НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Тимофієнко Наталія Володимирівна

УДК 159.9-056.263-057.87]:378.015.3(043.3)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ–СУРДОПЕДАГОГІВ

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Фомічова Людмила Іванівна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП…… **3**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СПІЛКУВАННЯ ЯК СТРУКТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУРДОПЕДАГОГА…… **10**

1.1. Проблема спілкування у вітчизняній та зарубіжній психології…… **10**

1.2.Спілкування як прояв професіоналізму діяльності педагога..…… **25**

Висновки до першого розділу…… **60**

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-СУРДОПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ **62**

2.1. Теоретичні підходи та опис методики констатувального експерименту…….. **62**

2.2.Особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів…. **81**

Висновки до другого розділу…….. **127**

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СУРДОПЕДАГОГІВ…… **133**

3.1.Теоретичні підходи та опис методики формувального експерименту…….. **133**

3.2. Аналіз виконання завдань студентами-сурдопедагогами у контрольному експерименті…….. **150**

Висновки до третього розділу…… **159**

ВИСНОВКИ……... **163**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. **173**

ДОДАТКИ…….. **201**

ВСТУП

Актуальність дослідження. Суттєві зміни у становленні України як зрілого суспільства зумовлюють необхідність підвищення професіоналізму сучасних педагогів, зокрема, майбутніх сурдопедагогів, і у зв'язку з цим – необхідної складової їхньої професійної діяльності – спілкування. Даний підхід вимагає пошуку нових методів і форм підготовки майбутніх сурдопедагогів, які б змогли забезпечити ефективний розвиток дітей із вадами слуху.

Розроблені у спеціальній психології теоретичні основи формування особистості студента спрямовані на виокремлення структури підготовки майбутнього фахівця до здійснення ним професійної діяльності. Здобуваючи професію сурдопедагога у вищому навчальному педагогічному закладі, студент, за науковими даними, має засвоїти не лише професійні вміння, а й визначитись з власною життєвою позицією, яка надалі забезпечуватиме вміння реалізовувати різні способи взаємодії, що складає зміст спілкування. Так, у структурі педагогічної діяльності, виділяючи компонент спілкування, фахівці наголошують на необхідності розвитку у вчителя комунікативних здібностей, які складають підґрунтя здійснення ефективної педагогічної діяльності(І. О. Зимня, В. А. Кан-Калік, С. Д. Максименко, Л. М. Мітіна, Л. О. Савенкова). Зокрема, наголошується на тому, що успішність професійної діяльності майбутнього сурдопедагога є залежною від вибору форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі з дітьми та розвитку змісту спілкування з батьками, педагогами, іншим персоналом шкіл для дітей із вадами слуху, представниками управління освіти, членами громадських організацій тощо. Отже, одним із найважливіших завдань вищого педагогічного навчального закладу у відповідності з сучасними вимогами до педагогічної діяльності є формування у студентів-сурдопедагогів стійких характеристик правильно організованого спілкування різного змісту та напряму.

Аналіз процесу педагогічного спілкування має бути пов'язаний із концептуальними підходами до його сутності в дослідженнях Б. Г. Ананьєва, В. М. Бехтерева, О. О. Бодальова, Л. С. Виготського, Б. Ф. Ломова, В. М. Мясищева, які розглядали спілкування не лише як психологічний феномен в професійній діяльності, але й як важливу умову формування особистості фахівця.

Доведено, що саме через спілкування в педагогічному процесі складається важлива система взаємостосунків, яка визначає мотивацію дітей до освіти, виводячи його на рівень функціональної та професійної значущості.

Так, педагогічне спілкування як окремий прояв професійної діяльності розглядалося в низці досліджень Л. К. Велитченка, Л. В. Долинської, М. М. Заброцького, Я. Л. Коломинського, А. В. Мудрика, в той час, як дані з вивчення сурдопедагогічного спілкування та підготовки студентів-сурдопедагогів є вкрай недостатніми. Попри наявність ґрунтовних робіт щодо спілкування як процесу, його рівня та діяльності, особливості педагогічного спілкування у сурдопедагогічній діяльності залишаються вивченими недостатньо. Відтак, дослідження навчального спілкування майбутніх сурдопедагогів в силу значимості впливу спілкування на створення «суб'єкт-суб'єктних» відносин сурдопедагога та дитини з вадами слуху є актуальною проблемою сьогодення.

