

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота
магістра**

**на тему ФОРМУВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
АУДІЮВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОГО
СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ МОВНОГО
ФАКУЛЬТЕТУ (НА МАТЕРІАЛІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)**

Виконав: студент 2 курсу,
групи 8.0358 – а-з
спеціальності 035 Філологія
спеціалізації 035.041 Германські мови та
літератури (переклад включно), перша -
англійська
освітньо-професійної програми
Мова і література (англійська)
Оверко Олександр Петрович

Керівник к.п.н., доц. Каніболоцька О. А.

Рецензент к.п.н., доц. Надточій Н. О.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет іноземної філології
 Кафедра англійської філології
 Освітній рівень магістр
 Спеціальність 035 Філологія
 Спеціалізація 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно),
перша – англійська
 Освітньо-професійна програма Мова і література (англійська)

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2020 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ МАГІСТРА

ОВЕРКО ОЛЕКСАНДРУ ПЕТРОВИЧУ

1. Тема кваліфікаційної роботи магістра (проекту) «Формування перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування у студентів молодших курсів мовного факультету (на матеріалі навчання англійської мови)»

керівник кваліфікаційної роботи (проекту): Каніболоцька Ольга Анатоліївна, к.пед.н., доцент

затверджені наказом ЗНУ від «22» квітня 2019 року № 596-с

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи (проекту): 8 січня 2020 року

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (проекту): теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу до навчання іноземної мови взагалі, та педагогічні засади навчання аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування студентів – філологів

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): 1) перцептивна компетенція як складова частина комунікативної компетенції; 2) види та особливості аудіювання як компонента міжособистісного спілкування; 3) комплекс вправ, спрямований на формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на початковому етапі в мовному ВНЗ.

5. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи (проекту)

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Каніболоцька О.А., доц.	10.05.2019	10.05.2019
Розділ I	Каніболоцька О.А., доц.	05.06.2019	05.06.2019
Розділ 2	Каніболоцька О.А., доц.	05.09.2019	05.09.2019
Висновки	Каніболоцька О.А., доц.	13.10.2019	13.10.2019

6. Дата видачі завдання:
10.05.2019р. _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи (проекту)	Примітка
1.	Пошук наукових джерел з теми дослідження, їх вивчення та аналіз;	квітень 2019	виконано
2.	Добір фактичного матеріалу	травень 2019	виконано
3.	Написання вступу	липень 2019	виконано
4.	Написання теоретичного розділу	серпень 2019	виконано
5.	Написання практичного розділу	жовтень 2019	виконано
6.	Формулювання висновків	грудень 2019	виконано
7.	Проходження нормоконтролю	грудень 2019	виконано
8.	Одержання відгуку та рецензії	січень 2020	виконано
9.	Захист	січень 2020	виконано

Автор роботи несе персональну відповідальність за відсутність в роботі несанкціонованих текстових запозичень (академічного плагіату)

Магістрант

_____ Оверко О. П.
(підпис)

Керівник роботи (проекту)

_____ Каніболоцька О.А.
(підпис)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер

_____ Залужна М. В.
(підпис)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота – 66 стор., 77 джерел, додатки

Об'єктом дослідження є процес навчання аудіювання англійською мовою студентів 1-2 курсів факультету іноземних мов.

Предметом дослідження є модель формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на основі автентичних аудіо-відео текстів та навчання у співпраці.

Мета даного дослідження полягає в осмисленні питань навчання спілкуванню, аудіювання та розробці науково обґрунтованої методики формування перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на основі автентичних аудіо-відео текстів та навчання у співпраці.

Теоретико-методологічні засади: провідні засади компетентнісного підходу (Ф. Ісаєв, І. А. Зязюн, О. Є. Ломакін, В. В. Нестеров, І. П. Підласий, В. А. Сластьонін, В. М. Ягупов) та комунікативно-орієнтованого навчання (Т. Труханова, А. С. Птушка, F. Brogger, S.Hotho).

Отримані результати. Методика навчання аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування повинна бути заснована на включенні в навчальний процес елементів соціально-психологічного тренінгу, як найбільш відповідають завданням навчання. Такими елементами повинні стати пропедевтичні вправи, що дозволяють розвивати точність сприйняття товаришів по групі як потенційних співрозмовників, що рятують від стереотипів, «життєвих узагальнень» і сприяють, таким чином, плідному спілкуванню. Комплекс вправ, спрямованих на формування перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування будується на наступних принципах: поетапності, зростання труднощів, інтеграції в мовні аспекти, орієнтації на самостійну роботу, креативності.

Ключові слова: компетентність, аудіювання, вправи, педагогічні умови, студент, вищий навчальний заклад, перцептивна компетенція

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПЕРЦЕПТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ АУДІЮВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ МОВНОГО ВНЗ.....	6
1.1 Перцептивна компетенція як складова частина комунікативної компетенції.....	6
1.2. Аудіювання як компонент міжособистісного спілкування	14
1.2.1 Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності.....	14
1.2.2 Складності процесу аудіювання.....	19
1.2.3 Види та особливості аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.....	23
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ АУДІЮВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ МОВНОГО ВНЗ.....	31
2.1 Принципи розробки комплексу вправ і завдань з формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.....	31
2.2 Комплекс вправ, спрямований на формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на початковому етапі в мовному внз.....	33
2.2.1. Пропедевтичні вправи.....	36
2.2.2 Некомунікативні вправи.....	40
2.2.3 Умовно-комунікативні вправи.....	44
2.2.4 Природно-комунікативні вправи.....	46
2.2.5 Проектні завдання.....	52

2.3	Експериментальне навчання, спрямоване на формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.....	56
	ВИСНОВКИ.....	63
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
	ДОДАТКИ.....	74

ВСТУП

Модернізація сучасної освіти, що знаходить своє втілення в прагненні до гуманізації освіти, вимагає від педагогів пошуку нових більш досконалих способів формування і розвитку духовної, моральної, соціально активної особистості, готової до самовдосконалення та самореалізації. У процесі виховання молодого покоління акцент робиться на формуванні в ньому умінь спілкуватися в громадянському суспільстві, умінні бути максимально вільним і відкритим, умінні брати участь в діяльності та організовувати її та ін.

Аналіз методичної літератури, присвяченої проблемам формування умінь іншомовного спілкування, показав, що увагу методистів сконцентровано на продуктивній стороні спілкування (на навчанні говорінню, письму) на шкоду рецептивній стороні (навчання аудіювання). Навіть навчаючи аудіювання, основна увага приділяється розвитку механізмів аудіювання, а не розвитку вміння, мистецтва слухати співрозмовника, розуміти і приймати його.

Навчання спілкуванню передбачає, що викладач повинен сформувати в учнів комунікативну компетенцію та її невід'ємні компоненти. Однак, незважаючи на те, що питання про комунікативну компетенцію, її компоненти і способи її формування було підняте ще в 60-і роки минулого століття, воно до цих пір залишається, в силу своєї комплексності, відкритим. У комунікативній компетенції виділяють все нові компоненти, щоб забезпечити оптимальне володіння мовою як засобом міжкультурного спілкування. В даний час у викладанні мов робиться великий акцент на соціокультурну компетенцію учнів (Г. В. Єлізарова, В. В. Сафонова, М. А. Богатирьова), тобто на залучення учнів до культури країн мови, що вивчається і формування умінь представляти культуру своєї країни в умовах міжкультурного спілкування. Тут головними, як нам здається, стають цінності певної мовної спільноти.

Таким чином, в зв'язку з тим, що сучасна мета навчання іноземних мов вимагає сформованої комунікативної і міжкультурної компетенцій, з'явилася

необхідність розробити модель формування умінь рецептивної сторони спілкування – перцептивної компетенції, що і обумовило актуальність дослідження.

Об'єктом дослідження є процес навчання аудіювання англійською мовою студентів 1-2 курсів факультету іноземних мов.

Предметом дослідження є модель формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на основі автентичних аудіо-відео текстів та навчання у співпраці.

У відповідності до специфіки обраного об'єкта дослідження основна **мета** даного дослідження полягає в осмисленні питань навчання спілкуванню, аудіювання та розробці науково обґрунтованої методики формування перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на основі автентичних аудіо-відео текстів та навчання у співпраці.

У зв'язку з висунутою метою необхідно вирішити наступні **завдання**;

- дати визначення поняття «перцептивна компетенція» і виділити складові компоненти перцептивної компетенції;
- з'ясувати основні проблеми розвитку умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування;
- виробити теоретичне обґрунтування основних методичних принципів формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на початковому етапі мовного вузу;
- розробити науково обґрунтований комплекс вправ, спрямований на формування умінь аудіювання як компонента міжособистісного спілкування і розвиток перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування в учнів на початковому етапі в мовному вузі;
- провести експериментальне навчання на основі розробленої методики.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні **методи дослідження**: теоретичний аналіз психологічної, психолінгвістичної, методичної та педагогічної літератури з теми дослідження; аналіз програм,

навчальних посібників, анкетування викладачів кафедри англійської мови факультету іноземних мов Запорізького національного університету; спостереження за ходом процесу навчання, і перш за все, навчання аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування з використанням автентичних аудіо-відео матеріалів на I-II курсах мовного вузу; експериментальне навчання, якісний і кількісний аналіз отриманих експериментальних даних.

Теоретична значимість роботи полягає: в розробці теоретичних основ навчання умінь аудіювання та розвитку умінь перцептивної компетенції аудіювання на початковому етапі навчання в мовному вузі; в обґрунтуванні принципів відбору змісту навчання спрямованого на формування і розвиток умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Наукова новизна дослідження полягає: в розробці науково-теоретичних основ методики формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування з використанням автентичних аудіо-візуальних засобів навчання, навчання у співпраці, методу проєктів; в теоретичному обґрунтуванні відбору та організації навчально-мовного матеріалу і комплексу вправ для формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Практична значимість дослідження полягає в створенні комплексу вправ, який націлений на формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на основі використання автентичних аудіо-візуальних засобів і навчання в співробітництві на 1-2 курсах мовного факультету вузу.

Структура роботи: робота складається из вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Загальна кількість сторінок – 66, кількість використаних джерел – 77.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПЕРЦЕПТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ АУДІЮВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ МОВНОГО ВІЗ

1.1 Перцептивна компетенція як складова частина комунікативної компетенції

Термін «комунікативна компетенція» був введений Делом Хаймсом, соціолінгвістом, який був переконаний, що поняття компетенції (*competence*), запропоноване Н. Хомським, було обмеженим [цит.за : Білянська 2018, с. 4]. Д. Хаймс вважав, що «комунікативна компетенція» це той аспект нашої компетенції, який дозволяє нам створювати і передавати повідомлення і інтерпретувати їх значення відповідно до контексту. На думку Савиньон (Savignon), комунікативна компетенція відносна і залежить від кооперації всіх учасників спілкування, це динамічний міжособистісний продукт, який можна бачити лише в процесі взаємодії двох або більше осіб, в процесі передачі ними значення [цит.за : Банашко].

У 70-х роках минулого століття стали розрізняти «лінгвістичну» (*linguistic*) і «комунікативну» (*communicative*) компетенції, щоб показати різницю між знанням про правила мови і тим знанням, яке дозволяє людині функціонально та інтерактивно спілкуватися.

У 80-х роках були виділені чотири компоненти або підкатегорії комунікативної компетенції: граматична (*grammatical competence*), дискурсивна (*discourse competence*), соціолінгвістичних (*sociolinguistic competence*) і стратегічна (*strategic competence*) [Романюк 2012, с. 15].

Граматична компетенція – це знання лексичних одиниць, правил

морфології, синтаксису, фонології. Дискурсивна компетенція – це здатність з'єднувати речення в дискурс і будувати значуще ціле з серії висловлювань. Соціолінгвістична компетенція – це знання соціокультурних правил мови і дискурсу. Ця компетенція вимагає розуміння ситуації, в якій використовується мова. «Стратегічна компетенція» – це вміння використовувати вербальні та невербальні стратегії поведінки в разі, якщо необхідно компенсувати «перерву» (breakdown) в розмові [Білянська 2018, с. 6].

В даний час у вітчизняній методиці питанням формулювання поняття «комунікативна компетенція», визначення її змісту та складових елементів займаються багато дослідників: Є. І. Пассов, В. В. Сафонова, Н. В. Баграмова, Є. Г. Єлізарова, Н. Д. Гальскова і багато інших. У кожного дослідника цієї проблеми є своє визначення комунікативної компетенції, але в цілому все сходяться на думці, що комунікативна компетенція – це здатність до ефективного спілкування, сформованість комунікативних умінь, здатність встановити і підтримувати необхідний контакт з людьми (О. М. Севастьянова, Д. М. Жуков, Л. О. Петровська).

Іншомовна комунікативна компетенція має наступні сутнісні характеристики:

1) динамічний характер. Він базується на обговоренні значення висловлювання і проявляється в постійній зміні уявлень (знань) і поведінки комунікантів. Характер здатності до спілкування, пов'язаний з цими знаннями і вміннями також змінюється;

2) імпліцитний характер. В цьому аспекті Г.В. Єлізарова пропонує розмежовувати «компетенцію» як імпліцитне знання і «виконання» як прояв, актуалізацію цієї здатності;

3) комплексний характер проявляється в тому, що комунікативна компетенція не є суто лінгвістичним феноменом, а включає компоненти психологічної, антропологічної та соціологічної природи;

4) культурно-пов'язаний характер. С. Паулстон (S.Paulston) першою привернула увагу методистів до даної характеристики. Вона довела, що

неправильні комунікативні дії можуть спотворювати норми культури, мова якої вивчається, тобто культурний компонент значення (відображення системи культурних цінностей в мовних і немовних діях) повинен враховуватися при формуванні комунікативної компетенції;

5) релятивний (відносний) характер, полягає в тому, що ніхто з іноземців не може володіти повною, завершеною, вичерпною комунікативною компетенцією в мові, що досліджується або вивчається [Елизарова 2001, с. 180- 181].

У дослідників даної проблеми немає єдності в думці, які компетенції утворюють структуру комунікативної компетенції. На даний момент загальноприйнятими компонентами комунікативної компетенції у вітчизняній методиці вважаються мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції. Соціокультурний компонент може також виділятися і як великий блок, розглядатися як соціокультурна компетенція, що включає суспільствознавчу, лінгвокраїнознавчу і соціолінгвістичну компетенції учасників спілкування [Гальскова 2003, с. 37].

У зарубіжній методиці також немає єдності в думках про складові комунікативної компетенції. Так Л. Бахман і О. Палмер виділяють наступні блоки:

- 1) «організаційну компетенцію», що охоплює формальні аспекти навчання;
- 2) «прагматичну компетенцію», яка покриває функціональні аспекти

[цит. за : Дерябо 2002, с. 23].

Ван Ейк виділяє в іншомовній комунікативній компетенції наступні складові:

- 1) лінгвістична компетенція – здатність виробляти та інтерпретувати значущі висловлювання, побудовані за нормами відповідної мови, що несуть конвенційні значення, які їм зазвичай приписує носій мови;

- 2) соціолінгвістичних компетенція – поінформованість про умови, що визначають мовні форми і манеру вираження, таких як середовище, відносини між комунікативними партнерами, комунікативна інтенція. Це відносини між лінгвістичними сигналами та їх контекстуальним або ситуативним значенням;

3) дискурсивна компетенція – здатність використовувати відповідні стратегії в конструюванні ті інтерпретації текстів;

5) стратегічна компетенція – здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для компенсації прогалин у знаннях лінгвістичного коду або зривів, що виникають з інших причин; соціокультурна компетенція – використання певного фрейму, який частково відрізняється від фрейму того, хто вивчає іноземну мову, усвідомленість соціокультурних контекстів, в яких мова використовується носіями, і того, як ці контексти впливають на вибір і комунікативний ефект конкретних форм;

6) соціальна компетенція – бажання і вміння взаємодіяти з іншими, включаючи мотивацію, ставлення, впевненість в собі, емпатію і здатність керувати соціальними ситуаціями; здатність використовувати соціальні стратегії, які підходять для досягнення комунікативних цілей [цит.за : Жуков 1991, с. 27].

Слідом за Ван Ейком, Є. М. Соловова наводить такі складові комунікативної компетенції: лінгвістична, соціолінгвістичних, соціокультурна, стратегічна, дискурсивна, соціальна. Розглянемо коротко, що передбачає кожна з перерахованих компетенцій.

Лінгвістична компетенція (К) передбачає оволодіння певною сумою формальних знань і відповідних їм навичок, пов'язаних з різними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматику [Соловова 2002, с. 6].

Соціолінгвістична К – це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту.

Соціокультурна К – готовність і здатність до ведення діалогу культур.

Стратегічна і дискурсивна К – навички та вміння організації мовлення, вміння вибудовувати її логічно, послідовно і переконливо, ставити завдання і досягати поставленої мети.

Соціальна К – готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість в собі, а також здатність поставити себе на місце іншого і здатність впоратися з ситуацією, що склалася [Соловова 2002, с. 11].

Н. В. Баграмова вважає, що в структуру комунікативної компетенції можуть

входити наступні компетенції:

- лінгвістична К, що включає в себе мовну і мовленнєву К;
- соціокультурна К;
- інтерактивна К, що підрозділяється на психологічну К та риторичну К.

