

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРИЙОМІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ СПІВРОБІТНИЦТВА В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті здійснено психологічне обґрунтування прийомів реалізації дидактичних принципів співробітництва в процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця з міжнародних відносин. Експериментально доведено, що збільшення обсягу групової роботи у навчальному процесі зумовлює покращення обсягу і глибини засвоєних знань, оптимізації витрат часу на засвоєння певної інформації, підвищення мотивації до самостійного навчання та відчуття задоволеності навчальним процесом, набуття соціальних навичок в процесі вивчення іноземної мови, підвищення рівня самоконтролю та самокритичності тощо.

Ключові слова: дидактичні принципи співробітництва, іншомовна комунікативна компетентність, фахівець з міжнародних відносин, групова робота, навчальний процес, засвоєні знання, мотивація до навчання, іноземна мова.

В статье осуществлено психологическое обоснование приемов реализации дидактических принципов сотрудничества в процессе развития иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста по международным отношениям. Экспериментально доказано, что увеличение объема групповой работы в учебном процессе обуславливает улучшение объема и глубины усвоенных знаний, оптимизации затрат времени на усвоение определенной информации, повышение мотивации к самостоятельному обучению и ощущение удовлетворенности учебным процессом, приобретение социальных навыков в процессе изучения иностранного языка, повышение уровня самоконтроля и самокритичности и т. п.

Ключевые слова: дидактические принципы сотрудничества, иноязычная коммуникативная компетентность, специалист с международными отношений, групповая работа, учебный процесс, усвоенные знания, мотивация к обучению, иностранный язык.

In the article the psychological basis of methods of realization of didactic principles of cooperation in the process of development of foreign language communicative competence of a future specialist in international relations. Experimentally proved that the increase of group work in the learning process

leads to improve the scope and depth of knowledge, optimization of time spent on the assimilation of certain information, increased motivation for independent learning and a sense of satisfaction with the educational process, the acquisition of social skills in the process of learning a foreign language, increasing the level of self-control and self-criticism the like.

Key words: *didactic principles of cooperation, foreign language communicative competence, specialist in international relations, group work, learning process, acquired knowledge, motivation to learning, foreign language.*

Уся система освіти в Україні, і вищої освіти в тому числі, на цей час перебуває під впливом ідей, сформульованих у роботах теоретиків загальної і педагогічної психології (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв та ін.) і передових практиків сучасної школи (О. О. Залевська, Г. О. Китайгородська, Т. С. Яценко та ін.). Ці ідеї, зокрема, знайшли відображення у ствердженні співробітництва як однієї з визначальних основ сучасного навчання. Співробітництво – це гуманістична ідея спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, об'єднаних взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом процесу і результатів цієї діяльності. В основі стратегії співробітництва є ідеї стимулювання й спрямування педагогом пізнавальних інтересів студентів. Значення цієї форми організації навчання настільки велике, що існує тенденція розглядати весь педагогічний процес як педагогіку співробітництва.

Проблема навчального співробітництва (колективних, кооперативних, групових форм роботи) активно та всебічно досліджується в останній час у нашій країні і за кордоном (В. Дойз, Г. Г. Кравцов, Х. Й. Лійметс, В. Я. Ляудіс, І. Ломпшер, Г. Магін, А. К. Маркова, Т. А. Матіс, А. В. Петровський, В. П. Панюшкін, В. В. Фляков, Г. О. Цукерман, Д. І. Фельдштейн, С. Г. Якобсон та ін.). В умовах співробітництва більш успішно вирішуються складні розумові завдання (Г. С. Костюк, В. Янтос та ін.), краще засвоюється новий матеріал (В. А. Кольцова та ін.). У роботах Х. Й. Лійметса, наприклад, було продемонстровано, що вплив групової роботи активізує і мотивує тих, хто навчається, підвищується рівень їхніх комунікативних вмінь, крім того, внутрішньогрупове співробітництво у вирішенні тих же завдань підвищує ефективність навчання не менше, ніж на 10% [1]. Дослідження Н. В. Кузьміної, І. О. Зимньої, Г. О. Китайгородської та ін. виявили також неоднозначність рішення питання однорідності (гомогенності) або різнорідності (гетерогенності) складу групи і переваги організації внутрішньогрупового співробітництва за диадним, триадним або загальногруповим принципами [2–4 та ін.]. За даними багатьох досліджень, триада продуктивніша, ніж діада [5–6 та ін.].

