...

У свою чергу, монолог може розвинутися в діалог. Наприклад:

«Ich stand gestern morgen sehr früh auf, weil das Studien an der Univetsität um 8 Uhr beginnt. Ich beeile mich, um mich nicht zu verspäten. Ich sage meiner Freundin:

– Alina, gehe mit mir! – Ja, ich bin schon da und fertig. Machen wir uns auf den Weg in die Universität!»

Монолог є формою мови, коли її будує одна людина, сама визначає структуру, композицію та мовні засоби. Існують особливості монологу – вітальна мова, похвала, лекція, розповідь, характеристика. У всіх випадках той, хто говорить, є автором свого висловлення. Монологічна мова має також свого адресата, що виражається у словах-звертаннях. У навчанні монологічній мові розрізняють 2 шляхи:

1) якщо вихідною одиницею є закінчений текст; 2) якщо в основі навчання – речення, яке відображає елементарний вислів. Якщо вихідною одиницею є текст-зразок, то спочатку йде робота над текстом – прочитати текст, зафіксувати характер запитання за змістом, скласти план тексту; далі складається програма і переказ вихідного тексту. Переказ тексту, як свідчить багаторічна практика, є ефективним засобом навчання монологічному висловленню.

Інший шлях вимагає покласти в основу навчання речення, яке відображає елементарне висловлення. Цей шлях передбачає розгортання висловлення від елементарної одиниці – речення – до закінченого монологу.

Згідно з цим підходом спочатку пропонуються, так звані, стимульні завдання:

– Das Studium an der Universität gefällt mir sehr. Und dir? Welche Fächer hast du gern?

Далі йде конкретизація та уточнення того, що було сказано, що веде за собою збагачення обсягу висловлення, і веде до самостійного розгорнутого висловлення, до змісту якого включаються елементи аргументації, оцінки:

– Erzählen Sie uns, warum haben Sie diese Fächer gern?

Зазначені підходи використовуються у підготовленій мові, тобто з використанням опор і без них. Чим більше пророблені опори у стадії підготовленої мови, тим якісніший буде непідготовлений монолог. У сучасній практиці навчання використання опор у монологічній мові приділяється серйозна увага.

За формою розрізняють стандартні і вільні діалоги. Стандартні діалоги обслуговують типові ситуації, найчастіше з метою чіткого закріплення ролей і стереотипного мовного матеріалу (формули, кліше). Загалом, вони презентують собою мінідіалог:

– Sagen Sie bitte, wo liegen die Wörterbücher? – Hier neben mir.

Увага методистів, в основному, зосереджується на такій формі як діалог-бесіда, що найбільш характерна для побутового спілкування.

Поширеним варіантом діалогу є полілог, тобто форма, що використовується, як правило, у міжгруповій взаємодії. Полілогу властиві ті ж лінгвістичні і психологічні особливості, що й діалогу. Прийомом розвитку полілогу є різні форми драматизації, ролеві ігри. Дидактична мета цієї форми полягає в тому, щоб надати можливість для здійснення активної мовної діяльності студентів.

У процесі навчання говорінню важливе місце надається моделюванню ситуацій спілкування. Причому, ситуації, які пропонуються, повинні відповідати віковим і психологічним особливостям студентів, що сприятиме прискореному розвитку як практичних навичок та умінь говоріння, так і загальномовному розвитку.

Письмо є, як відомо, складним видом діяльності. Продуктом цієї діяльності є текст. Розрізняють спонукальну, аналітичну і виконавчу ланки письма.

При навчанні іноземній мові оволодіння письмом має вирішальне значення. Письмо використовується для контролю, але і у цій функції воно залишає за собою своє основне призначення – слугувати засобом контролю знань, граматичних форм, структур, а також сформованості лексичних, граматичних навичок і мовних умінь. Письмова контрольна робота закріплює у студента впевненість у власних силах.

Письмові роботи з лексики у переважній більшості включають наступні завдання:

– переклад на рідну мову значень слів, поданих на іноземній:

1) das Hauptgebäude; 2) künftiger Beruf; 3) beziehen; 4) mit mir; 5) stammen aus.

Завдання можна ускладнити:

1) aus der Universität;

2) nach der Beendigung der Universität;

3) nach der dritten Doppelstunde.

Сформованість лексичних навичок встановлюється правильною визначенням потрібного слова. Правильність та швидкість виконання завдання слугує досить надійним показником сформованості лексичних навичок, письмові контрольні роботи – для виявлення знань граматичних форм і сформованості граматичних навичок.