На думку автора, інтерактивна К «переслідує наступні функціональні цілі:

- 1) вміння працювати в групі;
- 2) бути відповідальним за свою поведінку;
- 3) вміння враховувати потреби інших членів групи;
- 4) вміння спілкуватися з різними типами людей;
- 5) вміння сформулювати та обґрунтувати свою думку;
- 6) уміння і мотивацію до постійного набуття нових знань і умінь та співвіднесення їх з вже набутими знаннями» [Баграмова 2002, с. 8-9].

При всіх інших змінних складових комунікативної компетенції лінгвістична компетенція та її частини – мовна і мовленнєва виділяються усіма авторами. При цьому дослідники сходяться на думці, що представляє собою «лінгвістична компетенція» (здатність виробляти та інтерпретувати значущі висловлювання, побудовані за нормами відповідної мови (Ван Ейк)) та про дві її складові: мовну (оволодіння аспектами мови) і мовленнєву компетенції (розвиток комунікативних умінь в чотирьох видах мовленнєвої діяльності).

Нам представляється можливим виділити ще один компонент мовної компетенції – перцептивну компетенцію. На нашу думку, перцептивна компетенція включає процес слухання, розуміння і реакції, що супроводжує розуміння повідомлення або його нерозуміння, а також процес прийняття та сприйняття (або несприйняття і неприйняття) співрозмовника. Людина реагує на повідомлення, яке надходить, ще в момент його надходження і обробки. Реакція на почуте (зворотний зв'язок) може виражатися як вербально (починаючи від хмикання, підтакування, угукування до розгорнутих реплік і фраз), так і невербально (в міміці, жестах). Для мовця такий зворотний зв'язок дуже істотний. Відповідні реакції слухача або зворотний зв'язок від слухача до мовця здатний вплинути на хід бесіди, змінити її тематику, тональність, емоційність [Колкер

2001, с. 28].

Сигнали зворотного зв'язку дають тим, хто готується, можливість зрозуміти ставлення слухача до себе, до теми розмови, до інформації, що надходить, дозволяють судити про ступінь зацікавленості / відчуженості слухача від обговорюваного предмета, чи хоче той вступити в розмову або надає тому, хто говорить можливість повністю викласти свою думку. Це, в свою чергу, дозволяє тому, хто говорить правильно вибудовувати тактику бесіди і оцінювати ефективність свого повідомлення [Ильина 1999, с. 44].

Перцептивний компонент мовної компетенції, таким чином, відповідає третій стороні процесу спілкування – міжособистісній перцепції, що має місце при неопосередкованому міжособистісному спілкуванні. Ми вважаємо, що формування перцептивної компетенції в ході процесу навчання іноземної мови не вимагає залучення додаткового матеріалу або введення в сітку годин додаткових занять. Її, зокрема, можна розвивати в процесі навчання аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Вивчення перцептивної сторони спілкування дозволило нам прийти до висновку, що складовими перцептивної компетенції могли б бути наступні знання та вміння.

Знання:

- 1) знання про необхідність розуміти і приймати до уваги цілі, мотиви і установки співрозмовника для продуктивного і психологічно комфортного спілкування;
- 2) знання механізмів міжособистісного сприйняття (ідентифікації, рефлексії, емпатії, міжособистісної атракції);
- 3) знання можливих способів розвитку рівня самосвідомості (продуктивна діяльність, що дозволяє розкритися внутрішньому світу студента, усвідомлення своїх психофізіологічних властивостей, особливо інтелекту, за допомогою психологічних тестів);
- 4) знання механізмів міжособистісної атракції (знаходження схожості характеристик тих, хто спілкується, взаємна підтримка, позитивне емоційне

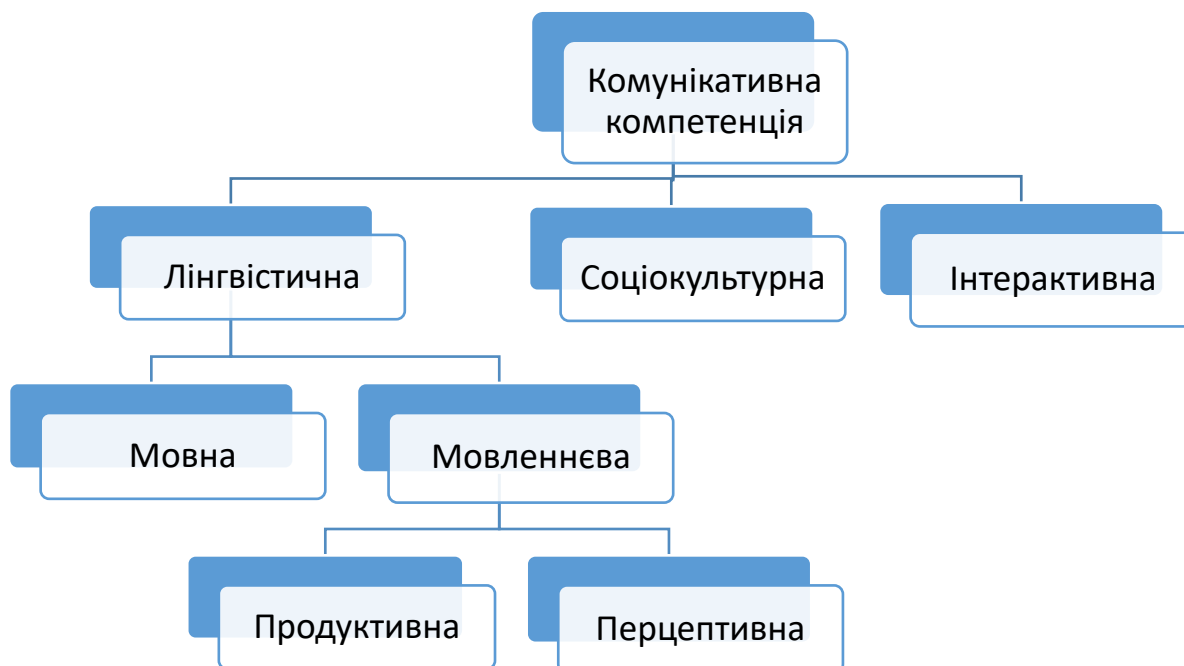
ставлення при сприйнятті партнера).

- 5) знання бар'єрів на шляху адекватного сприйняття співрозмовника (стереотипи, «життєві узагальнення», ефекти сприйняття).
- 6) Знання сигналів зворотного зв'язку:
 - невербальні (мова жестів, міміка, проксеміка, «зоровий контакт»);
 - напіввербальних (прийомів нерефлексивного слухання: угу- піддакування, фрази типу «Я розумію ...»);
 - вербальні (прийомів рефлексивного слухання: парафраз, відображення почуттів, з'ясування, резюмування).

Уміння:

- 1) уміння зрозуміти, прийняти цілі, мотиви і установки партнера по спілкуванню;
- 2) уміння вступати в розмову з позитивним емоційним ставленням при сприйнятті партнера;
- 3) уміння проявляти інтерес до особистості співрозмовника;
- 4) уміння проявляти інтерес до теми розмови;
- 5) уміння співпереживати співрозмовнику, підтримувати його;
- 6) уміння уявити себе на місці партнера по спілкуванню, увійти в його становище, його роль, спробувати його внутрішній стан;
- 7) уміння побачити себе очима співрозмовника;
- 8) уміння бачити подібність характеристик своїх і партнера по спілкуванню;
- 9) уміння усвідомити наявність стереотипів у сприйнятті співрозмовника і вміння їх подолати.

Виходячи з усього сказаного, нам представляється можливим внести доповнення в структуру комунікативної компетенції. Взнявши за основу структуру, запропоновану Н. В. Баграмовою, ми розширили її, додавши до неї перцептивну компетенцію:



Звичайно, ми не претендуємо на універсальність або беззаперечність наданого нами змісту перцептивної компетенції. Уважно переглянувши її складові, можна помітити, що до них ми відносимо деякі компоненти, які інші дослідники вважають частинами інших видів компетенцій. Так, наприклад, Є. М. Соловова відносить готовність і бажання взаємодіяти з іншими, вміння поставити себе на місце іншого, що в нашій термінології співвідноситься з «умінням зрозуміти і прийняти цілі, мотиви і установки партнера по спілкуванню», до «соціальної компетенції» [Соловова 2002, с. 37].

Н. В. Баграмова відносить «вміння спілкуватися з різними типами людей», що корелює з нашим «усвідомленням бар'єрів на шляху адекватного сприйняття співрозмовника і, відповідно, психологічно оптимального спілкування», до складової частини інтерактивної компетенції [Баграмова 1990, с. 67].

В цьому дослідженні ми лише намітили складові частини перцептивної компетенції і питання про уміння, що входять в цей вид компетенції не може вважатися закритим.

Однак вважаємо, що проблема формування саме перцептивної компетенції

повинна стати такою ж нагальною, як і проблема формування соціо-культурної та міжкультурної компетенції, так як без взаєморозуміння, прийняття та прийняття людей як індивідів однієї спільності, неможливо ані сприйняття ані прийняття представників іншої, «чужої» культури [Ильина 1999, с. 45].

Сприйняття співрозмовниками один одного відбувається постійно і безперервно протягом усієї розмови, і коли людина говорить, і коли людина слухає. Однак вважаємо, що позиція слухача надає більше можливостей для всебічного вивчення партнера і проникнення в його внутрішній світ, тому що під час аудіювання ми не тільки оцінюємо жести, міміку мовця, положення його тіла, а й аналізуємо інформацію, що надходить по паралінгвістичних каналах (інтонація, тембр, темп, висота голосу, паузи і т.ін.). Це перший аргумент, чому перцептивну компетенцію слід розвивати саме у процесі навчання аудіювання. Другий аргумент полягає в тому, що тільки в процесі аудіювання можливо розвивати всі складові перцептивної компетенції, перераховані вище.

Далі, потрібно розглянути види аудіювання, психологічні механізми функціонування цього виду мовної діяльності, а також труднощі цього процесу, щоб визначити, який вид аудіювання представляє найбільші можливості для формування умінь перцептивної компетенції.

1.2. Аудіювання як компонент міжособистісного спілкування

1.2.1 Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності.
Здатність слухати – це природний фізіологічний процес, який не потребує свідомих зусиль. Наявність слуху необхідна для успішної адаптації організму в зовнішньому середовищі. Для соціальної адаптації людини, для встановлення і підтримки міжособистісних відносин, необхідна розвинена здатність чути. «Чути» означає прагнути зрозуміти і запам'ятати почуте, що передбачає наявність складного комплексу умінь, якими людина опановує протягом усього

життя [Дерманова 2002, с. 85]. Оволодіння цими прийомами вимагає від індивіда активності і свідомих зусиль.

У вітчизняній психологічній літературі, присвяченій вивченню питань міжособистісної комунікації, використовуються терміни «ефективне спілкування» або «аудіювання». Процес аудіювання є провідним серед інших мовленнєвих видів діяльності (в реальних умовах спілкування питома вага сприйняття мови на слух дорівнює 40-50%) і є значущою формою міжособистісної комунікації. Цей процес («ефективне слухання») включає в себе слухання і одночасне розуміння усного мовлення та є, як уже було зазначено, найчастішим у використанні. Дослідження показали, що свій час спілкування з іншими людьми людина розподіляє наступним чином: приблизно 42-53% часу людина слухає інших, 16-32% – говорить сама, 15-17% – читає і 9-14% – пише [Гомезо 2004, с. 86].

В процесі аудіювання людина відбирає з усіх зовнішніх звуків ті, що відповідають його потребам і інтересам, він ранжує усну інформацію, що надходить до нього, тобто щось слухає поверхово, щось з напруженою увагою. Аудіювання може бути частковим, неповним, задовільним, відмінним або незадовільним [Ильина 1999, с. 46].

Аудіювання – «зовні не виражений процес внутрішньої активності, викликаній необхідністю формування і формулювання заданого зовні смислового змісту, тобто рішення розумової задачі вербальними засобами для себе» [Вайсбурд 2001, с. 90]. І. О. Зимня трактує поняття аудіювання трохи інакше: «Аудіювання – це один з видів мовленнєвої діяльності, що забезпечує сприйняття і розуміння усного мовлення. Аудіювання є рецептивної стороною спілкування, яка характеризується внутрішньої активністю слухача, активністю, яка зовні не виражена» [Зимня 1987, с. 35].

Сприйняття мови на слух спирається головним чином на слухові відчуття, отже, вирішальну роль в процесі сприйняття грає виразність слухових відчуттів.

Одночасно зі сприйняттям чужої мови, відбувається відтворення почутого повідомлення в формі внутрішнього мовлення, тобто слухове відчуття

викликає слухо-моторну реакцію. Для успішного процесу аудіювання істотною є умова наявності однакової швидкості мовлення і слухових відчуттів, так як при відставанні рухових відчуттів, слухові відчуття перестають бути опорою для розуміння. Отже, сформованість артикуляційних навичок є умовою точного і швидкого розуміння [Вайсбурд 2001, с. 6].

Наступною умовою, яка не є неодмінною, але істотно полегшує сприйняття мови, є можливість бачити обличчя співрозмовника, стежити за положенням органів мовлення, жестами та мімікою, так як тільки 7% інформації передається безпосередньо словами, 35% розуміння залежить від паралінгвістичних моментів і 55% від супроводжуючих інформацію міміки і жестів [Рыкованов 1999, с. 184].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що сприйняття мови на слух супроводжується слуховими, мовно-руховими і зоровими відчуттями і виразність сприйняття мови залежить від чіткості перерахованих відчуттів. Культуру відчуттів необхідно цілеспрямовано розвивати і при спілкуванні рідною мовою, і при оволодінні іноземною мовою, так як мовлення іноземною мовою вимагає таких умінь, які не істотні при оволодінні рідною мовою.

Адекватність і глибина розуміння мовлення іншої людини залежить і від рівня знань в тій галузі, з якою пов'язаний обмін інформацією. Ці знання також зберігаються в довгостроковій пам'яті.

Короткочасна пам'ять не пов'язана безпосередньо з минулим досвідом і не спрямована спеціально на накопичення знань, вона «обслуговує» сам акт спілкування.

Оперативна пам'ять виконує завдання утримання в свідомості набору сигналів. Відомо, що об'єктом рецепції в аудіюванні є ряд сигналів, які послідовно надходять, та їх послідовне різночасне надходження ускладнює аналіз і синтез при сприйнятті мови на слух. Саме завдання утримання в свідомості мовної послідовності, з якої складається слово, щоб зрозуміти фразу, і утримування в пам'яті слів, з яких складається фраза, і так далі, і вирішує оперативна пам'ять.

В якості набору сигналів при аудіюванні виступають:

- слова фрази, які потрібно утримати до кінця речення, поки сенс його не стає зрозумілим;
- смислові рішення за кожним реченням, які потрібно утримати до кінця висловлювання, поки не зроблений надфразовий синтез і не прийнято все повідомлення. Ці сигнали виступають в ролі смислових віх [Зимняя 1987, с. 41].

При сприйнятті мови має місце план мовного і логіко-смислового прогнозування.

У випадку, якщо слухач володіє іноземною мовою недостатньо, прогнозування як механізм мовної дії сформований не в повній мірі, він функціонує уповільнено і не забезпечує точності і швидкості здійснюється дії. Разом з тим, нездатність оцінити лінгвістичну ймовірність, призводить до зниження можливостей сприйняти індивідуальної своєрідності мовлення, оцінити його виразність та впливовість [Жуков 1991, с.44].

Механізми аудіювання лежать в основі впізнавання і розуміння мовлення. Розуміння мовлення відбувається на основі взаємодії відчуттів і мислення, коли під впливом мови на органи чуття виникають певні звукові образи, які повинні бути розкриті і осмислені тими, хто навчається. Чіткість і міцність зв'язку між звуковою формою окремого слова і словом в мовленнєвому потоці з його змістом визначають швидкість і точність розуміння [Білянська 2018, с. 6].

Впізнавання мови пов'язане з її відтворенням. При аудіюванні відтворення грає залежну роль і відбувається під впливом зовнішніх подразників. Впізнавання звуків, слів і цілих мовних одиниць відбувається на базі колишнього мовного досвіду учнів, тобто пізнанню доступно те, що вже колись сприймалося і саме в тій же самій формі і з тим самим значенням. Внесені в матеріал зміни вимагають осмислення, в результаті якого настає розуміння. Співвіднесення відомого мовного матеріалу з новим контекстом відбувається постійно, тому можна сказати, що впізнавання в чистому вигляді майже ніколи не має місця, крім випадків, коли повторно сприймається раніше

прослухане висловлювання.

Розуміння абсолютно нового явища спирається на впізнавання його окремих елементів. Природно, що чим більше матеріалу піддається пізнанню, тим більше цілісним буде сприйняття і тим більше умов створюється для безпосереднього розуміння почутого. Однак деяка кількість незнайомих слів може бути зрозуміло за змістом або за словотворчим елементом, за подібністю з формою слова в рідній мові.