Мета статті – психологічне обґрунтування прийомів реалізації

дидактичних принципів співробітництва у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

У дослідженні з використанням проблемно-комунікативного підходу застосовувалася групова форма навчання. У процесі дослідження виявлено динаміку розвитку мовленнєвих вмінь і мовних навичок, емоційного самопочуття студентів у групах з різною формою організації навчального процесу, визначено рівень розвитку міжособистісних взаємин при різних формах навчання, а також залежність становлення іншомовної комунікативної компетентності від форми організації співробітництва майбутніх фахівців у навчальній діяльності. Дослідження дозволило намітити шляхи усунення суперечностей між метою навчання іноземної мови, обраній у будь-якій педагогічній системі, незалежно від змісту і методів навчання, і формою її реалізації.

Як відомо, метою навчання іноземної мови у широкому сенсі є розвиток іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає активне тренування основних мовленнєвих вмінь у відповідних видах мовленнєвої діяльності в процесі навчання. У дійсності при традиційній формі навчання найактивнішим учасником навчального процесу залишається викладач. Студенти ж основну частину навчального часу перебувають у найкращому випадку у стані некерованої пасивної рецепції. При введенні групової роботи для рішення дидактичних завдань різного типу тимчасова структура середнього узагальненого заняття набуває такого вигляду: групова робота – 40,5 % навчального часу, індивідуально-фронтальна – 34,8 %, (де 13,8 % часу – самостійна робота і 21 % – власне фронтальна), на пояснення викладачем теоретичного матеріалу було витрачено 9,7 % часу і 15 % – на організаційний аспект, аналіз, корекцію та оцінку роботи студентів, а також на науково-дослідну роботу відповідно до плану експерименту. Групова діяльність розглядається як засіб оптимізації навчального процесу, здатна полегшити навчання іноземної мови кожного окремого студента. Унаслідок цього групова навчальна діяльність, займаючи домінуюче положення, поєднувалась з іншими формами навчальної роботи. При виборі оптимальної форми для здійснення конкретного виду навчальної діяльності бралися до уваги усі компоненти навчального процесу: цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовний, операціонально-діяльнісний, контрольню-регулювальний, оціночно-результативний.

Застосування групової роботи зумовило необхідність моделювання системи прийомів групового рішення дидактичних завдань. Системоутворюючим критерієм, що є основою для виокремлення структурних компонентів, які визначають їхню взаємну близькість і інтеграцію, є спільна діяльність і спілкування учасників навчального

процесу. Сюди увійшли прийоми формування іншомовних компетенцій. У цілому уся групова діяльність зводилася до трьох основних видів: взаємоперевірка і корекція індивідуально виконаних завдань, спільна робота над новим матеріалом і взаємонавчання, тобто передача іншим членам групи раніше засвоєної інформації. Усі види групової роботи тісно пов'язані між собою і використовувалися у різноманітних поєднаннях. В процесі дослідження практикувалося застосування групової роботи і позанавчального часу, що зводилися до рекомендації спільно виконувати домашні завдання, а також залучення інституту консультантів для занять із відстаючими. При проведенні підсумкового контролю наприкінці семестру за принципом «залік – незалік» поряд з індивідуальною відповідальністю за академічну успішність застосовувалася групова. Група одержувала залік при сприятливих індивідуальних показниках кожного зі студентів. Використання групових показників неминуче скеровує членів групи у стосунки відповідальної залежності, тобто особистої відповідальності кожного за успіхи групи в цілому.

Усі дослідження, присвячені виявленню дидактичних, психологічних і соціально-психологічних переваг групової форми навчання, умовно можна поділити на дві групи: дослідження, що порівнюють ефективність групової та індивідуально-фронтальної форм навчання, і дослідження, що вивчають ефективність різних форм групової роботи. Нами було поєднано ці два підходи, утворивши три навчальні групи по 24 обстежуваних у кожній, однакові за кількісним складом і порівняно гомогенні за мовними і психологічними показниками. Одна група була контрольною (КГ), а дві інших – експериментальними (ЕГ), у яких здійснювався певний вид групової роботи. У групі А спільною роботою була взаємодія спілкування у динамічних діадах (ДД) усіх членів групи по черзі. У групі В спільна робота відбувалась у стабільних діадах (СД), склад яких не змінювався протягом усього експерименту. Для нейтралізації негативного впливу побічних чинників зміст, навчальні посібники і методи навчання були однаковими в усіх трьох групах. Успішність розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця оцінювалася за ступенем зміни рівня розвитку його вмінь і навичок, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність, яка розвивається під час експерименту. Зіставлення результатів оцінних суджень експертів, одержаних на початку і наприкінці експерименту за семибальною шкалою, показало, що результати змін рівня розвитку в ЕГ у 6–7 разів перевищують результати КГ. Динаміку рівня розвитку, що характеризує технологічний і соціокультурний критерії іншомовної комунікативної компетентності, показано в таблиці 1 (значущість розбіжностей * – $p=0,05$, ** – $p=0,01$, *** – $p=0,001$).