Швидке виконання подібних завдань свідчить про знання граматичних форм, здатність використання їх при роботі над текстом. Вірність і швидкість при виконанні завдання виступає критерієм сформованості граматичних навичок. Письмовий контроль використовується для діагностики розуміння тексту на слух. Наприклад, після прослуховування тексту студентам пропонуються наступні завдання:

– дати відповідь «Так» чи «Ні» на загальні питання;

– дати відповідь на запитання типу «Wo? Wann? Wer?»;

– визначити вірність тверджень;

– передати письмово зміст прослуханого рідною мовою.

Письмовий контроль використовується для оцінки рівня розуміння прочитаного тексту. З цією метою використовується наступна послідовність завдань:

– виписати з тексту речення, які містять основні думки автора;

– поставити запитання до тексту;

– дати письмову відповідь на запитання до тексту.

Встановлено, що знання з іноземної мови у студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій першого курсу немов-

них факультетів надзвичайно низькі. Розуміння ними значення нових слів і виразів відбувається лише за допомогою зовнішнього чи внутрішнього перекладу на рідну мову. Внутрішній переклад гальмує формування слухомоторних стереотипів, разом з цим і неміцні асоціації між слуховим образом та руховим уявленням. Відповідно до цього, одне із завдань швидкого та міцного створення у студентів продуктивних навичок володіння іноземною мовою полягає у скороченні випадків внутрішнього перекладу.

Окремо навчання слуханню і говорінню, пасивним і активним видам суперечить законам сприймання та породження мови, згідно яких слухаючий не може сприймати мову пасивно, тому що механізм сприймання мови тотожний механізму її породження.

Перехід від сприймання до формування уявлень і понять здійснюється в ході виконання цілої низки дій із матеріалом, який засвоюється шляхом розгорнутого зовнішнього і внутрішнього промовляння, а також шляхом тренування. На цьому етапі в пам'яті студентів закріплюються мовні зразки, їх фонетичні, граматичні і лексичні компоненти, виробляються навички швидкого і безпомилкового їх вживання у мові (5; 8).

Оскільки формування мовних навичок відбувається в процесі сприймання і відтворення, ми вважаємо тренувальні вправи одним із важливих ланок у системі засвоєння іноземної мови. Тому одне з завдань полягало в тому, щоб зробити тренувальні вправи одиницями реально здійснюваного процесу комунікації. Досягнення цієї мети стає важливим за умови наявності певної предметної чи вербальної опори. На нашу думку, такою опорою можуть слугувати предметно-перетворювальні дії.

Під час виконання операції підстановки, трансформації тощо з опорою на дії студенти набувають одночасно необхідні навички і вміння застосовувати їх у продуктивній мові.

Володіння іноземною мовою, звичайно, передбачає наявність у суб'єкта певного мінімуму словникового запасу. Проте цього недостатньо для здійснення мовленнєвої діяльності. Для практичного використання лексики у мові бажано формувати у студентів вміння автоматично підбирати слова. Накопичення мовних одиниць є лише першим кроком до оволодіння лексикою. Більш активна робота при оволодінні студентами лексичним матеріалом проходить у процесі формування таких мовних навичок, як говоріння, аудіювання, читання. Лексика є тим словесним матеріалом, яким студенти повинні навчитись швидко і легко оперувати в процесі спілкування на іноземній мові. Тому оволодіння лексикою є необхідною передумовою використання

мови як засобу спілкування. Основна мета навчання лексиці – це створення необхідних передумов для формування готовності до мовної діяльності.

Відомо, що фонетичні, лексичні і граматичні навички та вміння складають основу (базу), на якій розвиваються вміння мовної діяльності. Оволодіння цими вміннями відбувається:

- через інтенсивне мовне тренування на заняттях;
- через подальше використання набутих вмінь у природньому мовному спілкуванні.

Відомо, що формування мовних навичок відбувається в процесі сприймання і відтворення мовних одиниць. Тому ми вважали за доцільне використання навчально-тренувальних вправ. Конкретно завдання полягало в тому, щоб зробити згадані вправи одиницями реально здійснюваного процесу комунікації. Досягнення цієї мети стає важливим за умови наявності певної предметної чи вербальної опори. На нашу думку, такою опорою мають бути предметно-перетворювальні дії. Під час виконання операції підстановки, трансформації та ін. з опорою на дії студенти набувають одночасно навички і вміння, необхідні для продуктивного спілкування.