Розуміння окремих слів у реченні лежить в основі розуміння змісту всього висловлювання в цілому, тобто в основі словесного розуміння. Але в процесі аудіювання розрізняють ще й предметне розуміння, тобто розуміння викладених фактів. І якщо словесне розуміння спирається на мовний досвід учнів, то предметне – на їх життєвий досвід і знання ситуації спілкування.

Предметне розуміння теж базується на впізнаванні знайомого і на осмисленні нового, включення його в сферу відомого. Як і в випадку розуміння слів, наявність знайомого полегшує розуміння почутого мовлення. Привернути увагу слухача і стимулювати його вольове зусилля повинен інтерес до змісту мови, яка сприймається. Тому вважається недоцільним пред'являти для аудіювання тексти знайомого змісту і такі, де все є новим, незнайомим. Оптимальною умовою розуміння буде умова правильного поєднання нового матеріалу з уже відомим. Тому, при організації процесу навчання аудіювання слід враховувати, що найкраще сприймаються на слух тексти середньої інформативності то 40 до 70% [Носович 2000, с.12].

Об'єктом аудіювання є висловлювання іншої людини, предметом – смисловий зміст цього висловлювання. У предметі реалізується мета слухання – розкриття смислових зв'язків, осмислення що надходить на слух мовного повідомлення. Продуктом аудіювання може бути судження, умовивід, до якого приходять в результаті аудіювання той, хто слухає, а також уявлення, що виникають у людини, в процесі аудіювання. Розуміння повідомлення на будь-якому рівні, зміна емоційного стану слухача або його поведінки є результатом аудіювання [Гончар 2011, с. 120].

1.2.2 Складності процесу аудіювання. Слухання іноземної мови – заняття набагато складніше, ніж читання рівноцінного за мовою і змістом матеріалу. Ускладнювати діяльність слухача може багато чого: зміст промови, вибір мовних засобів, використовуваних мовцем, недостатня виразність мови, тембр голосу мовця, гучність, наявність і відсутність зорової опори, однократність і короткочасність пред'явлення інформації.

Існують різні класифікації труднощів аудіювання. Так, наприклад, М. Л. Вайсбурд ділить всі труднощі на:

- 1) складності, обумовлені характером мовного матеріалу,
- 2) складності, обумовлені змістом промови,
- 3) складності, обумовлені способом викладу,
- 4) складності, обумовлені умовами сприйняття [Вайсбурд 2001, с.13].

Б. О. Лапідус пропонує ділити труднощі аудіювання на специфічні і неспецифічні. До неспецифічних відносяться труднощі, властиві також і читанню як рецептивному виду мовленнєвої діяльності, це такі як:

- смислові операції (виділення смислових віх, проникнення в підтекст висловлювання, з'ясування цілей і мотивів вчинків дійових осіб, вигогідне прогнозування змісту);
- більшість лінгвістичних труднощів (реалії, емоційно забарвлені слова, стилістична інверсія, вживання слів у переносному значенні, багатозначність, пароніми, колоквіалізми).

Специфічними труднощами є:

- неповторність рецепції (на відміну від читання, коли читає може вибрати зручну для себе швидкість читання, робити паузи, обмірковувати прочитане, перечитувати, переводити важкі для розуміння уривки. Слухач позбавлений такої можливості);
- розуміння мовлення, яке не звернене до певної особи, без зорової опори;
- розуміння в умовах перешкод;
- розуміння індивідуальних особливостей мови диктора (дикція, висота голосу, темп, акцент, гучність голосу);

- розуміння складних числівників, аббревіатур, лексична і граматична омонімія, полісемія) [Лапидус 1980, с.98-101]

Н. В. Єлухіна виділяє три основні групи труднощів, до яких можна звести все різноманіття труднощів сприйняття і розуміння іноземної мови на слух:

1. Труднощі, пов'язані з особливостями акту слухання і мовної діяльності слухача, тобто, чи відповідають труднощі, пов'язані з особливостями акту слухання і мовна діяльність можливостям «виконавця» і чи може він до неї пристосуватися:

- іноді тема є недостатньо знайомою або занадто складною для слухача;
- слухач повинен приймати і розуміти мовлення, яке містить певну кількість незнайомих слів, так як арсенал мовних засобів носіїв мови є більш багатим, ніж мовний запас іноземця;
- слухач позбавлений можливості прослухати текст вдруге або скористатися довідковою літературою для більш повного розуміння, як при читанні.
- якщо має місце відставання внутрішнього мовлення слухача від зовнішнього мовлення того, хто говорить, то це може привести до неможливості осмислення сказаного. Відомо, що для слухача найбільш зручний темп є той, що найбільш відповідає темпу його власного мовлення, який, як правило, повільніший за темп мовлення носіїв мови і не перевищує темпу його рідного мовлення [Єлухина 1996, с.26].

2. Труднощі, пов'язані з особливостями мовлення носіїв мови.

- Встановлено, що в даний час розмовна мова носіїв мови значно відрізняється від письмової та тяжіє до розмовного стилю більш ніж до літературної. Однак більшість текстів для аудіювання викладені літературною мовою, очевидно, що за допомогою таких текстів проблематично підготувати учнів до розуміння природного розмовного мовлення.
- Індивідуальна манера мовлення також представляє труднощі для сприйняття і розуміння. Рідною мовою ця трудність компенсується величезною практикою слухання (45% від загального часу спілкування). Досвід дозволяє

накопичити в пам'яті найрізноманітні варіанти голосів та особливостей вимови. Досвід же слухання іноземною мовою в учнів вельми обмежений і слухають вони як правило одних і тих же людей (викладача, товаришів по групі і деяку кількість записів). Природно, що будь-яка індивідуальна особливість голосу, тембр, досить швидкий темп спричинять часткове або повне нерозуміння мовлення.

3. Труднощі, пов'язані з особливостями культури країни, мова якої вивчається. На думку Н. В. Єлухіної, яких навчають, повинні володіти вміннями сприймати і розуміти усний текст з позиції міжкультурної комунікації. Для цього необхідно, щоб у студентів були розвинені соціолінгвістична та соціокультурна компетенції, які дозволять інтерпретувати мовленнєву і немовленнєву поведінку носіїв мови не з точки зору своєї культури і норм поведінки, а норм поведінки, прийнятих в країні мови, яка вивчається. Інтерпретація, заснована на знаннях про свою культуру і нормах поведінки, може привести до неправильного розуміння інформації та порушення контакту [Елухина 1996, с. 25-27].

Мері Андервуд виділяє 7 потенційних (можливих) проблем або труднощів, з якими може зіткнутися слухач:

- 1) нестаток контролю над швидкістю говоріння партнера по спілкуванню;
- 2) неможливість повторного відтворення;
- 3) обмежений вокабуляр / лексичний запас слухача. Слухачу необхідно змиритися з тим фактом, що деякі слова або факти залишаться для нього незрозумілими. «*A good listener ... is the one who can tolerate the vagueness and incompleteness of knowledge*»;
- 4) нездатність розпізнати сигнали того, хто говорить про те, що він переходить від одного пункту до іншого або наводить приклад, або повторює сказане і так далі;
- 5) проблеми інтерпретації: навіть якщо слухач розуміє «поверхнево» (surface meaning) значення слова, він, не знаючи контексту, не завжди зможе зрозуміти, яке значення в слово вкладав той, хто говорить;
- 6) нездатність слухача сконцентрувати увагу, наприклад, якщо тема не

представляє для нього інтересу або заважають зовнішні подразники;

7) сформовані навчальні навички [Underwood 1989, с.18].

Як видно з наведених класифікацій, практично всі дослідники цієї проблеми наводять одні й ті ж труднощі, але класифікують / об'єднують їх в різні підгрупи. В цілому всі труднощі можна розділити на лінгвістичні та психологічні. До психологічних можна віднести:

- 1) обсяг слухової пам'яті, тобто можливість утримувати текст певної довжини і глибини, тобто синтаксичної складності,
- 2) вид мовлення, яке аудіюється: живе чи в механічному запису,
- 3) стиль мовлення, що аудіюється,
- 4) мовлення знайомої або незнайомої людини,
- 5) особливості голосових даних диктора (тембр, висота голосу та ін.) і темп мовлення.

Лінгвістичними труднощами будуть:

- 1) кількість незнайомого лексичного і граматичного матеріалу,
- 2) обсяг і синтаксична складність смислових одиниць тексту (речень, надфразових єдностей, абзаців),
- 3) стилістичні особливості тексту,
- 4) фонетичні особливості мовлення, яке аудіюється, нечіткість вимови [Халеева 1989, с. 58].

Крім труднощів дослідники виділяють ряд факторів, які безпосередньо впливають на успішність процесу аудіювання, наприклад: пол слухача, його вік і соціальна приналежність, мета слухання / комунікативна установка, когнітивні стилі вивчення мови, особливості самого слухового апарату слухача [Scarcello].

М. Рост в своїй книзі «Listening in Language Learning» призводить 8 рекомендацій, зроблених фахівцями в галузі спілкування, знання яких, дозволить дорослим, які навчаються, швидше оволодіти навичками аудіювання.

Отже, слухач повинен:

- 1) бути уважним до того, про що говорять і намагатися знаходити в

- одержуваної інформації хоча б один цікавий для себе елемент. Якщо можливо, конспектувати основні положення, які необхідно запам'ятати;
- 2) якщо можливо, позбутися від факторів, що дестабілізують увагу;
 - 3) бути відкритим, усвідомити свої упередження проти теми і партнера по спілкуванню і приймати те, що повідомляється;
 - 4) підтримувати невербальний контакт з тим, хто говорить, нахилиючись до мовця, підтримуючи зоровий контакт, не схрещуючи рук і ніг;
 - 5) допомагати мовцю повернутися до головної думки, ідеї розмови, не боятися «тиші» і не вступати в розмову поки не переконаєтеся, що в ній виникла очевидна пауза;
 - 6) задавати відкриті запитання на кшталт: *Can you tell me more about that? How did it happen?* а не закриті питання, наприклад, *When did it happen?* Це допоможе бесіді розвиватися більш повно і вільно;
 - 7) бути «дзеркалом» для співрозмовника, тобто забезпечувати «зворотний зв'язок» в ході розмови, а саме, перефразувати сказане співрозмовником, щоб упевнитися, що ви зрозуміли його правильно;
 - 8) давати відкриті відповіді, демонструючи тим самим розуміння і прийняття почуттів партнера і того, що він говорить. Прикладом відкритої відповіді на репліку *I really want to give up this project* може бути фраза *I can see you are frustrated with this project* [Rost 1993, с. 129].

Підсумовуючи всі перераховані вище труднощі аудіювання, представлені М. Ростом (M. Rost), можна зробити висновок, що крім лінгвістичних, і психологічних труднощів аудіювання, виокремлюють ще й соціальні проблеми, властиві тільки аудіюванню як компоненту міжособистісного спілкування.

1.2.3 Види та особливості аудіювання як компонента міжособистісного спілкування. В методиці навчання іноземних мов виділяють комунікативне аудіювання як вид мовленнєвої діяльності і навчальне аудіювання [Китайгородская 1986, с.102].

У процесі навчального аудіювання відбувається формування мовного

слуху і навичок впізнавання лексико-граматичного матеріалу, умінь розуміння і оцінки почутого. Навчальне аудіювання виступає як засіб навчання, спосіб введення мовного матеріалу і створення міцних слухових образів мовних одиниць. Воно є передумовою для оволодіння усним мовленням, становлення і розвитку комунікативних умінь аудіювання.

Залежно від способу і характеру роботи з текстом для прослуховування в навчальному аудіюванні виділяють: інтенсивне аудіювання та екстенсивне аудіювання [Сафонова 2014, с. 10].

Комунікативне аудіювання є метою навчання і є складним мовним вмінням розуміти мову на слух при її одноразовому пред'явленні.

У зарубіжній і вітчизняній методиці виділяють види комунікативного аудіювання залежно від комунікативної установки, яка орієнтує на те, якою має бути глибина і широта розуміння, і в залежності від співвідношення з експресивним усним мовленням та її формою, яка сприймається на слух.

До комунікативного аудіювання залежно від комунікативної установки відносяться:

- аудіювання з розумінням основного змісту,
- аудіювання з повним розумінням,
- аудіювання з повним вилученням інформації [Конина 2017, с. 46].

Л. Ю. Куліш дещо інакше визначає види аудіювання. Він розрізняє три види залежно від цілей сприйняття: з'ясовувальне, ознайомлювальне і діяльнісне; за характером сприйняття інформації: глобальне, або синтетичне, і глобально-детальне, або аналітичне аудіювання [Куліш 1991, с. 224].

Метою з'ясовувального аудіювання є отримання важливої і потрібної інформації. В процесі аудіювання увага напружена, так як є особиста зацікавленість в одержуваній інформації, запам'ятовування довільне. Орієнтація на фіксацію запитуваної інформації відбувається переважно в оперативній пам'яті. Такий вид аудіювання в основному має місце в ситуаціях спілкування на роботі, під час навчання, в побуті.

Ознайомлювальне аудіювання Л. Ю. Куліш ділить на три підвиди:

пізнавальне, розважальне і пізнавально-розважальне. Так як цей вид аудіювання – це «слухання для себе», то воно протікає без напруги уваги, при мимовільному запам'ятовуванні. Захоплююча інформація може міцно фіксуватися в довготривалій пам'яті [Кулиш 1991, с. 226].

Залежно від співвідношення з експресивним усним мовленням та його формою виділяють наступні види аудіювання: сприйняття на слух і розуміння монологічного мовлення, сприйняття на слух і розуміння діалогічного мовлення, аудіювання як компонент усно-мовного спілкування.

Зупинимося детальніше на цих видах аудіювання.

I. Сприйняття на слух і розуміння монологічного мовлення, спрямованого на передачу інформації, найчастіше реалізується при прослуховуванні лекцій, аудіозаписів літературних творів, інформаційних радіопередач, при перегляді документальних відеофільмів і телепрограм. На слух сприймається легше підготовлене монологічне мовлення, що відрізняється більш чіткою структурною організацією, більшою чіткістю і ясністю. Непідготовлене монологічне мовлення менш логічне і більш непередбачуване і фрагментарне, тому сприймається на слух складніше.

Я. М. Колкер та Є. С. Устинова відносять такі вміння до необхідних для успішного здійснення цього виду аудіювання:

- уміння розуміти команди і прохання;
- уміння розуміти питання, включені в зв'язне висловлювання;
- уміння розуміти серію взаємопов'язаних питань і визначати, що саме цікавить співрозмовника;
- Уміння визначати об'єкт висловлювання в межах репліки, що складається з декількох речень;
- уміння розуміти загальний зміст тексту;
- уміння прогнозувати продовження зв'язного висловлювання, виходячи зі змісту прослуханої частини репліки;
- уміння слухати, звертаючи увагу на деталі;
- уміння слухати і вирішувати смислові завдання;

- уміння визначати основні характеристики об'єкта висловлювання;
- уміння встановлювати ієрархію ознак об'єкта висловлювання;
- уміння визначати основну форму вираження думки;
- уміння визначати основний тип структури висловлювання;
- уміння виділяти в тексті характеристики об'єкта, найбільш важливі для підтвердження певного положення;
- уміння визначати оптимальну послідовність частин тексту з урахуванням об'єкта висловлювання, точки зору мовця і способів деталізації думки;
- уміння визначати мету висловлювання;
- уміння прогнозувати кінець тексту, виходячи з аналізу задуму його основної частини;
- уміння відновлювати зміст пропущеної частини тексту [Колкер 2002, с. 19].

II. Сприйняття на слух і розуміння діалогу або полілогу, коли сам слухач не бере участь в усно-мовному спілкуванні. В даному виді аудіювання виникає необхідність долати труднощі, пов'язані зі своєрідністю вимови, тембру голосу, темпу мовлення тих, хто спілкуються. Несподівана зміна реплік, паузи і повтори також ускладнюють розуміння. Перешкодами в аудіюванні є і труднощі, пов'язані з особливостями синтаксису діалогічного мовлення: неповний склад речень, скорочення, вільний від жорстких норм синтаксис висловлювань. Слухач позбавлений можливості перервати розмову співрозмовників, перепитати, уточнити сказане, як наслідок цього він може втратити частину змісту або втратити нитку розмови. Найбільш складним є аудіювання діалогічного мовлення в аудіозапису, коли слухач не бачить мовця. При цьому не завжди легко диференціювати співрозмовників, виділити межі реплік [Баграмова 2002, с. 135]. Якщо слухач має уявлення про ситуацію спілкування, про учасників та їх комунікативні наміри, то це полегшує йому розуміння.

Я. М. Колкер та Є. С. Устинова виділяють такі вміння аудіювання діалогічного мовлення:

- вміння знаходити в прослуханому діалозі сигнали, що свідчать про

- початок або закінчення діалогу;
- вміння знаходити в прослуханому діалозі сигнали, що свідчать про те, що співрозмовники зацікавлені в продовженні розмови;
 - вміння визначати загальний об'єкт висловлювань в діалогічному спілкуванні;
 - вміння визначати точку зору кожного із співрозмовників;
 - вміння визначати основну форму вираження думки;
 - вміння визначати послідовність аргументів кожного зі співрозмовників;
 - вміння відновлювати пропущену ланку діалогу;
 - вміння визначати комунікативний намір кожного зі співрозмовників;
 - вміння визначати ступінь офіційності діалогічного спілкування, характеристики ситуації спілкування, ставлення партнерів один до одного [Колкер 2002, с. 25]

III. Аудіювання як компонент усно-мовного спілкування / аудіювання в процесі діалогічного спілкування. В даному виді аудіювання учасники по черзі виступають в ролі слухача і мовця. Контакт між співрозмовниками може бути безпосередній або опосередкований (наприклад, при телефонній розмові). У процесі спілкування партнери повинні вміти розуміти репліки один одного, адекватно реагувати на них вербально і за допомогою лінгвістичних засобів і далі спонукати партнера до продовження розмови.