Виходячи із зазначеного, дослідження психологічних особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів є на часі, а тема дисертаційного дослідження **«Психологічні особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів»** є актуальною у галузі спеціальної психології.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно дотематичного плану науково-дослідної роботи кафедри сурдопедагогіки факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова за науковим

напрямом: «Навчання, виховання, соціальна та трудова адаптація дітей з дефектами розумового та фізичного розвитку».

Тему дисертації затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 11 від 14 червня 2012 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 19 червня 2012 р.).

Мета дослідження – дослідити психологічні особливості спілкування студентів-сурдопедагогів в період навчання в університеті та перевірити ефективність запропонованих засобів підвищення рівня сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Відповідно до визначеної мети визначені такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічних теорій та підходів у дослідженні проблеми спілкування.
2. Розробити методику діагностики рівня сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.
3. Дослідити закономірності та динаміку розвитку особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.
4. Обгрунтувати та розробити програму формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.
5. Виявити психологічні особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Об'єктом дослідження є навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів.

Предметом дослідження є психологічні особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: системний підхід до вивчення психічного розвитку та формування особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, О. В. Романенко); теорія діяльності (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн); культурно-історична концепція (Л. С. Виготський, М. Д. Ярмаченко); положення про компетенції

(В. М. Синьов, Л. І. Фомічова); теоретичні положення про продуктивність комунікації (О. О. Бодальов, В. А. Кан-Калік, Л. О. Петровська); теорії комунікативно-мовленнєвого розвитку в онтогенезі (М. І. Лісіна, Т. О. Піроженко, Н. В. Чепелєва).

Методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз, систематизація, порівняння інформації з вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної наукової літератури з метою з'ясування теоретико-методологічних засад навчального спілкування студентів-сурдопедагогів;

– *емпіричні:* констатувальний, формувальний, контрольний експерименти, тестування, аналіз, узагальнення, систематизація з метою вивчення особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів;

– *методи обробки даних:* кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження з використанням методів статистичної обробки.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2008-2014 років на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, факультет корекційної педагогіки та психології. Експериментальним дослідженням було охоплено 305 студентів-сурдопедагогів 1-6 курсів стаціонарної, заочної форм навчання та спецфакультету (друга вища освіта).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

− *вперше* у дослідженні визначені основні показники ефективності навчального спілкування студентів-сурдопедагогів: теоретичні знання про спілкування; уміння у спілкуванні; сурдопедагогічні техніки спілкування; емоційний супровід у спілкуванні;

− виокремлено чотири рівні сформованості спілкування студентів-сурдопедагогів у процесі навчання, а саме: стартовий, низький, середній, високий;

− виділено стилі спілкування(спілкування в рамках виду діяльності

(навчальної); спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку; спілкування, орієнтоване на перспективу кар'єрного зростання; спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією; спілкування заради спілкування (вербалізація); спілкування, насичене певним змістом; спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин) та типи спілкування (життєво-розбудовно-орієнтований, культурно-орієнтований, навчально-виконавсько-орієнтований, професійно-творчо-орієнтований);

- виявлено діапазон контактів у взаєминах: студент – дитина або група дітей із вадами слуху; студент – студент або група студентів; студент – викладач (викладачі);
- розроблено модель ефективності формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів;
- *розширено та доповнено* наукові уявлення про психологічні особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів;
- *удосконалено* психодіагностичний інструментарій із вивчення рівнів сформованості спілкування студентів-сурдопедагогів; зміст психологічного тренінгу з формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання обґрунтованого та практично перевіреного комплексу діагностичних методик для визначення особливостей формування навчального спілкування у студентів-сурдопедагогів. Отримані дані дозволяють оптимізувати роботу з цими студентами та підвищувати рівні сформованості спілкування в процесі їхнього навчання в університеті. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів у процесі викладання таких навчальних дисциплін: «Комунікативна діяльність осіб із вадами слуху», «Соціальна психологія осіб із вадами слуху».