Суб'єкт-суб'єктна парадигма (суб'єкт-суб'єктні відношення – більш поширений термін) на емпіричному рівні конкретизується на рівні діадичної взаємодії, що постає, як відомо, окремою проблемою спілкування. Діалог як об'єкт психологічного і психолінгвістичного дослідження захопив чи не виключне місце в загальній проблематиці спілкування, мовленнєвого – зокрема. Разом з тим, у розумінні змісту поняття діалогу, як неодноразово зазначалося в літературі, діапазон точок зору досить значний. Не зупиняючись на аналізові аргументацій прихильників того чи іншого погляду стосовно інтерпретації діалогу, ми приєднуємося у цьому випадку до визначення діалогу як такої форми взаємодії партнерів, яка включає в себе в якості обов'язкового компонента або властивості діалогічного висловлювання не лише адресність останнього, оскільки ця властивість, як слушно доводиться, притаманна і монологічній взаємодії, а й установку партнера на комунікативну реакцію-відповідь чи намір отримати від свого партнера очікувану відповідь. За таким розумінням діалог складає повний цикл або діалогічну єдність, що реалізується як мовними, так і невербальними засобами.

Причому смисл висловлювання (діалогічної комунікації) може бути зрозумілим за умови інтерпретації всіх значущих (комунікативно значущих) елементів висловлювання. У даному до-

слідженні бралася до уваги і така форма спільної мовленнєвої діяльності, що реалізується у виді полілогу. Не маючи можливості для використання досить складної техніки реєстрації мовленнєвих висловлювань у процесі полілогу, ми обмежилися лише констатаціями, а згодом і формуванням тих комунікативних засобів, що актуально забезпечують полілогічну взаємодію.

**Висновки.** На основі накопиченого сьогодні в педагогічній психології досвіду та на власних дослідженнях, можна дати відповідь на низку запитань, пов'язаних, зокрема, з проблемою оптимізації міжособистісної іншомовної комунікативної взаємодії у навчанні іноземної мови та підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій на засадах навчального співробітництва. Показано, що зазначена технологія акцентує увагу на тій формі взаємодії між викладачем і студентом, в якій найбільш виразно реалізується новий тип соціальних відносин – суб'єкт-суб'єктний. Встановлено, що суб'єкт-суб'єктна орієнтація педагогічного процесу в підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій висуває на перший план проблему спілкування. У результаті дослідження підкреслено, що ефективність і змістовність її застосування в структурі педагогічного процесу багато в чому визначаються особливостями його організації.

Професійне використання ідеї діалогізму може надати певного імпульсу в наближенні до стратегічної мети навчання іноземній мові як розвитку здатності студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій до іншомовної комунікативної взаємодії та міжкультурної комунікації. Очевидно, що успішна реалізація зазначеної мети може бути досягнута лише при послідовній орієнтації навчального процесу на особистісні можливості студента, його професійні інтереси і потреби, прагнення до самостійності. Розв'язання проблеми оптимізації процесу навчання тісно пов'язується з проблемою організації ситуацій діалогічного мовлення як первісній і адекватній початковому етапу оволодіння іноземній мові формі мовного спілкування та іншомовній комунікативній взаємодії.

У результаті здійсненого нами аналізу дидактико-методичного змісту і методів навчання іноземній мові студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій показано, що найбільш відчутний розрив мети і засобів навчання має місце на полюсі суб'єкта, а саме – у вкрай обмеженому використанні можливостей студентів у самостійному оволодінні ними засобами іншомовного спілкування. У з'ясуванні даних вихідної ланки в структурі цілісного акту мовленнєвої взаємодії ми вбачаємо перспективу нашого подальшого дослідження.



### Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута»; Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Мильруд Р.П. Личностный смысл изучения иностранного языка будущими педагогами / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 87–94.
3. Онуфрієва Л.А. Навчання іноземної мови на негуманітарних спеціальностях ВНЗ: особливості застосування комунікативного методу навчання / Л.А. Онуфрієва // Гуманітарні науки в сучасному негуманітарному ВНЗ: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / За редакцією проф. С.Д.Абрамовича. – Чернівці: ЧТЕІ КНТЕУ, 2008. – С. 48–50.
4. Онуфрієва Л.А. Роль навчального співробітництва у навчанні іноземній мові / Л.А. Онуфрієва // Актуальні проблеми психології «Психологічна теорія і технологія навчання»: Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка, М.Л.Смульсон. – К.: Міленіум, 2006. – Т. VIII. – Випуск 2. – С. 196–206.
5. Онуфрієва Л.А. Навчання іноземної мови: шляхи оволодіння самостійним іншомовним висловленням / Л.А. Онуфрієва // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – Т. IX. – Ч. 2. – К.: «ГНО-ЗІС», 2007. – С. 199–203.
6. Онуфрієва Л.А. Проблема розвитку особистості засобами іноземної мови / Л.А. Онуфрієва // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету: Філологічні науки. – Випуск 15. Том 2. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. – С. 325–328.
7. Онуфрієва Л.А. Психологічні аспекти навчального співробітництва в процесі роботи учнів над іншомовними текстами і темами / Л.А. Онуфрієва // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Випуск XIII. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 214–219.
8. Туриєва С.М. К вопросу о проблемах методики преподавания немецкого языка в неязыковых вузах / С.М. Туриєва // Материалы Международной конференции. – Ростов – на – Дону, 2006. – 132 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ball G.O. Oriientyry suchasnogo gumanizmu (v suspil'nij, osvithnij, psihologichnij sferah) / G.O. Ball. – Vydannja druge, dopovnene. – Zhytomyr: PP»Ruta»; Vydavnyctvo «Volyn'», 2008. – 232 s.
2. Mil'rud R.P. Lichnostnyj smysl izuchenija inostrannogo jazyka budushhimi pedagogami / R.P. Mil'rud // Voprosy psihologii. – 1984. – №5. – S. 87–94.
3. Onufrijeva L.A. Navchannja inozemnoi' movy na negumanitarnyh special'nostjah VNZ: osoblyvosti zastosuvannja komunikatyvnogo metodu navchannja / L.A. Onufrijeva // Gumanitarni nauky v suchasnomu negumanitarnomu VNZ: Materialy mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' / Za redakciju prof. S.D.Abramovycha. – Chernivci: ChTEI KNTEU, 2008. – S. 48–50.
4. Onufrijeva L.A. Rol' navchal'nogo spivrobotnyctva u navchanni inozemnij movi / L.A. Onufrijeva // Aktual'ni problemy psihologii' «Psihologichna teorija i tehnologija navchannja»: Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im.G.S.Kostjuka APN Ukrainy / za red. S.D.Maksymenka, M.L.Smul'son. – K.: Milenium, 2006. – T.VIII. – Vypusk 2. – S. 196–206.
5. Onufrijeva L.A. Navchannja inozemnoi' movy: shljahy ovolodinnja samostijnym inshomovnym vyslovlennjam / L.A. Onufrijeva // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii': Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im.G.S.Kostjuka APN Ukrainy / za red. S.D.Maksymenka. – T.IH. – Ch.2. – K.: «GNOZIS», 2007. – S. 199–203.
6. Onufrijeva L.A. Problema rozvytku osobystosti zasobamy inozemnoi' movy / L.A. Onufrijeva // Naukovi prac'i Kam'janec'-Podil's'kogo derzhavnogo universytetu: Filologichni nauky. – Vypusk 15. Tom 2. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2007. – S. 325–328.
7. Onufrijeva L.A. Psihologichni aspekty navchal'nogo spivrobotnyctva v procesi roboty uchniv nad inshomovnymy tekstamy i temamy / L.A. Onufrijeva // Zbirnyk naukovyh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo derzhavnogo universytetu. Serija pedagogichna. – Vypusk HIII. – Kam'janec'-Podil's'kyj, 2007. – S. 214–219.
8. Turieva S.M. K voprosu o problemah metodiki prepodavanija nemeckogo jazyka v nejazykovyh vuzah / S.M. Turieva // Materialy Mezhdunarodnoj konferencii. – Rostov – na – Donu, 2006. – 132 s.

**L.A. Onufriieva. Theory and practice of foreign language communicative interaction in the training of specialists of socioeconomic professions.** The author of the article has analysed the problem of foreign language communicative interaction, mastering a foreign language by the students-future specialists of socioeconomic professions. It is extremely complex and multifarious process, principle components of which consist of meaningful, operational and motivational sides. As the result of the study we found the subject-subject orientation of pedagogical process in the training of future specialists of socioeconomic professions puts forward the problem of intercourse, and the professional use of the dialogue idea can provide some impact in approaching the strategic goal of mastering a foreign language as the development of the ability of students-future specialists of socioeconomic professions to cross-cultural intercourse and interaction. It is shown that the success realization of this goal can be achieved only with a consistent orientation of the educational process at the personal capabilities of the student, his professional interests and needs, desire for independence, and so on.

We investigated the solving of the problem of studying process optimization is closely connected with the problem of dialogue speech situations as primitive and adequate form of language intercourse and interaction to initial stage of mastering a foreign language.

Our analysis of didactic and methodological contents and methods of teaching a foreign language to the students-future specialists of socioeconomic professions showed that the most significant gap between aim and means of teaching is a study on the pole of the subject, namely, in a very limited use of the students' abilities in their independent mastering means of foreign language intercourse.

**Key words:** foreign language communicative interaction, training, specialists of socioeconomic professions, intercourse, foreign language, need of time, cross-cultural intercourse, development of the personality.

*Отримано: 15.12.2013 р.*