С. М. Ахметзянова наводить такі вміння цього виду аудіювання:

- вміння визначати мету співрозмовника і вибирати найбільш підходящу репліку;
- вміння прогнозувати розвиток відповідної репліки співрозмовника, виходячи з власної ініціативної репліки і початку відповідної репліки;
- вміння відновлювати пропущену частину відповідної репліки;
- вміння відновлювати початок відповідної репліки за її кінцем та попередньою реплікою, вміння стежити за логічною аргументацією співрозмовника, щоб підсумувати сказане ним в одному реченні;

- уміння виділяти точку зору співрозмовника і його комунікативний намір з метою прогнозування подальшого перебігу діалогу;
- уміння зрозуміти розгорнуту репліку співрозмовника і перевести розмову в інше русло, виходячи з можливостей, закладених в вислуханій репліці;
- уміння при прослуховуванні розгорнутої репліки співрозмовника визначити, чи не відхилився він від лінії основного задуму [Ахметзянова 2018, с. 98].

Однак, виходячи з перерахованих вище труднощів аудіювання, нам представляється можливим виділити ще кілька умінь, вкрай необхідних для даного виду аудіювання:

- вміння розпізнавати сигнали співрозмовника про те, що він (а) наводить приклад, повторюється, переходить від однієї ідеї до іншої і таке інше;
- вміння здійснювати зворотний зв'язок (*back-channelling*) [Банашко].

Для застосування такого вміння слухач повинен володіти розвинутими навичками соціальної перцепції, тобто вміти показати співрозмовнику своє прийняття, природну зацікавленість в ньому, як у партнері по спілкуванню і в тому, що він повідомляє.

Роблячи висновок з усього вище сказаного, нам представляється можливим сформулювати 6 додаткових умінь, необхідних для успішного здійснення аудіювання в процесі діалогічного спілкування. Їх сформованість у слухача мала на увазі в роботах М. Андервуд та М. Роста, але які було визначено ними як вміння, необхідні для даного виду аудіювання, тобто аудіювання як компонента міжособистісного спілкування. Це такі вміння, як:

- 1) уміння розпізнати сигнали співрозмовника про те, що він (а) наводить приклад, дає пояснення, наводить аргумент, контраргумент, підсумовує сказане, повторюється, переходить до іншої теми, повертається до теми розмови після невеликого відступу;
- 2) уміння розпізнати сигнал партнера про те, що він хоче поступитися роллю мовця (передати слово) і вміння перейти з ролі слухача до ролі мовця;

- 3) уміння розпізнати сигнал співрозмовника про те, що він потребує підтримки, схвалення з боку слухача, бажання і вміння цю підтримку надати;
- 4) уміння підтримати і розвивати бесіду, показати співрозмовнику своє прийняття, зацікавленість в спілкуванні, використовуючи прийоми нерелексованого слухання: угу-підтакування і фрази, які передають прохання говорити або сказати більше, ніж вже сказано;
- 5) уміння підтримати бесіду, користуючись невербальними засобами комунікації: «візуальний контакт», міміка, жести, проксемика;
- 6) уміння підтримати бесіду, забезпечуючи під час діалогу зворотний зв'язок, тобто користуватися прийомами рефлексивного слухання: з'ясуванням, відображенням, перефразуванням та резюмуванням [Underwood 1989, p. 48].

Друге і третє вміння ми б назвали психолінгвістичними вміннями, тому що для оволодіння ними потрібні як знання мови, так і знання психологічних основ міжособистісного спілкування.

Останні три вміння можна назвати «соціальними вміннями аудіювання», тому що їх сформованість сприятиме не тільки більш успішному оволодінню іншими вміннями аудіювання і, відповідно, оволодінню іноземною мовою в цілому, але і буде сприяти розвитку особистості студента, більш повного її розкриття, сприяти процесу самореалізації, що повністю відповідає принципам особистісно-діяльнісного підходу.

Ми вважаємо, що можна розширити поняття «аудіювання як компонента міжособистісного спілкування». По-перше, це повинна бути зовні виражена активність і своє вираження вона повинна отримати в сигналах зворотного зв'язку, що передаються від слухача до мовця. По-друге, це повинен бути не тільки «процес формування і формулювання заданого зовні смислового повідомлення», а й процес моделювання особистості співрозмовника (тобто адекватна оцінка партнера, його здібностей, інтересів), і вживання відповідних до даного випадку способів спілкування з партнером, і процес правильної

«самоподачі» (термін А.А. Леонтьєва) [цит. за : Гончар 2010, с. 118].

Таким чином, ми формуємо визначення аудіювання як компонента міжособистісного спілкування в такий спосіб: це процес сприйняття і розуміння повідомлення, що передається від одного співрозмовника іншому, моделювання особистості мовця і «самоподачі», виражений зовні сигналами зворотного зв'язку від слухача мовцю. Мається на увазі, що студент, який перебуває в ролі слухача в процесі міжособистісного спілкування, повинен не тільки подолати лінгвістичні і психологічні труднощі, властиві будь-якому виду аудіювання, але і подолати бар'єри на шляху адекватної міжособистісної перцепції. Це дає нам підстави вважати, що саме цей вид аудіювання (аудіювання як компонент міжособистісного спілкування) надає найкращі умови для формування перцептивної компетенції учнів.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ АУДІЮВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ МОВНОГО ВНЗ

2.1 Принципи розробки комплексу вправ і завдань з формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування

Нами висунуто такі принципи організації матеріалу: принцип поетапності, зростання труднощів / програмування процесу навчання, інтеграції мовних аспектів, принцип орієнтації на самостійну роботу / принцип автономності, принцип креативності.

Першим є принцип поетапності. Тут ми маємо на увазі поетапне становлення навичок і розвиток умінь аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

На першому етапі необхідно сформувати в студентів схильність до психологічно комфортного спілкування. Цій меті, на нашу думку, будуть слугувати пропедевтичні вправи вербального і невербального характеру. Тут же студенти отримають інформацію про види і етапи зворотного зв'язку, про необхідність її використання в процесі спілкування.

На другій стадії – в ході виконання некомунікативних вправ, студенти знайомляться з вербальними формами прийомів нерефлексивного і рефлексивного слухання.

На третій стадії – за допомогою умовно-комунікативних вправ студенти в підстановлювальних, імітаційних та репродуктивних вправах сформують навички подачі сигналів зворотного зв'язку.

На четвертому етапі – під час виконання природно-комуніативних вправ студенти в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування, зможуть розвинути вміння аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Другий – принцип наростаючої складності, тобто поступово необхідно збільшувати час звучання уривка, від прослуховування монологічних текстів переходити до діалогів, від текстів без незнайомих слів, до текстів, які їх містять, від текстів, де природна швидкість вимови мовця трохи нижче звичайної, до текстів з нормальною швидкістю говоріння, від літературного стилю до розмовного.

Далі слід зазначити принцип інтеграції мовних аспектів. Природно, що неможливо ізольоване, тільки в процесі навчання аудіювання, розвивати вміння перцептивної компетенції, тому що аудіювання як процес міжособистісного спілкування вже передбачає зміну ролей (слухач – мовець) тих, хто бере участь в спілкуванні. Тому очевидно, що необхідно так вибудувати навчання, щоб спонукати учнів використовувати отримані в процесі навчання аудіювання вміння і в говорінні.

Четвертий – принцип автономності, тобто планування великого обсягу самостійної роботи в процесі навчання, яка розуміється ширше, ніж поняття «самостійна робота». Це вміння вибрати самостійно освітній маршрут з числа маршрутів, пропонованих програмою і самостійно проходити його, а також можливість самим студентом вирішити, скільки часу присвячувати вивченню обраного предмета. Студенти повинні крім аудиторних занять самостійно добувати і оцінювати знання.

У додатку до процесу навчання аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування цей принцип знайде своє втілення у виконанні студентами комплексу лабораторних робіт, при цьому ті, хто навчається, об'єднавшись в формальні групи співпраці, самі організують взаємодопомогу, зможуть вибрати і зручний для них час і швидкість виконання завдань.

Ще один важливий принцип – принцип орієнтації на навчальне співробітництво. Такий вид організації навчальної діяльності, надає значні резерви не тільки для підвищення ефективності навчання конкретного предмета (іноземної мови, зокрема), а й для розвитку і формування особистості того, хто навчається.

Згідно з цим принципом необхідно навчити учнів працювати в групі. Однак не можна просто розподілити студентів по групах і сказати їм, що тепер вони повинні працювати разом. Спочатку їм потрібно прищепити навички роботи в парах, потім у тріаді, міні-групах і групах.

Заключний принцип – принцип креативності. Він реалізується в творчому підході викладача до вибору навчальних посібників, складання освітніх програм і поєднанні освітніх методів. Цей принцип також передбачає творчий підхід студентів до власного навчання. Нам вдається, що відповідно до цього принципу треба надавати студентам більше простору в їх освітньому процесі, цьому може сприяти використання проектної методики на заняттях.

Провівши відбір навчального матеріалу відповідно до наведених критеріїв і, ґрунтуючись на принципах організації навчального матеріалу, можна переходити до побудови комплексу вправ, спрямованих на розвиток умінь аудіювання та формування перцептивної компетенції.

2.2 Комплекс вправ, спрямований на формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування на початковому етапі в мовному ВНЗ

Перш ніж говорити про комплекс вправ, визначимося з тим, що ми вкладаємо в поняття «вправа». Під «вправою» слідом за І. Л. Бім, ми маємо на увазі цілеспрямовану діяльність студентів, спеціально організовану викладачем і спрямовану або на формування, або на розвиток і вдосконалення їх навичок та

вмінь [Бим 1988, с. 47].

Методисти давно прийшли до висновку, що, для досягнення високої якості оволодіння мовою, недостатньо ізольованих вправ. Необхідність введення поняття «типологія в системі вправ» виникла в 30-40 роки. Складність створення типології пояснюється різними підходами до формування навичок та вмінь і різними підходами до самого процесу оволодіння мовою і необхідністю стратифікації вправ з позицій різних наук, що впливають на методику навчання іноземної мови.

Загальна система вправ – сукупність вправ, спрямованих на засвоєння спілкування в цілому.

Існують типології вправ з навчання аудіювання. Певним досягненням тут можна вважати типологію Н. І. Гез. Автор розрізняє:

- підготовчі вправи: вправи для усунення психологічних складнощів, в тому числі перцептивно-сміслового характеру; вправи, що усувають лінгвістичні складності, в тому числі і структурно-композиційні;
- мовленнєві вправи: вправи для частково керованого навчання аудіювання; вправи для некерованого навчання аудіювання; вправи для розвитку вміння смисловий переробки та фіксації сприйнятої на слух інформації [Гез 1982, с.80].

Розроблений нами комплекс вправ з формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування ґрунтується на принципах створення системи вправі, запропонованих С. Ф. Шатіловим і включає в себе:

I. За призначенням:

- 1) пропедевтичні вправи; некомунікативні вправи, що знайомлять студентів з напіввербальними і вербальними формами прийомів нереклексивного слухання і вербальними формами прийомів рефлексивного слухання;
- 2) умовно-комунікативні вправи:
 - вправи, які навчають використання в процесі спілкування прийомів пасивного слухання;

– вправи, які навчають використання в процесі спілкування прийомів активного слухання: парафразу, з'ясування, відображення, резюмування;

– вправи, які навчають подачі сигналів зворотного зв'язку в процесі спілкування: навчальні зміни ролей мовець – слухач; які навчають як надати співрозмовнику емоційну підтримку; як висловити зацікавленість за темою розмови, як виразити бажання продовжувати розмову;

3) природно-комунікативні вправи, що формують вміння перцептивної компетенції аудіювання як компонента мовленнєвого спілкування.

II. За способом виконання:

1) пропедевтичного: вербальні, невербальні;

2) умовно-комунікативні: імітаційні, підстановчі, трансформаційні, репродуктивні;

3) природно-комунікативні: парні, групові.

III. За формою виконання: рольова гра, драматизація, симуляція або уявна ситуація, сценарій, інтерв'ю, скетч, проектне завдання [цит.за: Білянська 2018, с. 12].

Повідомлення знань про перцептивну компетенцію та її складові, а також формування умінь, що утворюють структуру перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування відбуватиметься в умовах всіх чотирьох типів спілкування на занятті з іноземної мови, а саме: навчального, імітативного, симулятивного і автентичного. Однак цілі і зміст кожного виду спілкування будуть специфічними.

Так, наприклад, змістом навчального спілкування в разі розвитку умінь перцептивної компетенції аудіювання буде така інформація, що повідомляється викладачем студентам:

- про специфіку міжособистісного спілкування, про те, чому важливо адекватно сприймати партнера по спілкуванню,
- про сторони спілкування,
- які є перешкоди на шляху правильного сприйняття співрозмовника, які шляхи їх подолання,

- які прийоми допоможуть підтримати і розвивати бесіду і забезпечити повноцінну співпрацю, тобто викладач пояснює, що таке «зворотний зв'язок» і які існують сигнали «ефективного слухання» (невербальні, напів-вербальні та вербальні),

Також викладач знайомить студентів з пам'ятками: про правила оптимального спілкування, про прийоми слухання, подачі сигналів зворотного зв'язку, про способи їх використання в процесі аудіювання як компонента міжособистісного спілкування (див. Додатки А).

В ході педагогічного процесу і конкретно на початку кожного заняття і перед виконанням комунікативних вправ викладач відсилає студентів до даних пам'яток. В ході заняття викладач заохочує до активного практичного використання викладеної в пам'ятках інформації, контролює частоту і якість практичного використання даних, наведених в пам'ятках, в навчальному процесі і сам є прикладом правильного застосування наведених правил. Наявність і використання подібного роду пам'яток, як нам представляється, допоможе уникнути в процесі спілкування відволікання, емоційної неврівноваженості, самолюбства, виставлення оцінок сказаному і втрати уваги до оточуючих. Це, в свою чергу, сприятиме систематичному і планомірному формуванню умінь перцептивної компетенції та вміння в цілому «добре слухати». Це полегшить не тільки процес спілкування студентів між собою, а й оптимізує спілкування з викладачами.

Виконання пропедевтичних вправ теж є прикладом навчального спілкування. Їх використання дозволяє побудувати відносини викладача зі студентами як суб'єктно-суб'єктні і налаштовують учнів на співпрацю. Розглянемо докладніше цей вид вправ.

2.2.1. **Пропедевтичні вправи.** Суттєвою ознакою спілкування є встановлення в контакт з партнером особливого психологічного клімату, який характеризується відкритістю, доброзичливістю, взаємною довірою. Під відкритістю мається на увазі готовність спілкуються бути самими собою,

вміння пред'явити співрозмовнику свою позицію, свою думку. Довірливий контакт можливий, якщо спілкуються люди, які готові прийняти на себе відповідальність за розвиток бажаних відносин, а це пов'язано з умінням проявити ініціативу, зробити перший крок, що часом важко дається, першокурсникам на перших мовних заняттях і другокурсникам, що потрапили в умови нового складу мовної групи.

Мета пропедевтичної вправи – створити сприятливий психологічний клімат в групі, налаштувати учнів на відкрите спілкування, подолати ймовірну скутість, пасивність або навіть ворожість. Пропедевтичні вправи сприяють створенню працездатності, її стимулювання. З огляду на все вище сказане, вважаємо за доцільне проводити подібні вправи на перших мовних заняттях, на початку занять або перед виконанням природно-комунікативних вправ. На перших заняттях виконання подібних вправ сприятиме згуртуванню групи, зняттю напруженості, дозволить студентам краще пізнати один одного. Виконання цих вправ перед мовними вправами дозволить студентам увійти в тісніший і довірливий контакт з можливим партнером.

Для виконання пропедевтичних вправ студенти об'єднуються викладачем в неформальні групи. У період знайомства і зближення, тобто протягом перших двох місяців, викладач цілеспрямовано варіює склад неформальних груп для проведення психологічних вправ. Передбачається, що це створить умови для більш близького знайомства всіх членів мовної групи один з одним. Надалі знання психологічних особливостей своїх товаришів спростить процедуру об'єднання студентів в базові групи для роботи над умовно- і природно-комунікативними вправами.

Ідеї пропедевтичних вправ були запозичені з програм соціально-психологічних тренінгів і адаптовані нами для потреб навчання аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування і були розділені на дві групи: невербальні, вербальні.

Наведемо приклади невербальних вправ.