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення дослідження та фактичний матеріал, що їх підтверджує, апробовано у доповідях на 18 наукових конференціях різних рівнів: *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Инновационные технологии в образовании» (Алушта, 2008); *всеукраїнських:* «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (Київ, 2008); «Педагогічні читання – 2008» з проблеми: «Корекційно спрямоване навчання як фактор розвитку дитини з вадами слуху» (Калуш, 2008); «Педагогічні читання – 2009» з проблеми: «Сурдопедагогічна наука як складова Європейської цивілізації» (Київ, 2009); «Педагогічні читання – 2010» з проблеми: «Удосконалення корекційного впливу як засобу соціалізації та інтеграції у суспільство дітей із вадами слуху» (Теребовля, 2010); «Педагогічні читання – 2011» з проблеми: «Трансформація психолого-педагогічних теорій в практику навчання і виховання дітей з вадами слуху як інноваційний конструкт» (Володимир-Волинський, 2011); «Педагогічні читання – 2012» з проблеми: «Взаємовплив сурдопедагогічної теорії і практики» (Болград, 2012); «Педагогічні читання – 2013» з проблеми: «Інтеграція дітей з вадами слуху в суспільство та напрямки інклюзивної освіти в України» (Київ, 2013); «Педагогічні читання – 2014» з проблеми: «Демократичні перетворення України та її глухі та слабочуючі громадяни» (Київ, 2014); «Педагогічні читання – 2015» з проблеми: «Урок у структурі навчально-виховного процесу в спеціальній школі для дітей із вадами слуху» (Хортиця, 2015); «Педагогічні читання – 2016» з проблеми: «Мовленнєвий режим у навчанні та виховній роботі спеціальної школи для дітей з вадами слуху» (Сосниця, 2016); *науково-звітних конференціях* факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2010-2016).

Проміжні та кінцеві результати дисертаційного дослідження було обговорено на засіданнях кафедри сурдопедагогіки Національного

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальну роботу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова в процесі вивчення навчальних дисциплін «Психологія спілкування осіб з вадами слуху» та «Соціальна психологія осіб з вадами слуху», які були апробовані у навчально-виховному процесі факультету корекційної педагогіки та психології (довідка про впровадження №571/16 від 17.06.2016) та в процесі проведення психолого-педагогічної практики студентів-сурдопедагогів на базі спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 18 м. Києва (довідка про впровадження №32/1 від 12.05.2016).

Публікації. Основні положення та результати дослідження знайшли своє відображення у 8 одноосібних публікаціях, з яких: 4 статті у фахових наукових виданнях, 2– у вітчизняних фахових виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз, 2 – у матеріалах конференцій.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (285 найменувань, із них 20 іноземними мовами), 8 додатків на 22 сторінках. Дисертація містить 17 таблиць, 18 рисунків. Загальний обсяг роботи становить 215 сторінок, із них 172 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СПІЛКУВАННЯ ЯК СТРУКТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУРДОПЕДАГОГА

Дослідження спілкування у майбутніх сурдопедагогів вимагало детального аналізу не лише даних щодо вивчення спілкування студентів в період їхнього навчання в університеті, але й виокремлення сутності спілкування як психологічної характеристики та значення спілкування саме у педагогічній діяльності. Відповідно вище зазначеного, теоретичний аналіз досліджень викладено у трьох спеціально спрямованих підрозділах.