У групі С(К), що продемонструвала високий узагальнений середній

показник рівня розвитку (5,25 бала) на початку експерименту, позитивні зрушення дорівнювали усього 0,22 бала. Результати змін у групах А і В склали 1,30 і 1,74 бала відповідно. У групі В розбіжності за 10, а у групі А за 6 компонентами виявилися статистично значущими. У групі С статистично значущі розбіжності відсутні. Отримані дані свідчать про наявність залежності розвитку іншомовної комунікативної компетентності від форми організації навчального процесу і демонструють, що групова форма навчання виконує компенсаторну функцію, дозволяючи за відносно короткий термін шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності і раціональної організації навчального процесу розвинути у слабо-підготовлених студентів необхідні іншомовні компетенції і довести їх до рівня середніх і сильних студентів. Згідно з наведеними у літературі даними, групова робота часто спричиняє сильне напруження, наслідком якого є різкий спад працездатності студентів. Підвищене напруження пов'язують зі станом тривоги, що виникає як реакція студентів на соціально-психологічні чинники: несприятливе до себе ставлення, очікування негативної оцінки і т.д.

Вимірювання інтенсивності емоційної реакції студентів здійснювалось за шкалою самооцінки тривожності Спілбергера-Ханіна. Узагальнені середні показники для групи А(ДД) склали 26,7 – 35,6 – 33,8 – 33,6, для групи В(СД) – 32,6 – 32,6 – 30,5 – 34,4 і для групи С(К) – 32,9 – 32,1 – 30,3 – 32,1 бали при можливому діапазоні від 10 балів – повна відсутність тривоги – до 70 балів – надзвичайно високий рівень тривоги. Статистично значущих розбіжностей між показниками немає.

З метою вивчення рівня розвитку міжособистісних відносин нами використовувався опитувальник соціально-психологічної самооцінки колективу, запропонований Р. С. Немовим. Методика дозволяє судити про систему взаємин через самосприйняття групи. Інтеграція одержаних даних у блоки, що описують стосунки, властиві характеристикам колективу, дозволяє визначити рівень соціально-психологічного розвитку групи. Узагальнений середній показник рівня розвитку відносин у групі А(ДД) склав 5,08, а у групі В(СД) – 4,35 і у групі С(К) – 4,40 бали. Розбіжності між показниками в групі А(ДД) і у групі С(К) набагато перевищують мінімально достатню статистичну різницю, що дорівнює 0,2 бали. Ця різниця, знайдена емпіричним шляхом завдяки обробці результатів, одержаних раніше за допомогою методики СПОК, прийнята як своєрідна «ціна розподілу» шкали диференціації груп. Середні оцінки усіх семи інтегральних характеристик (відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність, відкритість, організованість, інформативність) також вищі у групі А(ДД).

Порівняння соціально-психологічних профілів групи А(ДД) і групи С(К) виявило найбільші розбіжності у ступені розвитку відносин, що

належать до блоків «колективізм» (різниця у 0,88 бала), «відповідальність» (0,86) та «організованість» (0,83). Аналіз часткових характеристик демонструє, що найбільші розбіжності відзначено у таких судженнях: перевага суспільних інтересів над особистими (1,86), активна участь у суспільній роботі (1,64), постійна турбота про успіхи колективу (1,64), розподіл обов'язків, що влаштовує усіх (1,57), робота з повною віддачею сил (1,36). Усі перераховані розбіжності в оцінках є статистично значущими. При порівнянні соціально-психологічних рельєфів ЕГ2, що працює у стабільних діадах, з контрольною, не встановлено достовірних розбіжностей за жодним із семи блоків. Дещо вищим у групі В(СД) є лише показник за інтегральною характеристикою «відповідальність», розбіжність становить 0,54 бала. Аналіз демонстрації мовленнєвих категорій у полі вербальної взаємодії у динамічних діадах дав змогу виявити, що існують статистично значущі розбіжності за більшістю показників розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

У цілому результати дослідження свідчать про залежність розвитку іншомовної комунікативної компетентності від форми організації навчального процесу. Ефективність розвитку іншомовної компетентності у майбутніх фахівців вища при груповій формі організації навчального процесу з використанням проблемно-комунікативного підходу порівняно з традиційним при однаковому змісті і термінах навчання. Групова форма навчання не спричиняє підвищеного напруження студентів. Крім того, спільна навчальна діяльність, організована за принципом роботи у динамічних діадах, що дозволяє здійснювати взаємодію і спілкування усіх членів групи, сприяє прискоренню розвитку академічної групи у навчальний колектив, при цьому одержують розвиток міжособистісні стосунки, властиві характеристикам колективу: колективізм, відповідальність, організованість та інші.