Вправа «Сходи перешкод». Студентам пропонують відповісти на питання

«Наскільки складним ти вважаєш аудіювання?», Вибравши своє місце в шерензі і вставши в лівий край, якщо він (а) вважає цей вид діяльності складним для себе, і в правий край, якщо він не представляє для студента особливої складності. Після цього проводиться обговорення перешкод аудіювання, що може привести до обговорення не тільки психологічних і лексичних перешкод, але і навести студентів на думку про нерозвиненість їх вміння слухати співрозмовника, дійсно приділяти увагу тому, що він говорить, вміння підтримувати розмову.

2. «Передай предмет» – студенти передають по колу невеликий предмет, наприклад, м'ячик, і кожен раз дають йому нове ім'я, той, хто отримує м'ячик, повинен жестами показати, що ми робимо з цим предметом.

3. «Повтор рухів» – потрібно повторити з найбільшою точністю рухи, що показує партнер.

Приклади вербальних вправ.

1. Для першого заняття.

«Знайомство» – студенти по черзі називають себе тим ім'ям, яким вони хотіли б називатися і: 1) називають якості, які їм заважають і допомагають в спілкуванні; 2) відповідають на питання: «За що Вас цінують близькі?», «Що Вам в собі більше подобається?», «Назвіть головні свої риси» та ін. Наступний студент, повторює те, що сказав попередній, а потім додає інформацію про себе. Ця вправа дозволяє не тільки дізнатися імена товаришів по групі, але і дає можливість подумати про себе в несподіваному ракурсі і поділитися цими думками вголос, що дозволяється емоційно включитися в ситуацію кожному мовцю. Повтор дозволяє вже на першому етапі навчання відчувати труднощі слухання, тому що студенти можуть не слухати те, що говорить попередній студент, а концентруватися на тому, що сказати самому.

«Перше враження» – студентам пропонується записати свої перші враження про групу, сусіда, який сидить попереду, то, що вони думають про характер товариша. Потім студентам пропонується подумати, на підставі чого вони зробили свої висновки і поділитися висновками з групою. Далі, студентам

пропонується виконати будь-яку нескладну роботу спільно і ще раз охарактеризувати партнера, розповісти про його якості. На закінчення в студентів викладач питає, чи змінилася його оцінка партнера.

2. Для початку занять.

«Відмінності і подібності» – студенти повинні написати чотири риси, які, як вони думають, відрізняють їх від партнера по спілкуванню і чотири риси, які їх об'єднують. Така вправа допомагає розвитку самосвідомості, що важливо для розуміння іншої людини.

«Подолання ворожості» – в парах студенти з протилежними поглядами на проблему повинні за обмежену кількість часу знайти пункт(и), де їх думки сходяться. Можна провести цю вправу після «Сходи перешкод». Головне, щоб обговорювана проблема не була занадто особистісно значущою.

«Уяви себе на місці іншого». Мета даної вправи – намагатися зрозуміти, що відчуває партнер в даний момент, який його внутрішній стан. Ця вправа корисна для розвитку механізму емпатії та сприятиме становленню прийому активного слухання-відображення почуттів. Вгадуючи стан іншого студента, можна починати свою промову такими фразами: *I think / believe, You feel a bit ... Do not you feel ...?* (На плакаті можна написати список позитивних і негативних психологічних станів, для зорової опори, це сприятиме закріпленню лексики).

3. Після пояснень технік слухання.

Вправа виконується в трійках. Двоє обговорюють проблему. Третій спостерігає і фіксує, які прийоми слухання були використані.

Таким чином, можна зробити висновок, що в ході виконання пропедевтичних вправ розвиваються такі вміння перцептивної компетенції аудіювання як компонента усно-мовного спілкування:

- вміння зрозуміти і прийняти цілі, мотиви і установки партнера по спілкуванню;
- вміння виявляти цікавість до особистості співрозмовника;
- вміння співпереживати;
- вміння усвідомити і подолати бар'єри на шляху ефективного спілкування

(стереотипи, ефекти сприйняття);

- вміння виділяти подібності характеристик своїх і партнера;
- уміння «самоподачі», тобто «зворотної» сторони орієнтації в співрозмовника;
- вміння використовувати невербальні, напів-вербальні та вербальні сигнали зворотного зв'язку для підтримки комунікації та взаємодії.

Пропедевтичні вправи допомагають студентам швидше, краще і глибше пізнати товаришів по групі, знайти щось, що їх об'єднує. Це, на нашу думку, сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в групі, розкриттю внутрішнього потенціалу кожного; націлює студентів на уважне ставлення один до одного і викладача як партнерів по спілкуванню, на взаємодопомогу; сприяє згуртуванню групи; готує студентів до роботи в групах співробітництва; прискорює і спрощує процес адаптації до нового колективу, статусу.

Навчання спілкування передбачає і виконання некомунікативних вправ. Мета некомунікативних вправ – познайомити студентів з англійськими напів-вербальними і вербальними формами прийомів нереклексивного слухання ('oh', 'humph', 'uh-huh', "hmm", 'Yeah', 'Um', 'Tell me more', 'I know what you mean', 'Right', 'I understand', etc.) і вербальними засобами рефлексивного слухання ('If I understood you right', 'You must be very upset', 'Is it what's troubling you?', 'In other words ...', etc.). Виконання некомунікативних вправ дозволяє студентам свідомо засвоїти наданий їм мовний матеріал і ситуації його використання.

За місцем проведення некомунікативні вправи діляться на аудиторні і позааудиторні. З огляду на характер вправ, можна припустити, що оптимальним було б використання саме позааудиторних вправ, тому що це:

- допоможе викладачеві більше часу на уроці приділяти умовно-мовленнєвим, творчим вправам та іншим видам спілкування: симулятивному і автентичному;
- буде сприяти розвитку у студентів навичок самостійної навчальної праці та умінь навчального співробітництва.

2.2.2 Некомунікативні вправи. Мета некомунікативних вправ:

1) навчити розпізнавати сигнали зворотного зв'язку в мовленні інших; 2) диференціювати сигнали, тобто який саме прийом був використаний в тій чи іншій бесіді; 3) познайомити з англійським варіантом прийомів нереклексивного слухання, 4) навчити робити парафраз висловлювання співрозмовника, відображати його почуття, з'ясувати і резюмувати сказане.

Ми вважаємо, що некомунікативні вправи можливо проводити у вигляді серії лабораторних робіт, які за своїм характером будуть аудиторними (так як завжди буде необхідно обговорення), аудіовізуальними, усно-письмовими.

Особливу увагу слід приділити формулювання установок до вправ. Установки повинні орієнтувати студентів не тільки на роботу з мовним матеріалом, але і сприяти формуванню умінь перцептивної компетенції аудіювання і умінь роботи в групах співробітництва, через формування позитивної взаємозалежності.

Наведемо приклад лабораторної роботи.

Мета роботи – навчити студентів розпізнавати сигнали співрозмовника про те, що він(а) наводить приклад, пояснює що-небудь, наводить аргумент / контраргумент, підсумовує сказане, продовжує свою думку, повертається до своєї думки після невеликого відступу, переходить до іншої ідеї / до іншого пункту. Зафіксувати засоби, що використовуються для цих цілей в англійській мові.

Якщо дане вміння буде сформовано, це дозволить студентам краще орієнтуватися в ході бесіди, вчасно вступити в розмову, направити її в потрібне для нього / неї русло. Лабораторна робота може складатися з чотирьох завдань:

- 1) прослухайте висловлювання та міні діалоги і виберіть з варіантів даних в лівій колонці той, що найбільш підходить;
- 2) прослухайте уривки з бесід і скажіть, який із них відповідає наміру, зазначеному у правій колонці;
- 3) порівняйте відповіді з іншими учасниками групи. Обговоріть, які мовні засоби допомогли Вам прийти до отриманої відповіді. Пам'ятайте, що

якщо один з ваших товаришів не впорався із завданням, то йому (їй) слід допомогти, з'ясувавши, у чому полягає проблема і знайшовши її колективне рішення. Враховуйте, що Ви отримаєте позитивну оцінку, тільки якщо кожен член групи впорається із завданням;

- 4) у групі проаналізуйте мовні засоби, які допомагають зрозуміти, що Ваш співрозмовник наводить приклад, контраргумент, пояснює сказане, підсумовує сказане, повертається до раніше розпочатої теми, підводить підсумок. Запишіть ці слова і фрази в зошит.

Таблиця 2.1

Завдання №1

<i>I worry too much about people's feelings and therefore when they ask me to do a favour for them, or if they want to meet up and I feel I don't really have time, I always find myself saying yes.</i>	Співрозмовник 1. продовжує свою думку; 2. переходить до іншої думки; 3. пояснює сказане напочатку 4. наводить приклад.
<i>I always find myself saying yes and even if I'm saying it I know what my heart is really saying is no. So this book would really make my life so much simpler</i>	Співрозмовник 1. підсумовує сказане; 2. пояснює сказане раніше; 3. переходить до іншої теми; 4. наводить контраргумент.
<i>Now everything is different. I used to be depressed but not anymore. My husband respects me. My kids listen to me and try to help... We're much happier together. We love each other. Yes, I certainly think it's all to your book.</i>	Співрозмовник 1. переходить до іншої теми; 2. наводить аргумент; 3. підсумовує сказане; 4. повертається до своєї думки після невеликого відступу.
<i>Everybody thinks it's so exciting here. You know, er, my friends say to me: «It must be so atmospheric!» - But would you like to live in an expensive, noisy, twenty-four-hour disco.</i>	Співрозмовник 1. підсумовує сказане раніше; 2. переходить до іншої теми; 3. наводить аргумент; 4. наводить контраргумент.
<i>It was awful. The phone was ringing all the time and they were bringing people in all night and... Oh, anyway, the next morning we both felt terrible. Um, really stiff...</i>	Співрозмовник 1. переходить до іншої теми; 2. повертається до теми розмови після невеликого відступу; 3. підсумовує сказане.

Співрозмовник повертається до раніше розпочатої теми	- <i>Well, It was OK but it was really crowded, difficult to get drink and quite noisy and smoky too. Oh, it must be different during the week - I mean it was but not really crowded when we were there. But I didn't see anyone famous. Oh, except I saw that guy who's that beer ad. You know, the guy with the little dog? There was a guy sitting there where you are and every time I looked at him, he was looking at me... As if he was um checking sth. - That's strange. Was he a student from your school? - No, no, I didn't know him. Anyway, he suddenly got up and left.</i>
Співрозмовник підводить підсумок.	<p>1. <i>- What's the worst film you've ever seen? — Ugh... Titanic! It was so slow, so boring. I saw it with my boyfriend. He only wanted to see the special effects. He went out for a cigarette every minute and every time he came back he asked: 'Is it sinking?' it was awful!</i></p> <p>2. <i>So my Dad used to come round, this was Saturday night, no-one ever used to go out in the week in those days. Nowadays people go to clubs and that any night they want but then...Anyway, Dad come round about half past seven and they'd walk to the bus stop.</i></p>
Співрозмовник наводить приклад	<p>1. <i>Um, yes, well, um, she's quite good at writing, um not too enthusiastic and er her reading perhaps not um, um b-b-but, did you know that Picasso himself was hopeless at reading? Hopeless.</i></p> <p>2. <i>Oh, be serious. People would follow you everywhere. You wouldn't have any privacy. Just think, photographers would camp outside your house, if they thought they could get a photo. People would think you were public property.</i></p>

Лабораторна робота №2.

Мета роботи – навчити студентів розрізняти сигнали зворотного зв'язку.

Студенти слухають діалог, розбитий на кілька уривків. У паузах вони повинні вибрати з наданих їм варіантів зворотного зв'язку (прийомів активного слухання: парафраз, відображення почуттів, резюмування, з'ясування) правильний.

Лабораторна робота №3.

Мета роботи – навчити розпізнавати прийоми пасивного слухання. Зафіксувати засоби, що використовуються для цього в англійській мові.

Лабораторна робота №4.

Мета роботи – навчити студентів розпізнавати сигнал співрозмовника про те, що він чекає підтримки від слухача, схвалення, хоче передати йому слово або просто чекає сигналу, що його уважно слухають. Зафіксувати засоби, що використовуються для цих цілей в англійській мові.

Наведемо також приклад можливого домашнього завдання:

Присвятіть день спостереженню за спілкуванням родичів, друзів, людей на вулицях і т.ін. Проаналізуйте, чи користуються вони прийомами ефективного слухання (угу-підтакуванням, резюмуванням, відображенням почуттів, парафразою і з'ясуванням). Якщо так, то які лексичні засоби вони використовують для цього і чи допомагають ці прийоми зробити процес спілкування продуктивним? Чи показують співрозмовники своє прийняття один одного і теми розмови? Які засоби вони використовують?

З викладених вище фактів можна зробити висновок, що на етапі виконання некомунікативних вправ формуються такі вміння перцептивної компетенції аудіювання як компонента мовленнєвого спілкування: вміння розпізнати сигнали співрозмовника про те, що він(а) наводить приклад, дає пояснення, наводить аргумент, контраргумент, підсумовує сказане, повторюється, переходить до іншої теми, повертається до теми розмови після невеликого відступу.

2.2.3 У м о в н о - к о м у н і к а т и в н і в п р а в и . Подальше формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування та культури мовленнєвої поведінки іноземною мовою, що вивчається, відбувається в процесі спілкування, що імітує реальне. Виконуючи умовно-мовні вправи (імітаційні, постановочні, трансформаційні та репродуктивні) студенти тренують їх розпізнавання, диференціювання і

застосування. За місцем проведення умовно-комунікативні вправи є аудиторними.

Наведемо кілька прикладів умовно-комунікативних вправ.

1). A) *Listen to the conversation between Tony, Diane, Mark and Louise. Note how they encourage each other talking (Use the semi-verbal and verbal signals of back-channeling: Mm, well, yes, yeah, That's true, That's right). B) Now listen to the dialogue for the second time and give the back channelling signals.*

2). A) *Read the dialogue about Amy's visit to the hair-dresser and the back-channelling signals that the second speaker used in real conversation. Decide upon the proper place of each one in the dialogue (there might be more than one variant). B) Listen to Amy speaking. Encourage her to speak using the given phrase when you hear that her utterance is close to the end or when she makes a pause. C) Memorize the dialogue, be ready to act it out. While working at the dialogue remember about the hints how to make the conversation effective. Amy: Well, in early 90s I was living in London...*

3). A) *Read the given dialogue. Decide what semi-verbal signals the second speaker might have used. B) Now listen to the dialogue and take the part of the second speaker encouraging your partner to speak. C) Read the dialogue together with your partner, if you take the part of the woman show your partner that you are interested in him and the topic of the conversation, send him back-channeling signals as well.*

Для виконання умовно-комунікативних вправ студенти об'єднуються за власним бажанням або за рекомендацією викладача в базові групи по 2-3 людини. Перед початком роботи викладач ще раз акцентує увагу студентів на те, що всі члени групи повинні однаково добре впоратися з вправами, спонукаючи їх до взаємодопомоги і налаштовуючи на чуйне і поважне ставлення до труднощів інших студентів.

В рамках симулятивного і автентичного спілкування виконуються природно-комунікативні вправи. Ці види спілкування, як було зазначено в першому розділі, дають студентам можливість включитися в природне життя, або розігруючи вигадані міжособистісні контакти, організовані навколо

проблемної ситуації (симулятивне спілкування), або вирішуючи реально значущі завдання і переслідує конкретні цілі (автентичне спілкування). Саме ці види спілкування і вправи, які виконуються в їх ході, дозволяють розвивати вміння, що складають структуру перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

2.2.4 Природно-комунікативні вправи. Дані вправи дають можливість використовувати отримані знання і сформовані уміння подачі сигналів зворотного зв'язку в природному контексті. Ці вправи також діляться на вправи на використання технік пасивного слухання, прийомів активного слухання і прийняття партнера. З'ясуємо спочатку, які прийоми будуть сприяти створенню ситуацій природного спілкування і дозволять студентам використовувати свої навички в природному контексті.

Розрізняють такі прийоми симулятивного спілкування: уявна ситуація / симуляція, драматизація, скетч, рольова гра, сценарій, інтерв'ю. У зарубіжній методиці ці прийоми називають ще прийомами ігрового моделювання або прийомами драматизації (Drama) [Scarcello]. Ці прийоми створюють умови максимально наближені до реальних умов спілкування, а саме в них відбувається: моделювання ситуації спілкування, розподіл ролей, постановка задачі, що викликають інтелектуальне ускладнення або стан емоційної напруги.

Дані прийоми викликають фізичну і емоційну активність студентів, стимулюють їх уяву та імпровізацію, активізують резервні можливості особистості. Прийоми драматизації забезпечують увагу до таких систем справжньої комунікації, як певний емоційно-психологічний фон і паралінгвістичний супровід у вигляді жестів, міміки, поз та рухів. Використання прийомів драматизації на заняттях дозволяє поліпшити психологічні чинники, що сприяють оволодінню мовою в навчальній ситуації, наприклад, психологічний клімат в групі, підсилюють спонтанність, вмотивованість, співпереживання, позитивну самооцінку.

Викладачі використовують прийоми ігрового моделювання наступним

чином:

- для розвитку слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок з урахуванням використання фонаційних паралингвістических засобів, тому що тембр, темп мовлення, гучність і реалізуються в таких видах роботи як: фонетична розминка, хорове читання, спів;
- для «пожвавлення» матеріалів підручника та навчальних посібників, і особливо діалогів, які в багатьох випадках є штучним почерговим обміном репліками, відірваними від реальної ситуації спілкування, які не враховують комунікативні потреби студентів;
- для розвитку і вдосконалення усно-мовленнєвих умінь в рольових іграх, в процесі здійснення творчих проєктів – постановки казок, скетчів, коротких п'єс [Прокопишина 2013, с. 200].