1.1. Проблема спілкування у вітчизняній та зарубіжній психології

Важливим елементом людського життя і взаємин дослідники визначають спілкування (А. В. Батаршев [18], А. А. Брудний [35], Л. П. Буєва [36], Н. П. Єрастов [67], Г. О. Ковальов [89], В. Н. Куніцина [114], В. Л. Леві [126], Є. І. Рогов [217], В. М. Соковнін [227]). Саме завдяки спілкуванню людина пізнає оточуючий світ, отримує інформацію, підтримує психологічний зв'язок з іншими людьми (Ю. М. Жуков [69], М. С. Каган [81], В. П Трусов [233], І. М. Фейгенберг [237]). Кожна людина визначається потребою та мотивацією спілкування, створенням та налагодженням певних, значимих для неї соціальних контактів. Дослідники зазначають, що потреба проявляється, зокрема, у необхідності отримання нових знань, вражень, почуттів, у бажанні обмінятися певною інформацією, поділитися своїми думками і переживаннями, налагодити стосунки (О. Г. Асмолов [15], М. М. Бахтін [20], Е. Л. Берн [23], Н. В. Грішина [54], Д. Джонсон [56], Т. В. Іванова [77]). Тому спілкування вважається і розцінюється у дослідженнях як невід'ємний аспект існування людини, де спілкування виступає важливою передумовою формування її як істоти соціальної, організації взаємодії з різними спільнотами, тобто спілкування є необхідною

умовою існування людини у суспільстві. У спілкуванні особистість формується і самовизначається, виявляючи свої індивідуальні особливості.Результатом спілкування є налагодження і вид певних стосунків з іншими людьми [3, 4, 10, 12, 13, 28, 29, 34, 47, 60, 74, 76, 78, 91, 97, 130, 221].

Відомо, що проблема спілкування досліджувалась у роботах багатьох психологів, зокрема: К. О. Абульханової-Славської [2], Б. Г. Ананьєва [9], Г. М. Андрєєвої [11], О. О. Бодальова [30], О. О. Леонтьєва [128], М. І. Лісіної [139], Б. Ф. Ломова [147], С. Д. Максименка [157], А. К. Маркової [160], В. М. Мясищева [175], М. М. Обозова [180], Б. Д. Паригіна [192], Л. А. Петровської [195], А. У. Хараша [245].

У зв’язку з тим, що підготовка майбутніх педагогів пов’язана із вмінням спілкуватися, виникає необхідність проаналізувати теоретичні підходи, що розкривають сутність спілкування, його структуру, особливості та виділити ті дані, які можуть слугувати вихідними у розумінні спілкування студентів-сурдопедагогів.

Разом з тим, демократичні перетворення в Україні вимагають від системи освіти пошуку нових методів і форм навчання у вищому навчальному закладі, які б покращили підготовку випускників вищої школи, тому виникає завдання дослідження психологічних особливостей саме навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, тому обговоренню окреслених питань присвячується даний підрозділ.

Так, дослідженню окремих питань процесу спілкування присвячені роботи багатьох науковців, зокрема, А. В. Батаршева [18], А. А. Брудного [33], Л. П. Буєвої [36], А. Б. Добровича [59], Н. П. Єрастова [68], Г. А. Ковальова [90], В. Н. Куніциної [113], В. Л. Леві [124], Є. І. Рогова [218], В. М. Соковніна [227] та ін. В інших дослідженнях вивчались різні складники спілкування: структура та різновиди спілкування (Г. М. Андрєєва [12], Б. Ф. Ломов [149], А. Б. Добрович [60], М. М. Обозов [181] В. А. Семиченко і В. С. Заслуженюк [224] та ін.); особливості

спілкування в різних вікових групах та різні вікові періоди (М .І. Лісіна [141], А. В. Мудрик [166], та ін.); особливості спілкування в учнів та студентів (Ш. А. Амонашвілі [7], Т. В. Драгунова [63], Л. В. Долинська [61], І. О. Зимня[75], В. А. Кан-Калік [83], Н. Д. Нікандров [85], Л. О. Савенкова [223]). З'ясовано, як спілкування впливає на інші процеси. Виявлено, зокрема, що спілкування значною мірою впливає на динаміку когнітивних процесів і визначає стани та сформованість особистості (О. О. Бодальов [27], Б. Ф. Ломов [146], А. К. Маркова [159]).

Психологічне трактування феномену спілкування збагатила певною мірою українська психологічна школа. Так, всебічний гармонійний розвиток особистості висвітлений у працях таких науковців, як Л. К Велитченко [38], М. М. Заброцький [71], Л. В. Долинська [61], О. М. Корніяка [101], С. Д. Максименко [155], Н. І. Пов'якель [204].