Наступна дидактична закономірність свідчить про взаємозв'язок розвитку іншомовної комунікативної компетентності з формою організації співробітництва майбутніх фахівців у навчальній діяльності, тобто спільною діяльністю. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця відбувається спільно та у взаємодії з іншими учасниками навчально-пізнавального процесу. Будь-які психологічні результати навчання можуть бути кращими або гіршими залежно від того, у якому організаційному співробітництві воно здійснюється.

При аналізі залежності співробітництва при формуванні і розвитку іншомовної комунікативної компетентності, необхідно відзначити, по-перше, що лінія викладач – студент, як правило, доповнюється взаємодією по лінії студент – студент, що зумовлюється самим груповим характером навчальної діяльності. По-друге, ефективність впливу співробітництва на особистісний розвиток того, хто навчається, на продуктивність його

навчальної діяльності, і залежність навчального співробітництва «студент – студент» при розвитку іншомовної комунікативної компетентності як організаційної форми навчання надають значні резерви не лише для підвищення ефективності розвитку іншомовної комунікативної компетентності, але й для розвитку, формування особистості майбутнього фахівця.

Під власне груповою діяльністю розуміється будь-яке об'єднання кількох людей для досягнення загальної мети. Спільна діяльність у динамічних діадах розуміється як організована система активності взаємодіючих індивідів, спрямована на досягнення загальної мети, в умовах взаємозалежності у засобах рішення і неможливості досягнення результату в індивідуальному режимі. Ефективність рішення пізнавальних завдань визначалася за змістовним і кількісним показниками (наявність і число нових запропонованих рішень, ступінь і характер обґрунтування, кількість і тип допущених помилок, рівень навчально-пізнавальної активності та інші параметри). За комунікативним критерієм до уваги приймалися комунікативна активність (число вербальних реакцій при рішенні завдань) і рівень розвитку вмінь і навичок комунікативної взаємодії. В експериментальному навчанні брали участь студенти (по дві експериментальні (ЕГ1, ЕГ2) і дві контрольні групи (КГ1, КГ2), а також слухачі інституту підвищення кваліфікації (одна експериментальна (ЕГ3) і одна контрольна (КГ3)). У чотирьох студентських групах було у середньому 50 осіб, у групах інституту підвищення кваліфікації – по 15 слухачів. Загальні підсумки групового навчання студентів і слухачів інституту підвищення кваліфікації рішення навчально-наукових завдань зводяться до такого. За адекватністю розуміння завдань, обґрунтованістю та оригінальністю запропонованих рішень усі ЕГ перевершують КГ (табл. 2).

Таблиця 2

Середні значення показників успішності рішення навчально-наукових завдань в експериментальних і контрольних групах (за п'ятибальною системою оцінок, $n=80$)

Параметри успішності	ЕГ1	КГ1	ЕГ2	КГ2	ЕГ3	КГ3
Адекватність відображення дійсності, закономірності досліджуваного явища	4,0	3,5	4,2	3,6	4,3	3,6
Доказова сила запропонованого рішення завдання	4,2	3,6	4,3	3,5	4,4	3,8
Новизна і ступінь оригінальності рішення завдання	4,1	3,8	4,0	3,7	3,9	3,7

Крім того, у студентів і слухачів інституту підвищення кваліфікації контрольних груп траплялися частіше і більшою мірою типові помилки

при вирішенні завдань проблемного характеру: відхід у бік емпірики або абстракції, різного роду штампи і пристосування до «заготовки». Відзначено, що у груповій роботі ці помилки долаються легше і швидше.

Додатковим показником успішності співробітництва була для студентів їхня академічна успішність із досліджуваного предмета, а для слухачів інституту підвищення кваліфікації – змістовний рівень випускної роботи. Якщо про успішність навчання судити за середньою оцінкою успішності, то між студентами контрольних і експериментальних груп розбіжності не виявляються. Однак структура навчальних оцінок значно відрізняється. Наприклад, у КГ1 кількість студентів, що відповіли під час екзаменів з досліджуваного предмета на «добре», становить 37,5%, а в ЕГ – 62%. Відповідно й у студентів КГ2 цей показник дорівнює 39%, а в ЕГ – 56%. У КГ слухачів інституту підвищення кваліфікації кількість робіт, що відповідали поставленим вимогам, склало 30,5%, в ЕГ – 53,5%. Таким чином, за різними показниками навчальної успішності робота в групових умовах виявилася більш ефективною, ніж при індивідуально-фронтальній формі організації навчання (табл. 3).