Зупинимось детальніше на кожному з перерахованих вище прийомів ігрового моделювання.

Драматизація – це уявлення у вигляді сцен оповідань, казок, кумедних історій, сюжетних картин або серії картин. Цей вид симулятивного спілкування вважається найлегшим, тому що задається і тема, і сюжет, а студенту залишається втілити це в акт мовлення.

Скетч – це підготовлена заздалегідь, часто написана викладачем, сцена з заданою проблемною ситуацією із зазначенням персонажів, їх соціального статусу та рольової поведінки. Іноді сценарій може лягти в основу скетчу. Тоді студенти виступають в двох іпостасях – автора і актора. Попередня робота над сценою дозволяє включити в неї досить багатий мовний матеріал і зробити висловлювання більш природними.

Сценарій – це мовленнєва взаємодія студентів, які виконують різні ролі з метою реалізації власної програми поведінки в рамках заданої ситуації спілкування. Сценарій має свої особливості:

- ролі, визначені учасникам мовного спілкування, як правило, парні, взаємодоповнюючі;
- проблема, «конфлікт» є найважливішим елементом сценарію. Учасники

повинні її вирішити, вони самі інтерпретують свої ролі і шукають вирішення проблеми;

- учасники сценарію об'єднані спільністю ситуації, проте між ними може існувати і інформаційне нерівновага, тобто кожен з учасників має тільки частину загальної інформації, відомою тільки йому. Ця неповнота інформації посилює конфлікт, вимагає пошуку її вирішення.

Інтерв'ю – комунікативна вправа, спрямована на розвиток експресивного усного мовлення, різновид бесіди, часто у формі рольової гри, в якій один з учасників грає роль людини, яка бере інтерв'ю з метою отримати інформацію у одного або декількох студентів. Інтерв'ю може мати кілька різновидів:

- *Guided interview* – інтерв'ю-зосередження на одній темі (або на одному з її аспектів), проблемі або ситуації. Інтерв'ю береться у кількох осіб, кожен з яких висловлює свою точку зору, ставлення або оцінку. Ролі між інтерв'юйованими можуть бути розподілені.
- *Depth interview* – розширене інтерв'ю, що зачіпає ціле коло питань з метою отримати якомога більше інформації.

Що стосується рольової гри, то ми розуміємо рольову гру широко, як будь-яке використання прийомів ігрового моделювання. На відміну від інших прийомів ігрового моделювання, рольова гра є більш передбачуваним, імітаційним і менш творчим видом, де учасники здійснюють взаємодію в рамках строго встановленої рольової поведінки, а на ранніх етапах навчання часто з підказкою мовних засобів. Умови такої рольової гри не містять елемента проблемності, установки на дозвіл «конфлікту», мовленнєво-мисленнєвого завдання, самі рольові відносини повністю комплементарні. Основне завдання учасників – змодельовати мовленнєві висловлювання, прийнятні в даній ситуації спілкування. Такі рольові ігри підсилюють елемент репродуктивності і готують студентів до більш розгорнутих, творчих завдань.

Розглянемо можливі види рольових ігор:

1. Соціально-побутові. Їх мета – формування навичок і умінь іншомовного спілкування переважно в соціально-побутовій сфері, а також

розвиток ініціативності, колективності та відповідальності, як суспільно корисних якостей особистості, вдосконалення культури їхньої поведінки. Виділяють такі різновиди таких ігор:

- гра, як один елементарний комунікативний акт (знайомство, привітання);
- гра, як складний комунікативний акт, що складається з серії елементарних актів, об'єднаних загальною комунікативною метою і ситуацією;
- гра, учасники якої виконують узагальнені стандартизовані соціальні ролі (наприклад, лікар, продавець та ін.), які не мають особистісних характеристик і діють в стандартних ситуаціях повсякденного життя;
- гра, де учасники виконують ролі вигаданих персонажів, наділених усіма особистісними характеристиками конкретної особи (стать, вік, соціальний і сімейний стан, особисті якості та ін.). У даній грі має бути певна кількість персонажів і певна проблемна ситуація, в якій учасники гри діють. Підсумком гри має стати вирішення проблеми.

2. Професійно-педагогічні. Мета гри даного типу – розвиток навичок і вміння професійного спілкування іноземною мовою, виховання в студентів педагогічного такту. Професійно-педагогічні ігри – різновид ділової гри, яка є засобом відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця.

Основними компонентами рольової гри є: ситуація, як сукупність конкретних умов мовного спілкування; ролі, розподілені між учасниками гри; тема, яка визначає зміст мовного взаємодії; завдання / установка програти моделювану ситуацію з позиції запропонованої ролі і рольових взаємин з партнерами.

Д. Турнер наводить кілька рекомендацій для укладачів ігор, які, як нам здається, можуть запозичити і викладачі іноземної мови:

1. Виберіть знайому ситуацію або сферу діяльності, обставини, проблему.
2. Добре продумайте, які уроки Ви прагнете отримати із ситуації. Відповідно до цього напишіть ролі.
3. Слідкуйте, щоб мовлення було простим і зрозумілим для Вашої аудиторії.

4. Залиште можливість для імпровізації з ролями. Студенти, повинні мати можливість вільно реагувати на репліки та дії і по-різному інтерпретувати події.
5. На пояснення повинно бути витрачено якнайменше часу, але постарайтеся при цьому донести всю необхідну інформацію, яка зробить героїв впізнаваними і правдоподібними.
6. Завжди будуйте гру на відмінностях: в думках, характерах, стосунках і т.ін. Це додасть їй жвавість і змусить учасників прикладати зусилля, щоб вирішити поставлені ситуації.
7. Постарайтеся уникнути кордону між чоловічими і жіночими ролями. Пам'ятайте про труднощі звернення. Визначтеся з іменами [Турнер 2002, с. 35].

В грі виділяють наступні етапи проведення:

- 1) підготовчий етап, до якого входять: введення студентів в рольову ситуацію, ознайомлення їх з питаннями для обговорення або проблемою; знайомство з лінгвістичним наповненням гри; попереднє тренування лексичних одиниць і граматичних структур.
- 2) власне рольова гра;
- 3) заключний етап, який передбачає аналіз ходу гри, рефлексію учасників з приводу їх навичок і, можливо, дискусію за даною або близькою темою. Цей етап несе основне навчальне і виховне навантаження. У заключній частині гри не стільки підводяться її підсумки, скільки аналізуються причини, що зумовили її фактичні результати [Єфімова].

Відповідно, можна зробити висновок, що в ході рольової гри і прийомів драматизації створюються найбільш сприятливі умови для формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента усно-мовного спілкування.

Тепер наведемо кілька прикладів природно-комунікативних вправ.

Гра «*At the Psychologist's*». Ви психотерапевт, до Вас прийшов пацієнт, щоб поділитися своїми проблемами і попросити поради. Використовуючи

прийоми пасивного слухання, спонукаєте пацієнта продовжувати говорити, до тих пір, поки Ви не будете впевнені, що він розповів все. Тепер підсумуйте те, що він висловив, вдавшись до прийому резюмування (наприклад, «*As I can see, your problem is that no one takes you into count. Right?*»).

В ході даної гри формуються такі вміння перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування як:

- вміння зрозуміти і прийняти цілі, мотиви і установки партнера по спілкуванню;
- вміння виявляти цікавість до особистості співрозмовника і теми розмови;
- вміння уявити себе на місці іншого;
- вміння вступити в розмову із заздалегідь сформованим позитивним емоційним ставленням до співрозмовника;
- вміння співпереживати співрозмовнику;
- вміння і користуватися сигналами зворотного зв'язку, прийомами пасивного і активного слухання.

Дана рольова гра також вчить проявляти повагу до потреб інших людей, зокрема бути вислуханим. У реальному житті ми прагнемо перебити співрозмовника, щоб встигнути висловитися самому, хоча найкращий співрозмовник не той, хто багато говорить, а той, хто уважно слухає.

Гра «*In the cleaner's*». Розсерджений клієнт, який знайшов дірку у своєму піджаку після чистки, приходять і пред'являє претензії, причому так бурхливо, що не чує ніяких доказів. Дайте йому домовити і постарайтеся зробити так, щоб клієнт зрозумів, що Вам не байдужа його проблема і що Ви дійсно співпереживаєте йому, зацікавлені в тому, щоб допомогти. Після того, як клієнт виговоритися, резюмуйте сказане ним, запропонуйте шляхи вирішення проблеми і разом знайдіть той, що підходить якнайкраще.

Ця гра сприяє розвитку таких складових перцептивної компетенції:

- 1) вміння співпереживати, підтримати співрозмовника,
- 2) вміння уявити себе на місці іншого, випробувати його внутрішній стан,
- 3) вміння користуватися прийомами активного слухання (резюмування),

- 4) вміння виявляти цікавість, повагу до співрозмовника і його проблеми,
- 5) вміння розпізнати сигнал співрозмовника про те, що він потребує підтримки, схвалення з боку слухача, бажання і вміння цю підтримку надати,
- б) вміння розпізнати сигнали співрозмовника про те, що він(а) наводить приклад, дає пояснення, наводить аргумент, контраргумент, підсумовує сказане, повторюється, переходить до іншої теми, повертається до теми розмови після невеликого відступу.

2.2.5 Проектні завдання. Однією з концепцій нашого дослідження є використання методу проектів при розвитку умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування. Пояснимо тепер, чому ми вважаємо використання цього методу виправданим у нашому випадку.

За визнанням Є. С. Полат, «тільки метод проектів дозволить перетворити уроки іноземної мови в дискусійний, дослідний клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значущі і доступні учням проблеми, з урахуванням особливостей культури країни і по можливості на основі міжкультурної взаємодії [Полат 1989, с. 45].

Метод проектів дозволяє сформувати необхідні в тому чи іншому вигляді навчальної діяльності навички та вміння, а також лінгвістичну компетенцію. Цей метод надає учням можливість мислити, вирішувати будь-які проблеми, які породжують думки, розмірковувати над можливими шляхами їх вирішення, акцентувати увагу на змісті висловлювання, тобто мова виступає в прямий своїй функції -формування і формулювання думок.

Цей метод дозволяє включити студентів в активний діалог культур і познайомити їх зі специфікою функціонування мови в іншій культурі. Під проектом ми маємо на увазі «самостійно плановану і реалізовану студентами роботу, в яку мовне спілкування вплетено в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності (ігри, подорожей, ін.)

В основі проекту лежить, як уже зазначалося, проблема, для вирішення якої студентам потрібно не тільки знання мови, а й різнобічні предметні знання, необхідні і достатні для вирішення даної проблеми. Важливо також володіння певними інтелектуальними, творчими і комунікативними вміннями.

В процесі виконання проектної діяльності створюються оптимальні умови для формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування, а саме:

- 1) уміння зрозуміти, прийняти цілі, мотиви і установки партнера по спілкуванню;
- 2) уміння вступати в розмову з аргіюї позитивним емоційним ставленням при сприйнятті партнера;
- 3) уміння проявляти інтерес до особистості співрозмовника;
- 4) уміння проявляти інтерес до теми розмови;
- 5) уміння співпереживати співрозмовнику, підтримувати його;
- 6) уміння уявити себе на місці партнера по спілкуванню, увійти в його становище, його роль, випробувати його внутрішній стан;
- 7) уміння побачити себе очима співрозмовника;
- 8) уміння бачити подібність характеристик своїх і партнера по спілкуванню;
- 9) уміння усвідомити наявність стереотипів у сприйнятті співрозмовника і вміння їх подолати;
- 10) уміння використовувати сигнали зворотного зв'язку для підтримання розмови, взаємодії;
- 11) уміння розпізнати сигнали співрозмовника про те, що він(а) наводить приклад, дає пояснення, наводить аргумент, контраргумент, підсумовує сказане, повторюється, переходить до іншої теми, повертається до теми розмови після невеликого відступу;
- 12) уміння розпізнати сигнал партнера про те, що він хоче поступитися роль мовця (передати слово) і вміння перейти з ролі слухача до ролі мовця;
- 13) уміння розпізнати сигнал співрозмовника про те, що він потребує підтримки, схвалення з боку слухача, і вміння цю підтримку надати.

Є. С. Полат наводить таку структуру проекту і його проведення:

- 1) подання ситуацій, що дозволяють виявити одну чи кілька проблем з обговорюваної тематики;
- 2) висунання гіпотези вирішення поставленої проблеми, обговорення і обґрунтування кожної з гіпотез;
- 3) обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез у малих групах, можливих джерел інформації для перевірки висунутої гіпотези, оформлення результатів;
- 4) робота в групах над пошуками фактів, аргументів, що підтверджують або спростовують гіпотезу;
- 5) захист проектів (гіпотез рішення проблеми) кожної з груп з опонуванням з боку всіх присутніх;
- 6) виявлення нових, пов'язаних з попередньою, проблем [Полат 1989, с. 50].
Таким чином, робота над проектом включає в себе три стадії:
 - планування (пункти 1,2);
 - підготовка та виконання проекту (3, 4, 5);
 - обговорення та оцінка проекту (5, 6).

Існує розроблена загальнодидактична типологія проектів, де вони класифікуються за такими типологічними ознаками:

- 1) домінуючий в проекті метод або вид діяльності: дослідницький, творчий, рольової-ігровий, інформаційний, практико-орієнтований та ін;
- 2) предметно-змістовна галузь: моно проект, тобто проект, здійснюваний в рамках однієї галузі знань, та міжпредметні проекти;
- 3) характер координації проекту: з відкритою / явною координацією або з прихованою координацією;
- 4) характер контактів: внутрішній, регіональний, міжнародний;
- 5) кількість учасників проекту: особистісні, парні, групові;
- 6) тривалість проекту: короткостроковий, середньостроковий і довгостроковий.

Структура проекту включає в себе: мету проекту, предмет

інформаційного пошуку, джерела інформації; способи обробки інформації; результати інформаційного пошуку; презентація та обговорення.

Такого роду проекти часто є органічною складовою частиною дослідницьких проектів.

Практико-орієнтовані проекти мають чітко позначений із самого початку результат діяльності учасників. Він орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. У проекті повинні бути продумані функції кожного з учасників, результати спільної діяльності і участь кожного в оформленні кінцевого продукту. Поетапні обговорення, коригування індивідуальних і спільних зусиль, в організації презентації отриманих результатів, і організація систематичної зовнішньої оцінки проекту особливо важливі.

У процесі здійснення проекту простежуються наступні лінії співпраці: викладач – студент, студент – студент, об'єднана взаємодія. При цьому спілкуванню учасників проекту властива суб'єкт – суб'єктна основа, де праця на загальну користь і вимогливо шанобливе ставлення його учасників один до одного найтіснішим чином переплетені. Спілкування в процесі роботи над проектом передбачає не применшення особистості, а глибоку переконаність у її творчих можливостях, не ігнорування емоційного світу, а відгук на нього.

Приклади різних витів вправ наддан у Додатку Б.

Виходячи з усього вище сказаного, можна зробити висновок, що саме використання в процесі навчання іноземної мови і зокрема аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування ігор та методу проектів, дозволить педагогу оптимальним чином розвинути в студентів інтерактивну і перцептивну компетенції. Сформованість цих двох видів компетенцій буде нарівні зі знанням окремих елементів мови визначати здатність студентів до участі в реальному іншомовному спілкуванні.

2.3 Експериментальне навчання, спрямоване на формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування

Основні теоретичні положення даного наукового дослідження були перевірені в ході навчального експерименту. Метою експерименту була перевірка робочої гіпотези експерименту – чи буде процес навчання аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування та формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування студентів 1-2 курсів мовного факультету внз ефективним, якщо в його основу буде покладено: теоретично обґрунтований комплекс вправ та навчання у співпраці.

Завдання експерименту полягали в наступному:

- 1) вперевірці методичної гіпотези;
- 2) в перевірці ефективності комплексу вправ, призначеного для формування в учнів умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування і створеного на основі розроблених автором принципів відбору і організації текстового і аудіо-відео матеріалу;
- 3) у визначенні ефективності розробленої методики формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Експериментальна перевірка розробленого комплексу вправ проводилася в 2018-2019 навчальному році на базі Запорізького національного університету. Всього в експериментальній перевірці розробленого комплексу вправ брало участь 24 студента. Експериментальна група (ЕГ) і контрольна група (КГ) склалися з рівної кількості учнів (12 студентів).

Експериментальне навчання передбачало вирішення наступних завдань:

1. Визначення вихідного рівня володіння вміннями перцептивної

компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування;

2. Виявлення ефективності використовуваної методики навчання для оволодіння учнями вміннями перцептивної компетенції.

При проведенні експериментального дослідження були використані такі методи як спостереження, бесіда, анкетування і статистичний аналіз.