Історично, одними з перших розробкою проблеми спілкування, за даними істориків психології, займалися Б. Г. Ананьєв [8], В. М. Бехтерев [24], О. О. Бодальов [31], Л. С. Виготський [43], О. О. Леонтьєв [127], В. М. Мясищев [174], які свого часу заклали методологічне та теоретичне підґрунтя аналізу спілкування.

Історики зазначають, що біля витоків досліджень з проблеми спілкування як у вітчизняній, так і у світовій психології стояв В. М. Бехтерев [24]. Він розробив не лише емпіричні методи дослідження спілкування, а й створив теоретичні позиції, які висвітлюють специфіку перебігу психічних процесів в умовах задіяності спілкування. Зазначені дослідження, на думку В. М. Мясищева [175], стали важливим стимулом і джерелом правильності постановки та розробки проблеми спілкування в подальшому.

Так, В. М. Мясищев [174] вивчаючи спілкування в умовах колективної діяльності, акцентував увагу на головних змістових і формальних характеристиках спілкування. Намагаючись розглядати його цілісно, він визначав спілкування як процес взаємодії конкретних особистостей, які,

певним чином, ставляться одна до одної і виявляють взаємні впливи. Спеціально аналізуючи детермінанти, він описав причини, які в одних випадках підсилюють, в інших – послаблюють результати словесного впливу однієї людини на іншу. В результаті В. М. Мясищев [175] сформулював теорію трикомпонентної структури комунікативної діяльності, яка на сьогодні є провідною в організації теоретико-експериментальних досліджень з психології міжособистісного пізнання та спілкування.

Дослідження спілкування в процесі різних видів діяльності (Б. Г. Ананьєв [8], О. М. Леонтьєв [132], О. О. Леонтьєв [129], М. І. Лісіна [136], С. Л. Рубінштейн [222] та ін.) показали, що на спілкування більшою мірою впливає саме вид діяльності, а міжособистісні стосунки посідають другорядне місце.

У цьому зв'язку О. О. Леонтьєв [133] розглядав роль спілкування у діяльності. Він вбачав у спілкуванні процес або процеси, які здійснюються усередині певної соціальної спільноти – групи, колективу, суспільства в цілому, і за своєю сутністю є не міжіндивідуальними, а соціальними [133]. Дослідник вважав, що вони виникають в силу суспільної потреби та суспільної необхідності [134].

Б. Г. Ананьєв [8] звертався до спілкування як психологічної категорії у контексті з розглядом проблеми формування особистості як суб'єкта діяльності. Він зазначав, що «управління людьми є одним із найскладніших і важливих видів праці, що поєднує її суб'єктно-об'єктні властивості, безпосередньо пов'язані з комунікацією [8, с. 319]». У цьому ракурсі аналізу Б. Г. Ананьєв [8] стверджував, що через спілкування людина будує свої стосунки з іншими людьми, тобто вихідним у взаєминах є спілкування. Розглядаючи спілкування як один з головних різновидів діяльності людини, Б. Г. Ананьєв [9] трактував його як своєрідне поєднання суспільного та індивідуального в соціальному житті людини.

В. М. Бехтерев [24], О. О. Бодальов [28], О. Г. Ковальов [92], Я. Л. Коломинський [96], Є. І. Рогов [217] та інші, досліджували проблему

спілкування в рамках психології взаємовідносин, стверджуючи, що в такому трактуванні головним об'єктом постає особистість. Спілкування розглядалося як виключно вербальне, так і різнобічна взаємодія, в процесі якої здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами тощо, розвивається і проявляється система стосунків «суб'єкт – суб'єкт(и)» [149].

Уточнюючи власну позицію, В. М. Мясищев стверджував, що спілкування є певним чином джерелом суспільного розвитку. Наголошуючи на тому, що у спілкуванні виражаються стосунки людини з їхньою різноманітною активністю, існує певна вибірковість, яка має як позитивне так і негативне вираження [173].