Таблиця 3

Особливості вербальної взаємодії в експериментальних групах на початковому і заключному етапах навчання (у % до загальної кількості висловлень, $n=80$)

Група	Когнітивні висловлення		Оцінні висловлення		Регулятивні висловлення	
	етап початковий навчання	етап заключний навчання	етап початковий навчання	етап заключний навчання	етап початковий навчання	етап заключний навчання
ЕГ1 студентів	59,1	41,3	16,8	26,8	24,1	30,9
ЕГ2 студентів	51,8	43,1	13,0	26,7	35,2	30,2
ЕГ1 слухачів інституту підвищення кваліфікації	64,0	60,3	6,0	16,2	30,0	25,5
ЕГ2 слухачів інституту підвищення кваліфікації	60,0	53,0	17,8	17,6	22,2	25,4

У спільній діяльності відзначається якісна своєрідність комунікативного процесу порівняно з індивідуально-фронтальною формою діяльності. Кількісні характеристики розгортання комунікації, зокрема, обсягу полів мовленнєвої взаємодії учасників груп однакові. Однак

різними є їхня участь у комунікативному процесі і функції, які вони виконують. Так, на початковому етапі експериментального навчання було зафіксовано таку кількість висловлень протягом одного заняття: у групі студентів 1-ї групи – 83, студентів 2-ї групи – 54, у кожній із двох груп слухачів інституту підвищення кваліфікації – 50 і 45 відповідно. Наприкінці групового навчання кількість вербальних реакцій зросла до 119 і 86 у групах студентів і до 68 і 69 – у групах слухачів інституту підвищення кваліфікації. Позитивно оцінюють групову форму навчання з погляду її ефективності для формування навичок міжособистісної взаємодії і самі обстежувані. 84,3% студентів вважає, що заняття у групі допомогли їм: краще усвідомити переваги і недоліки свого спілкування з іншими; набути знання і вміння, що дозволяють їм орієнтуватися у стосунках між людьми та усувати можливі конфлікти; легше і швидше вступати у контакт із людьми; відчувати свою приналежність до групи. Крім того, 84,3% і 76,7% слухачів інституту підвищення кваліфікації були задоволені навчанням із груповими формами роботи, а також виявили бажання продовжувати займатися у групових формах організації навчальної роботи.

Таким чином, на основі узагальнення проведених досліджень можна відзначити, що при співробітництві в навчальній діяльності: зростає обсяг і глибина розуміння матеріалу, який засвоюється; зростає пізнавальна активність і творча самостійність студентів; менше часу витрачається на формування знань і вмінь; знижуються труднощі, зумовлені дефектами навчальної мотивації; змінюється характер взаємин між студентами; зростає згуртованість групи, при цьому само- і взаємоповага ростуть одночасно із критичністю, здатністю адекватно оцінювати свої і чужі можливості; майбутні фахівці набувають соціальних навичок: такт, відповідальність, вміння формувати свою поведінку з врахуванням позиції інших людей, гуманістичні мотиви спілкування; викладач одержує можливість індивідуалізувати навчання, формувати групи студентів, з огляду на індивідуально-типологічні властивості особистості, рівень мовної підготовки, темп роботи. Участь усієї групи у колективній навчальній діяльності з розвитку іншомовної комунікативної компетентності викликає почуття задоволення у кожного з тих, хто навчається, створюючи у них повне враження корисності, необхідності, правильності власної діяльності, надаючи їм упевненості у можливості іншомовної мовленнєвої діяльності. Наведені вище дослідження свідчать про наявність залежності розвитку іншомовної комунікативної компетентності від форми організації співробітництва майбутніх фахівців у навчальній діяльності. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у розробці цілісної системи психотехнологій при викладанні іноземної мови у вищих навчальних закладах з врахуванням та цілеспрямованим використанням соціально-психологічних механізмів розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности : метод, пособие / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск : НИЦРМ, 1993. – 54 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Русский язык, 1992. – 254 с.
5. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / Л. В. Путляева. – М. : ЦОЛНУВ, 1990. – 17 с.
6. Цветкова Т. К. Теоретические проблемы лингводидактики : монография / Т. К. Цветкова. – М. : Компания Спутник+, 2002. – 107 с.