На етапі підготовки навчального експерименту було проведено аналіз літератури, присвяченої проблемам навчання студентів мовного вnz аудіювання, а також проблемі формування комунікативної компетенції та організації навчання у співпраці. Автор врахував попередній особистий досвід і досвід викладачів з формування умінь аудіювання у студентів I-II курсів мовного вnz. Було проведено анкетування викладачів і бесіда зі студентами I-II курсів факультету іноземної філології ЗНУ.

Експериментальне навчання включало в себе 4 етапи:

- 1) констатуючий зріз, мета якого – виявлення вихідного рівня володіння вміннями перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування (лінгвістичними, психологічними і соціальними вміннями аудіювання);
- 2) експериментальне навчання вмінням перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування. В ході нього студентам був запропонований комплекс вправ для формування даних умінь. Комплекс заснований на інформації про етапи формування мовного навичку аудіювання, труднощі слухової перцепції і бар'єри в спілкуванні, та на принципах побудови комплексу вправ для навчання окремим видам мовленнєвої діяльності, організований відповідно до висунутих принципах побудови комплексу і критеріями відбору змісту навчання аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування.
- 3) проміжний зріз для виявлення просування учнів в оволодінні вміннями перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування та виявлення труднощів, з якими їм доводиться стикатися під час навчання;

- 4) Підсумковий зріз, з метою перевірки рівня володіння вміннями перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Перший етап – констатуючий зріз. Він складався з 2 частин. Експериментальне навчання будувалося на базі аудіо-відео уривків, що ілюструють різні варіанти подачі співрозмовниками зворотного зв'язку, що є невід'ємною складовою процесу аудіювання як компонента усно-мовного спілкування. Тому студентам було запропоновано прослухати аудіо-текст і в запропонованому скрипті тексту вибрати фрази / репліки слухача, що говорять про його зацікавленість / незацікавленість в співрозмовнику і темі розмови; про його ставлення до співрозмовника; про бажання підтримати розмову.

Текст був обраний із закордонного підручника з англійської мови «Distinction Advanced», тому що на нашу думку саме в ньому наочно демонструються ситуації подачі зворотного зв'язку і ситуації повноцінного міжособистісного спілкування. При виборі тексту для аудіювання ми виходили з принципу однієї труднощі, тобто основною складністю при виконанні завдання повинен був стати процес виявлення сигналів зворотного зв'язку і прийняття партнера і теми розмови. Тому на даному етапі, тексти не містили нових лексичних одиниць або граматичних конструкцій, невідомих студентам, весь лексичний і граматичний матеріал відповідав етапу навчання і був відомий студентам. (Завдання 1-4 ступенів та їх опис наведено в додатку).

Ми констатували несформованість наступних умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування:

- вміння розпізнати сигнал співрозмовника про те, що він хоче поступитися роллю мовця (передати слово);
- вміння розпізнати сигнал співрозмовника про те, що він(а) потребує підтримки, схвалення з боку слухача;
- вміння підтримати бесіду, користуючись невербальними засобами комунікації: «візуальний контакт», міміка, жести, проксеміка;
- вміння показати співрозмовнику своє прийняття, зацікавленість в спілкуванні і тим самим підтримувати і розвивати бесіду, використовуючи прийоми нереклексивного слухання: угу-підтакування і фрази, що виражають

прохання говорити або сказати більше, ніж вже сказано;

– вміння підтримати бесіду, забезпечуючи під час діалогу зворотний зв'язок, тобто користуватися прийомами рефлексивного слухання: з'ясуванням, відображенням, перефразування і резюмуванням.

Завдання для констатуючого зрізу наведені у Додатку В.

На наступному етапі проводилося власне експериментальне навчання. Протягом експерименту проводилося спостереження за студентами, аналізувалася аудиторна та позааудиторна навчальна діяльність студентів, оцінювався їх прогрес в розвитку умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Зняття психологічних, лексичних та граматичних труднощів уривка, що аудіюється відбувалося на пред-текстовому етапі роботи і носило характер виконання вправ (для зняття лексичних та граматичних труднощів) або бесіди за темою тексту (для зняття психологічних труднощів).

Домашні роботи виконувалися письмово і усно та вимагали: ознайомлення з видами подачі сигналів зворотного зв'язку та їх запам'ятовування; виконання серії позааудиторних лабораторних робіт, спрямованих на закріплення отриманих в аудиторії та вдома відомостей про зворотний зв'язок в ході діалогу, розмежування видів сигналів і тренування їх використання в ході навчальних діалогів; підготовки до рольових ігор (продумування своєї ролі); підготовки до організації та проведення проекту.

Тренування у використанні сигналів зворотного зв'язку в процесі аудіювання як компонента міжособистісного спілкування проводилася в основному в різних ситуаціях навчального спілкування (тобто викладач сам використовував сигнали зворотного зв'язку в спілкуванні зі студентами, тим самим, ілюструючи отримані ними теоретичні знання), в рольовій грі, симуляції, інтерв'ю, тобто прийомах ігрового моделювання, що дозволяють студентам попрактикуватися в самостійному використанні сигналів зворотного зв'язку в процесі аудіювання як компонента міжособистісного спілкування в ситуаціях максимально наближених до умов реальної комунікації. Заключним етапом формування перцептивної компетенції стало виконання проектного завдання, в якому була задіяна вся група. Виконання проектної роботи

дозволило перевірити якість сформованості умінь перцептивної компетенції у студентів в ситуаціях автентичного спілкування, коли самі студенти визначали зміст цього спілкування.

Всі тексти лабораторних робіт використовувалися як експериментальною, так і контрольною групами. Однак в контрольних групах виконання завдань відбувалося позааудиторно і не в групах співробітництва, без подальшого обговорення отриманих результатів.

Підсумковий зріз експериментального навчання включав себе тільки комунікативні завдання для визначення рівня сформованості умінь перцептивної компетенції. Студентам пропонувалося працювати в парах (завдання 1, 3) і самостійно (завдання 2, 4). Завдання перевіряли вміння розпізнавання і використання прийомів нереклексивного і рефлексивного слухання. Завдання контрольної роботи наводяться в Додатку Г.

Додатково якість сформованих умінь перцептивної компетенції перевірялося в ході виконання студентами проектного завдання, проте це відбувалося в процесі спостереження за ходом роботи над проектом і не відображено математично.

Результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої методики формування у студентів I-II курсів мовного вчн умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування. Порівняльні дані рівня сформованості умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування в контрольній та експериментальній групах наведені в Таблиці 2.3, де

1. коефіцієнт виявлених сигналів зворотного зв'язку (КВСЗЗ) = кількість правильно відзначених (виявлених) сигналів зворотного зв'язку / загальна кількість відповідей;

2. коефіцієнт використання сигналів зворотного зв'язку (КНСЗЗ 1) = кількість надісланих вербальних сигналів зворотного зв'язку / загальне можливу кількість вироблених сигналів зворотного зв'язку (для констатуючого і проміжного зрізів)

3. коефіцієнт використання сигналів зворотного зв'язку (КНСЗЗ2) = кількість надісланих невербальних і вербальних сигналів зворотного зв'язку /

загальна кількість реплік діалогу (для контрольної роботи);

4. коефіцієнт граматично правильно оформлених відповідей (КГПОВ) = кількість граматично вірних висловлювань / загальне число реплік діалогу.

Таблиця 2.3.

Порівняльні дані перевірки рівня сформованості умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування у студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп

	КВСЗЗ		КНСЗЗ 1		КНСЗЗ 2		КГПОВ	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Констатуючий зріз	91	91,4	91,4	91,9	91,7	92,4	95	96,6
Ітоговий зріз	95	96,6			94	97,5	95,5	97,1
Контрольна робота	95	96,6			94	97,5	95,5	97,1

Як видно з таблиці, завдяки використанню розробленої методики в експериментальній групі удосконалилися наступні вміння:

- уміння зрозуміти, прийняти цілі, мотиви і установки партнера по спілкуванню;
- уміння вступати в розмову з заздальгідь сформованим позитивним емоційним ставленням при сприйнятті партнера;
- уміння проявляти інтерес до особистості співрозмовника;
- уміння проявляти інтерес до теми розмови;
- уміння співпереживати співрозмовнику, підтримувати його;
- уміння уявити себе на місці партнера по спілкуванню, увійти в його становище, його роль, випробувати його внутрішній стан;
- уміння побачити себе очима співрозмовника;
- уміння бачити подібність характеристик своїх і партнера по спілкуванню;
- уміння усвідомити наявність стереотипів у сприйнятті співрозмовника і вміння їх подолати;

- уміння використовувати сигнали зворотного зв'язку для підтримання розмови, взаємодії;
- уміння розпізнати сигнали співрозмовника про те, що він(а) наводить приклад, дає пояснення, наводить аргумент, контраргумент, підсумовує сказане, повторюється, переходить до іншої теми, повертається до теми розмови після невеликого відступу;
- уміння розпізнати сигнал партнера про те, що він хоче передати слово слухачу і вміння перейти з ролі слухача до ролі мовця;
- уміння розпізнати сигнал співрозмовника про те, що він потребує підтримки, схвалення з боку слухача, і вміння цю підтримку надати.

ВИСНОВКИ

Спілкування – це багатоплановий процес взаємодії, інформування та ставлення людей один до одного. Будь-яка спільна діяльність людей пов'язана зі спілкуванням, а значить з інформуванням, пізнанням і взаємним впливом людей один на одного. Люди відображають та інтерпретують зовнішність, поведінку партнера, оцінюють його можливості.

Ефективне спілкування можливе лише в разі адекватного сприйняття і прийняття партнерами один одного. Сприйняття і розуміння іншої людини ускладнюється явищами ідентифікації, рефлексії, стереотипізації та ефектів «ореола», «новизни» і «первинності».

Перцептивна компетенція визначається нами як процес слухання, розуміння і реакцій, які супроводжують розуміння або нерозуміння повідомлення, а також процес прийняття та сприйняття (або неприйняття і несприйняття) партнера по спілкуванню.

Для формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонент міжособистісного спілкування надає найкращі можливості. Однак поняття «аудіювання як компонент міжособистісного спілкування» потребувало уточнення. У даній роботі в якості робочого поняття ми використовуємо наступне: це процес сприйняття і розуміння повідомлення, що передається від одного співрозмовника іншому, процес моделювання особистості мовця, виражений зовні сигналами зворотного зв'язку від слухача мовцю.

Проаналізувавши можливі труднощі різних видів аудіювання, ми запропонували їх розподіл на психологічні, лінгвістичні та соціальні і виділили додаткові вміння аудіювання як компонента міжособистісного спілкування:

Стратегічна мета навчання іноземної мови – сформована комунікативна компетенція – буде досягнута, в разі сформованості виділених в даній роботі знань і умінь перцептивної компетенції міжособистісного спілкування:

- 1) знання про необхідність розуміти і приймати цілі, мотиви і установки співрозмовника для продуктивного і психологічно комфортного спілкування;
- 2) знання механізмів міжособистісного сприйняття (ідентифікації, рефлексії, емпатії, міжособистісної атракції);
- 3) знання можливих способів розвитку рівня самосвідомості (продуктивна діяльність, що дозволяє розкритися внутрішньому світу студента, усвідомлення своїх психофізіологічних властивостей, особливо інтелекту);
- 4) знання механізмів міжособистісної атракції (знаходження схожості характеристик тих, хто спілкуються, взаємна підтримка, поведінка, що «допомагає», позитивне емоційне ставлення до партнера);
- 5) знання бар'єрів на шляху адекватного сприйняття співрозмовника (стереотипи, «життєві узагальнення», ефекти сприйняття);
- 6) знання сигналів зворотного зв'язку: невербальних, напіввербальних та вербальних та вміння їх використовувати;
- 7) вміння розпізнати сигнали співрозмовника про те, що він (а) наводить приклад, дає пояснення, наводить аргумент, контраргумент, підсумовує сказане, повторюється, переходить до іншої теми, повертається до теми розмови після невеликого відступу.
- 8) вміння розпізнати сигнал партнера про те, що він хоче поступитися роль мовця (передати слово) і вміння перейти від ролі слухача до ролі мовця;
- 9) вміння розпізнати сигнал співрозмовника про те, що він потребує підтримки, схвалення з боку слухача, і вміння цю підтримку надати.

У ВНЗ обґрунтовано починати формування умінь і прищеплення знань перцептивної компетенції на початковому етапі, тому що це період гострої потреби в спілкуванні та спільній діяльності, самоаналізу, самосвідомості і саморефлексії.

Будуючи навчальний процес в руслі педагогіки співробітництва викладач не тільки створює оптимальні умови для задоволення вікових потреб студентів, а

й для формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Зміст навчання, спрямованого на формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування, включає в себе лінгвістичний, психологічний і методичний компоненти.

Методика навчання аудіювання як компоненту міжособистісного спілкування повинна бути заснована на включенні в навчальний процес елементів соціально-психологічного тренінгу, як найбільш відповідають завданням навчання. Такими елементами повинні стати пропедевтичні вправи, що дозволяють розвивати точність сприйняття товаришів по групі як потенційних співрозмовників, що рятують від стереотипів, «життєвих узагальнень» і сприяють, таким чином, плідному спілкуванню.

Комплекс вправ, спрямованих на формування перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування будується на наступних принципах: поетапності, зростання труднощів, інтеграції в мовні аспекти, орієнтації на самостійну роботу, креативності.

Становлення умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування буде проходити в чотири етапи. Пропедевтичні вправи (1 етап) налаштовують студентів на відкрите спілкування, активну роботу і спільна праця. Некомунікативні вправи (2 етап), знайомлять студентів з мовленнєвою формою прийомів нереклексивного і рефлексивного слухання. Умовно-комунікативні вправи (3 етап), сприяють становленню навичок перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування, студенти тренуються розпізнавати, диференціювати і застосовувати прийоми активного і пасивного слухання. В ході виконання природно-комунікативних вправ (4 етап) у студентів формуються вміння перцептивної компетенції як компонента міжособистісного спілкування.

У розробленому комплексі вправ необхідно передбачити відмінний від існуючого підхід до формулювання установок до комунікативних завдань. Установки повинні орієнтувати студентів на свідомий розвиток механізмів

міжособистісної перцепції: ідентифікації, емпатії, рефлексії, міжособистісної атракції, проникненню у внутрішній світ співрозмовника, на подолання стереотипів сприйняття партнера по спілкуванню. Установки також повинні сприяти встановленню між студентами позитивної взаємозалежності і розвитку вміння співпраці;

Комплекс вправ для формування умінь перцептивної компетенції повинен містити завдання, які навчають різним прийомам активного і пасивного слухання, складені з використанням прикладів, запозичених з художньої англомовної літератури, аудіо- та відеоматеріалів.

У навчальному процесі викладач повинен систематично орієнтувати студентів на осмислене використання технік активного і пасивного слухання в процесі аудіювання як компонента міжособистісного спілкування. Для цього необхідно змістити акцент з лінгвістичного компонента фраз на їх соціальну значущість;

Розроблена методика навчання ґрунтується на навчанні в співробітництві / кооперації, як найбільш природній і плідній формі інтеракції. Навчання у співпраці (робота в формальних групах) створює необхідні умови для успішного формування умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Статистичні дані, отримані в ході проведення експериментального навчання довели ефективність запропонованої методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

СПИСОК ТЕОРЕТИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахметзянова С. М., Польшкина Г. М. Методика обучения иноязычному аудированию на уроке иностранного языка в основной школе. *Казанский вестник молодых ученых Педагогические науки. Methodология и методика организации образовательной среды*. 2018. Т.2. № 3 (6). С. 97-106.
2. Баграмова Н. В. Методика обучения иностранным языкам : вчера, сегодня, завтра. *Материалы XXX межвузовской научно-практической конференции преподавателей и аспирантов. Методика иностранных языков*. Санкт Петербург : Изд-во СПбГУ. 2002. Вып.28. С 134-150.
3. Баграмова Н. В. Самостоятельная работа студентов над лексикой повышенной трудности (английский язык как вторая специальность). *Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе. Межвузовский сборник научных трудов*. Ленинград, 1990. С. 66-74.
4. Банашко Л. В., Севастьянова О. М., Крищук Б. С., Тафинцева С. І. Концепція педагогічної компетентності. URL : <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233> (дата звернення : 25.09.2019).
5. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1988. 288 с.
6. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : автореф. дис...к. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2018. 22 с.
7. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учебное пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения

- квалификации учителей. Обнинск : Титул, 2001. 128 с.
8. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.02. Київ, 2012. 22 с.
 9. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : АРКТИ, 2003. 192 с.
 10. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Высшая школа, 1982. 374 с.
 11. Гомезо М. В., Матюхина М. В., Михальчик Т. С. Возрастная и педагогическая психология. Москва : Наука, 1984. 256 с.
 12. Гончар И. А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики. *Вестник С.-Петербургского университета*. Сер.9. 2011. С. 117-121.
 13. Гончар И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста. *Мир русского слова*. 2010. № 1. С. 86-92.
 14. Демішева А. К. Рольові ігри на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2010. №13. С. 16-25.
 15. Дербаремдикер О. І. Рольові ігри на уроках англійської мови. Київ : Довкілля, 2009. 145 с.
 16. Дерманова И. Б., Сидоренко Е. В. Психологический практикум. Межличностные отношения. Методические рекомендации. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 140 с.
 17. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. Москва : Смысл, 2002. 192 с.
 18. Джонсон Д., Джонсон Р. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. Санкт Петербург, 2001. 203 с.
 19. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт Петербург : КАПО, 2005. 352 с. URL ; <https://en.book2.org/book/1276728/7ff925> (дата звернення : 13.09.2018)/
 20. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи. *Иностранные*

- языки в школе*. 1996. №5. С. 20-28.
21. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. *Иностранные языки в школе*. 1996. №4. С. 25-27.
 22. Єфімова О. М. Рольові ігри в методиці викладання англійської мови. URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1140> (дата звернення : 23.11.2018).
 23. Жуков М., Петровская Л. М., Растяжников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва : Наука, 1991. 96 с.
 24. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : НПО «МОДЭК», 2013. 432 с.
 25. Зимняя И. А. Учебное пособие по курсу психологии в программе педагогической практики. «Психология обучения видам речевой деятельности и аспектам иностранного языка». Москва : МГУ, 1987. 127 с.
 26. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку. *Иностранные языки в школе*. 1991. №3. С.9-15.
 27. Ильина В. И., Клычникова З. И. Психологические основы обучения рецептивным видам речевой деятельности. *Сборник научных трудов МГПИИЯ*. 1999. Вып. 133 С. 45-65.
 28. Киселевская И. В. Реализация коммуникативной направленности в обучении английского языка как иностранного в учебниках «Headway». Москва : Наука, 1995. 116 с.
 29. Китайгородская Г. А. Методические основы обучения иностранным языкам. Москва : Наука, 1986. 175 с.
 30. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Обучение восприятию на слух английской речи. Практикум. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 336 с.
 31. Кони́на Ю. М. Технология работы с аудиоматериалами при обучении аудированию. *Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: межвуз. сб. науч. тр.* Рязань : Изд-во Рязанского высшего воздушно-десантного командного училище им. В. Ф. Маргелова, 2017. С. 43-47.