К. О. Абульханова-Славська розглядала спілкування як особливого роду людську активність, в якій реалізуються «суб'єкт-суб'єктні» відносини. Говорячи про особистісний аспект проблеми спілкування, автор особливо виділяла вибірковість у значимості спілкування, так як особистість активно прагне саме до того спілкування, яке відповідає ціннісним орієнтирам даної особистості [5].

В руслі такого ж підходу О. Г. Ковальов розглядав засоби спілкування, зокрема виокремлюючи мовлення і розцінюючи його як зв'язок людей між собою. При цьому він виділяв і описував такі форми як співбесіда, переписка. Вчений вважав, що спілкування у всіх випадках, навіть коли йдеться про чисто інформаційний обмін, є процесом взаємовпливу. Простежувалась автором і різниця взаємовпливів, прояв яких може бути незначним, прихованим, прямим, непрямим, позитивним, негативним. Але певний вплив обов'язково існує і має місце у взаєминах [89].

Цікавою для нашого дослідження є позиція Є. І. Рогова [218], який розглядав спілкування в двох аспектах: як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами у спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини

та як взаємодію суб'єктів, що здійснюється не прямо, а опосередковано через знакові засоби і, яка пов'язана з потребами, що виникають в процесі спільної діяльності. В результаті взаємодія спрямована на значущу зміну у стані, поведінці і особистісно-смислових утвореннях партнера[217].

У схожому напрямку проявив аналіз і відомий американський соціальний психолог Девід В. Джонсон, який дійшов висновку про те, що «міжособистісне спілкування – це будь-яка вербальна або невербальна поведінка, на яку реагує інша особа» [56, с.96]. Дослідник стверджував, що спілкування охоплює більше, ніж обмін словами, що вся поведінка передає яке-небудь повідомлення, а тому є певною формою спілкування. Також, він звернув увагу на мету, в якій міжособистісне спілкування виступає як певне повідомлення того, що посилається співрозмовникові зі свідомим наміром першого вплинути на поведінку другого [56].

Одним із основоположних напрямків вивчення процесу спілкування є трактування його впливу на становлення інших психічних процесів (Б. Г. Ананьєв [9], В. М. Бехтерев [24], Л. С. Виготський [42], В. М. Мясищев [173]).

Доведено[9, 42, 173], як психічні процеси впливають на рівень спілкування, так, і навпаки, що динаміка психічних процесів і станів людини суттєво залежить від умов, засобів, способів і форм спілкування однієї людини з іншими людьми. Окрім того, спілкування є складним явищем, яке вимагає супроводу інших процесів. Так, воно виступає основною сферою прояву людських емоцій і психічних станів. До того ж, за Б. Ф. Ломовим спілкування є необхідною умовою формування психічних якостей особистості, її свідомості та самосвідомості [148].

До сьогодні у психології залишається вагомим здобуток В. М. Бехтерева, який сформулював принцип порівняльного аналізу психічних процесів в умовах ізольованої діяльності індивіда та в умовах його спілкування з іншими людьми [24].

З іншого боку, О. О. Бодальов пов'язував процес спілкування з

пізнанням людьми один одного. Він зазначав, що міжособистісне спілкування є цілком необхідною умовою буття людей, що без нього неможливе повноцінне формування у людини жодної психічної функції або психічного процесу, жодного блоку психічних властивостей, особистості в цілому [30].

За О. О. Бодальовим, феномен спілкування виступає значимим в чисельних взаємозв'язках та в ситуації обміну діяльністю, інформацією, досвідом, уміннями й навичками, результатами праці тощо. Спілкування, як зазначав автор, проявляється однією із характеристик сутності людини, особистісною формою існування й функціонування суспільних відносин. Воно відображає об'єктивну потребу людей жити в соціумі, об'єднуватись і працювати один з одним. Спільна діяльність не може відбуватися без координації дій, узгодження цілей, обміну думками, формування внутрішнього світу людини, її свідомості, почуттів, знань. А це можливо лише завдяки спілкуванню [29].

У процесі спілкування, як зазначається у дослідженнях [6, 19, 21, 27, 45, 62, 68, 80, 84, 98, 105, 123, 125, 137, 167, 260, 269] реалізуються певні контакти, міжособистісні відносини, здійснюється об'єднання або розмежування людей між собою, виробляються правила і норми поведінки. Успішність будь-яких контактів залежить від характеру взаєморозуміння між партнерами зі спілкування. У міжособистісних контактах розкривається увесь спектр якостей, комунікативний потенціал, соціальна значущість особистості, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність. На спілкування, як було зазначено вище, впливають відносини між учасниками контактної групи і саме від них залежить система спілкування окремої особистості, розвиток її комунікативного потенціалу, засоби, що використовуються при взаємодії [37, 112, 140, 183, 210, 229, 242, 254, 278].

Вивчаючи структуру спілкування, дослідники зупинялись на аналізі широкого спектру особливостей. Так, Б. Ф. Ломов [144] вивчення сутності спілкування розглядав як один з найважливіших феноменів людського буття,

яке потребує з’ясування особливостей його структури. У структурі автор виділив декілька рівнів з методологічних, теоретичних і прикладних аспектів. На першому рівні, макрорівні, спілкування виступає, за Б. Ф. Ломовим [145], як складна мережа взаємозв'язків, що постійно розвивається і має багато відгалужень і в часових інтервалах орієнтована на тривалість життя людини. Основними завданнями, як вказує автор, що виникають на зазначеному рівні є вивчення питань розвитку форм спілкування, їхньої залежності від існуючих у даному суспільстві норм, традицій, правил поведінки. Другий рівень, мезарівень, характеризується вивченням окремих періодів спілкування. Основним завданням такого рівня є дослідження особливостей протікання та динаміки психічних процесів і станів в умовах спілкування. Третій рівень, мікрорівень, присвячений вивченню окремих спряжених актів спілкування, іншими словами, циклів, які виступають як своєрідні елементарні його одиниці. Вивчення таких циклів, на думку автора, передбачає аналіз не лише дії окремого індивіда, але і пов’язаної з ним дії його партнера. Основним психологічним завданням на вказаному рівні виступає вивчення механізмів формування циклів спілкування, їхньої типології та засобів спілкування у їхньому взаємозв’язку [145].

З іншого боку, грунтуючись на положеннях В. М. Мясищева [175], структуру спілкування доцільно вивчати як три взаємопов’язані компоненти: 1) психічне відображення учасниками спілкування один одного; 2) стосунки учасників спілкування; 3) поводження один з одним.

Дещо іншим є підхід Г. М. Андрєєвої [11], яка визначила спілкування через такі складники: 1) комунікація, яка має розумітись як обмін інформацією між учасниками спільної діяльності; 2) інтеракція, що фактично є взаємодією учасників спільної діяльності та передбачає певну форму організації спільної діяльності; 3) міжособистісна перцепція – процес взаємопізнання партнерами один одного, що складає основу для їхнього взаєморозуміння.

Суттєвим є трактування М. М. Обозовим структури спілкування, який запропонував трикомпонентну структуру механізмів спілкування, до складу якої входять: 1) когнітивний компонент; 2) емоційно-комунікативний компонент; 3) практичний компонент. Автор особливо підкреслював значимість кожного із компонентів, вказуючи, що в аналізі категорії спілкування потрібно розкривати всі три складові. Він вважав цілком очевидним те, що всі компоненти входять до складу спілкування і складають інформаційну, афективну, регулятивну функції [181].

Стосовно змісту, Г. М. Андрєєва [10], В. М. Мясищев [175], М. М. Обозов [182], В. А. Семиченко [224] виокремлюють у спілкуванні інші компоненти: 1) зміст; 2) мету; 3) засоби; 4) учасників; 5) тип стосунків між учасниками; 6) форму; 7) результат спілкування, описуючи їх досить детально і своєрідно.

Так, структуру спілкування В. А. Семиченко розглядала як взаємозв'язок змістового та формального аспектів, тобто як комунікацію та взаємодію, що мають відповідні зміст і форму. При цьому ефективним є застосування моделювання структури спілкування як процесу, що побудований на наданні особливостей його відносно автономних компонентів – таких, як мета, зміст, засоби спілкування; учасники процесу, тип зв'язку між ними; мотиви, потреби, ціннісні орієнтації учасників спілкування; комунікативний потенціал суб'єктів спілкування; види і форми, стилі, стратегії, тактики, результат спілкування [224].