32. Корнєва З. М. Самостійна робота як провідна форма організації навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою професійного спрямування у немовному вищому закладі освіти. URL : https://novyn.kpi.ua/2007-1/06_Korneva.pdf (дата звернення : 12.12.2019).
33. Кулиш Л. Ю. Виды аудирования. *Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия.* Москва : Просвещение, 1991. 360 с.
34. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. Москва : Наука, 1980. 175 с.
35. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск : Выш. шк., 2004. 522 с.
36. Махмутова Г. Н. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета.* 2013. №1 (9). С. 75-78.
37. Мильруд Л. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе.* 1991. №6. С.3-8.
38. Миньяр-Белоручев Р. К. О принципах обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе.* 2001. №6. С.43-52.
39. Морозова Е. Г. Использование видеоматериалов на уроках английского языка. URL : <http://www.zavuch.ru/methodlib/226/79989/> (дата звернення : 3.04.2019).
40. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе.* 2000. № 1. С. 11-16.
41. Пассов Е. Н., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Москва : Русский язык, 2010. 568 с.
42. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Наука, 1989. 276 с.
43. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные техники в системе образования. Москва : Наука, 1999. 224с.
44. Прокопишина К. Н. Рольова гра як метод розвитку в учнів навичок

- англомовної комунікації. *Таврійський вісник освіти*. 2013. №1 (41). С. 199-205.
45. Пшеняннікова Н. О. Використання відеофільмів на уроках англійської мови. URL : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12pnouam.pdf> (дата звернення : 23.09.2019).
 46. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие. Москва : Просвещение. 1995. 289 с.
 47. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців зінженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 234 с.
 48. Рыкованов Р. А. Возрастная психология. Санкт Петербург : Просвещение, 1999. 48 с.
 49. Сафонова В. В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей. *Иностранные языки в школе*. 2014. №6. С. 2-10
 50. Сидоренко І. А. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів та її методика. URL : <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1072> (дата звернення : 5.11.2018).
 51. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 290 с. URL : https://skvor.info/files/books/skvortsova_obl_monografia2.pdf (дата звернення : 15.09.2019).
 52. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва : Просвещение, 2006. 239 с.
 53. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов педагогических вузов и учителей.

- Москва : Просвещение, 2002. 239 с.
54. Тарасевич О. В. Використання відеоматеріалів на уроках іноземних мов у початковій школі при формуванні навичок аудіювання. URL : https://www.psyh.kiev.ua/Тарасевич_О.В._Використання_відеоматеріалів_на_уроках_іноземних_мов_у_початковій_школі_при_формуванні_навичок_аудіювання (дата звернення : 4.05.2019).
55. Турнер Д. Ролевые игры : Практическое руководство. Санкт Петербург : Наука, 2002. 352 с.
56. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). Москва : Наука, 1989. 238 с.
57. Brown G. Listening to Spoken English. London : Longman, 1981. 167p.
58. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1994. 234 p.
59. Brown H. D. Breaking the Language Barrier. (Creating Your Own Pathway to Success). London : Prentice Hall Regents, 1994. 201 p.
60. Heaton J. B. Writing English Language Tests. New York : Longman Inc., 1998. 289 p.
61. Livingston C. Role-play in Language Learning. Москва : Высшая школа, 1986. 127 с.
62. Ross J. Understanding English. A Listening Approach to English as Second Language. London : Penguin, 1982. 120 p.
63. Rost M. Introducing Listening. London : Penguin, 1994. 167 p.
64. Rost M. Listening in Language Learning. London : Longman, 1993. 190 p.
65. Samovar L. A. Pollex R. E. Communication Between Cultures. Belmont : California, 1991. 208 p.
66. Scarcello R. C., Oxford R. L. The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom. URL : <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej03/ej03r20/>(дата звернення : 14.05.2019)
67. Underwood M. Teaching Listening. London ; New York : Longman, 1989. 178 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

68. Практический курс английского языка. I курс : Учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / Под ред. В. Д. Аракина. Москва : ВЛАДОС, 2002. 544 с.
69. Практический курс английского языка для II курса : Учеб. / Под ред. В. Д. Аракина. Москва : Высш. шк., 1987. 464 с.
70. Headway : Pre – Intermediate : Students' Book. Oxford : Oxford University Press, 1999. 146 p.
71. New Headway : Intermediate : Students' Book. Oxford : Oxford University Press, 1997. 160 p.
72. Headway : Upper – Intermediate : Students' Book. Oxford : Oxford University Press, 1999. 138 p.
73. Matters : Upper – Intermediate : Students' Book. Oxford : Longman, 1996. 182 p.
74. Cutting Edge : Intermediate : Students' Book. Oxford : Longman, 2000. 170 p.
75. Cutting Edge : Upper – Intermediate : Students' Book. Oxford : Longman, 2000. 178 p.
76. Wavelength : Pre-Intermediate : Course book. London : Pearson education Limited, 2000. 127 p.
77. Wavelength : Intermediate. Course book. London : Pearson Education Limited, 2000. 155 p.
78. Upstream : Intermediate. Teacher's Book. London : Express Publishing, 2000. 186p.

Пам'ятка про правила ефективного спілкування

1. Smile when you enter the classroom.
2. Smile when you start to speak.
3. Smile when sb addresses you or starts to speak to you? Look at his/her eyes.
4. Show you genuine interest in your partner and the things he's talking about.
5. Memorize the techniques of active listening and use them while communicating.
6. Analyze what qualities help you to communicate and try to improve on them.
7. Think what qualities prevent you from effective communication and try to get rid of them.
8. Praise yourself when you do smth well. Never blame yourself when you've done something wrong but, think what you can improve.
9. When sb. starts to speak to you be polite and attentive to his needs and listen to him till the end. Remember that the best interlocutor isn't who speaks much, but who listens carefully;
10. When communicating with a person, try to see an individual, but not a stereotype.

To make our perception of other people better we should take pains to see the differences and similar features of people

УМОВНО-КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ

1). A) Listen to the conversation between Tony, Diane, Mark and Louise. Note how they encourage each other talking (Use the semi-verbal and verbal signals of back-channeling: Mm, well, yes, yeah, That's true, That's right). B) Now listen to the dialogue for the second time and give the back channelling signals.

TONY: Um, I'm going to ask a few questions about fast food and your eating habits. But first, em, what do we understand about *fast food*. If someone asks you if you like it, what kind of things are you thinking of?

DIANE: I'd first think of um, places like McDonald's and Burger King [*Uh huh*] burger places, erm, basically where you don't really sit down to eat, erm...

MARK: *Well I suppose fast food ...*

LOUISE: Where you can be served quickly ...

MARK: Yeah, you don't have to wait [*That's right*] - it sort of comes quickly, it's pre-prepared or ...

JANET: Yeah, so even like the little kebab take-aways and things and the Greek places - I suppose you'd think of under fast food as well...

DIANE: *Mm, mm.*

TONY: But if, if the food is cooked more on the premises by the person who runs the restaurant, but is then served quickly, is it still fast food?

JANET: I would think of it as fast food, I think, yes, yes ...

[MARK: *Yes, I think so.*]

TONY: Okay.

(From *Distinction Advanced Sts Book Tapescripts*)

2). A) Read the dialogue about Amy's visit to the hair-dresser and the back-channelling signals that the second speaker used in real conversation. Decide upon the proper place of each one in the dialogue (there might be more than one variant). B) Listen to Amy

speaking. Encourage her to speak using the given phrase when you hear that her utterance is close to the end or when she makes a pause. C) Memorize the dialogue, be ready to act it out. While working at the dialogue remember about the hints how to make the conversation effective. Amy: Well, in early 90s I was living in London...

Man: Mm-hm.

A: And I, er, was in a pub one night and I met this guy who was training at the Vidal Sasson hair salon.

M:...

A: And he asked me if I would in one day to do a sort of a hair fashion show modeling things.

M:...

A: He just wanted to do my hair.

M:...

A: I thought OK, that would be fun, so I went in and anyway he took my hair and teased it up into this big beehive that just set up on the top of my head.

M:...

A: It was hilarious - it was just thing big mess of hair all teased up sitting up there.

M:...

A: Well, that wasn't me really..... At the end of the day he asked me if I wanted to keep it or if I wanted to lose it.

M:...

A: And I thought, well, I am never ever going to look this way again, so I decided to keep it.

M: ...

A: And I was the strangest person in the Tube for a day.

(From *Wavelength Pre-Intermediate StB*, 152)

3). A) Read the given dialogue. Decide what semi-verbal signals the second speaker might have used. B) Now listen to the dialogue and take the part of the second speaker encouraging your partner to speak. C) Read the dialogue together with your partner, if

you take the part of the woman show your partner that you are interested in him and the topic of the conversation, send him back-channeling signals as well.

Tim: Hmm, well, I've always wanted a leather jacket, a black leather jacket. And I wanted something that looked really authentic, really...

Woman: ...

T: .. sort of worn. Sort of film-starish...

W:...

T: You know, so, I'd heard from people you could buy things like this a ... down at the Portobello Market in London ...

W:...

T: Er, so I went down there with a few friends and we had a great time just going to all the stalls trying all the jackets. ... so I found one and it just looked fantastic...

W:...

T: ... it was sort of ... looked very worn ... just perfect look I wanted. ... something

W:...

T: ... that could go with everything ...

W:...

T: So I bought it there and then. And I loved it ever since.

(From *Wavelength Pre-intermediate, StB, 152*)

ДОДАТОК В**Констатууючий зріз**

'Listen and read the given conversation between two persons. Do you think that the second speaker helps his partner to keep the conversation going? Why? What phrases they say (choice of words) help you to understand that? How do they help each other to continue the conversation and how do they show each other that they are interested in the other person and listen to him/ her attentively?'

Таким чином, завдання націлювали студентів на уважне слухання діалогу-прикладу міжособистісного спілкування і на знаходження в тексті вербальних і невербальних сигналів зворотного зв'язку (тобто прийняття співрозмовника, зацікавленості в ньому і теми розмови, допомоги у веденні діалогу).

Завдання другого ступеня констатууючого зрізу, було сформульовано таким чином:

Listen to the dialogue where the replies of the second speaker are missing. Your task is choosing the appropriate device of back-channeling help the conversation going.

Після виконання даного завдання зі студентами було проведено обговорення можливих варіантів заповнення пропусків, де вони аргументували свій вибір. Результати тесту і подальшого обговорення показали, що студенти можуть вжити відповідну / відповідну питання фразу (відповідь), однак при виборі вони покладаються на лексичне наповнення попередньої фрази, а не на відповідність тієї чи іншої фрази самої ситуації спілкування. На нашу думку це свідчить про несформованість умінь перцептивної компетенції аудіювання як компонента міжособистісного спілкування.

Завдання третього ступеня констатууючого зрізу:

Listen to people speaking. Decide whether the speaker:

- a) gives example;

- b) gives explanations;
- c) paraphrases what was said;
- d) goes to a new topic;
- e) summarizes his ideas;
- f) goes back to the subject of the conversations.

Then match the number of the speaker with the letters'.

Аналіз результатів показав, що вміння розпізнати сигнали співрозмовника, що він(а) наводить приклад, дає пояснення, наводить аргумент, контраргумент, підсумовує сказане, повторюється, переходить до іншої теми, повертається до теми розмови після невеликого відступу розвинені незадовільно. Однак це ми пояснюємо несформованістю механізмів аудіювання в цілому.

Завдання четвертої ступені констатуючого зрізу:

Discuss with your new group-mate the way you spent your summer vacations. Keep the conversation going for at least two minutes.

В установці до завдання ми свідомо не націлювали студентів використовувати прийоми активного і пасивного слухання або подавати невербальні сигнали зворотного зв'язку, тому що нам був цікавий рівень сформованості цього вміння. Виконання запропонованого завдання показало, що лише деякі студенти могли продовжувати зацікавлену розмову протягом двох хвилин і більше. Як вони пояснювали, їм було нічого або нецікаво говорити. Нами було відзначено також, що в процесі «спілкування» студенти не дивляться один на одного або в очі співрозмовнику (а дивляться в парту або на викладача, мабуть чекаючи миттєвої оцінки правильності сказаного або шукаючи в очах викладача підтримки). Студенти не посміхаються підбадьорливо, не ставлять навідних або уточнюючих питань і навіть не розгортаються до товариша. Крім цього при зміні ролей мовця - слухача в діалозі утворювалися тривалі паузи, коли обидва співрозмовники не були впевнені, що зробити далі. Студент, тільки що виступав в ролі мовця чекав, коли слухач вступить в розмову, і, не дочекавшись, починав заповнювати паузу «наповнювачами мовчання», болісно вигадуючи, що

б сказати ще або як попросити слухача вступити в розмову. Слухає також зберігав мовчання, тому що або не знав, що сказати або лінувався знайти потрібні слова, фрази, щоб підбадьорити співрозмовника, показати йому свою зацікавленість в його словах і в самому співрозмовника.

Контрольна робота

1. Your friend will tell you about an awkward experience in his life. Make him speak but don't ask bewildering questions or interrupt him. Now summarize in few words what happened to your group-mate and how he felt.

2. Listen to the speaker and
 - Summarize what he says
 - Paraphrase his ideas
 - Reflect his feelings
 - Clarify his statement.

3. Imagine that you are a stranger in the city where your former schoolmate is living. You come to visit him. Discuss the plans for the first night in the city. Let your friend give you some hints about the place's trendiest hot spots. Keep the conversation going for at least five minutes.

4. Listen to your fellow-students discussing a certain problem. Notice the way the speaker encourages his partner to communicate, to say more (whether he uses the signal of back channelling). Write down the signals that were used. (Парі студентів видається картка з описом уявної ситуації для розігрування).

SUMMARY

The presented paper is dedicated to the study of the process of teaching English to English students of 1-2 courses of the Faculty of Foreign Languages.

The subject of the research is a model of forming perceptual competence of listening as a component of interpersonal communication based on authentic audio-video texts and learning in collaboration.

The purpose of this study is to understand the issues of teaching communication, listening and developing a scientifically sound methodology for forming perceptual competence of listening as a component of interpersonal communication on the basis of authentic audio-video texts and learning in collaboration.

The methodology of teaching listening as a component of interpersonal communication should be based on the inclusion in the educational process of the elements of social and psychological training, as most relevant to the learning objectives. Such elements should be propaedeutic exercises that help to develop the accuracy of the perception of groupmates as potential interlocutors, rescuing stereotypes, "life generalizations" and thus promoting fruitful communication. The set of exercises aimed at forming perceptual competence of listening as a component of interpersonal communication is based on the following principles: stages, increasing difficulties, integration into linguistic aspects, orientation to independent work, creativity.

The set of exercises for the formation of perceptual competence skills should contain tasks that teach different methods of active and passive listening, using examples taken from fiction, audio and video.

Keywords: *competence, endurance, exercise, pedagogical conditions, student, higher education, perceptual competence*

Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ

Я, Оверко Олександр Петрович, студент 2 курсу магістратури, форми навчання заочної, факультету іноземної філології, спеціальність 035 Філологія, освітньо-професійна програма Мова і література (англійська), адреса електронної пошти 2018overko1992@gmail.com,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Методика навчання ідіоматичного діалогічного мовлення студентів-філологів» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомена;
- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;
- згоден на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою Інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) Оверко О.П.