Зміст спілкування трактується як інформація, яка передається від одного учасника спілкування до іншого. Зміст може містити інформацію про стан зовнішнього середовища, сигнали про небезпеку, відомості про власний емоційний стан, які налаштовують партнера зі спілкування на певну форму взаємодії. Спілкування між людьми є багатопредметним і, навіть, під час короткотривалого контакту, зазвичай, реалізується декілька змістових аспектів. За змістом види контактів спілкування поділяються в свою чергу

на: 1) виробничі; 2) навчальні; 3) практично-побутові; 4) міжособистісні; 5) сімейні; 6) науково-теоретичні [224].

В. А. Семиченкодеталізує також змістовий аспект, розрізняючи: 1) діяльнісне спілкування, яке пов'язане з певними організаційно-технологічними процесами, в ході реалізації яких люди вступають у взаємодію; 2) матеріальне спілкування, коли люди обмінюються продуктами і предметами діяльності; 3) когнітивне спілкування, в процесі якого відбувається обмін знаннями, способами їхньої інтерпретації і застосування щодо аналізу конкретних життєвих явищ; 4) кондиційне спілкування, яке здійснюється як односпрямований вплив або обмін емоційними і функціональними станами; 5) мотиваційне спілкування, що полягає в передачі іншій людині установок, переконань, готовності до дій, локальних спонукань [224].

Аналізуючи мету спілкування, слід зважити на те, заради чого здійснюється взаємодія між учасниками спілкування. Мета спілкування диференціюється за характером реалізованих у ньому потреб (біологічних, соціальних, культурних, пізнавальних, творчих, естетичних, інтелектуального зростання, самоактуалізації, морального удосконалення тощо).

В той же час учасниками спілкування можуть бути як реальні люди або групи людей, так і персоніфіковані результати їхньої праці. Важливе значення, в даних випадках, має також середовище, в якому реалізується ситуація взаємодії.

З іншого боку, на думку О. О. Бодальова, найважливішим компонентом успішного спілкування, окрім відповідного розвитку у людини пізнавальної та емоційної сфери, є її уміння обирати стосовно іншої людини найбільш відповідний спосіб поведінки, спосіб взаємодії з нею [27].

Дослідники спілкування А. Б. Добрович [60], Б. Ф. Ломов [143], Л. І. Рувінський [236], В. М. Соковнін [227] звертались і до проведення класифікації функцій спілкування, яка ґрунтувалась в одних випадках на їх

виокремленні, розглядаючи спілкування в контексті його органічної єдності з життям суспільства в цілому та безпосередніми контактами людей, в других – як обмін інформацією, як взаємодію та сприймання людьми один одного, в третіх – як класифікацію за метою спілкування. Але в кожному підході, узагальнюючи функції спілкування, існує і реалізований багатоаспектний підхід до аналізу спілкування як психологічного феномену.

Досить цікавим є розгляд В. М. Соковніним функцій як зовнішнього прояву властивостей спілкування, де особливе значення надається ролі та завданням, які виконує спілкування у процесі життєдіяльності окремого індивіда, зокрема, включеного у певний соціальний прошарок [227].

В. А. Семиченко в проведеному аналізі виділила ті функції, які вважала пріоритетними. Перша – контактна функція, яка є встановленням контакту як стану взаємної готовності до прийому і передачі повідомлення і підтримки взаємозв'язку під час взаємодії; друга – інформаційна функція, тобто обмін повідомленнями, зокрема, інформацією, думками, намірами, рішеннями, станами; третя – спонукальна функція, що трактується як стимулювання партнера зі спілкування, спрямування його активності для виконання певних дій; четверта – координаційна функція, яка є взаємним орієнтуванням та узгодженням дій для організації спільної діяльності; п'ята функція – функція розуміння, тобто адекватне сприймання та взаємне розуміння змісту повідомлень, намірів, станів; шоста – амотивна функція, що трактується як цілеспрямована детермінація в партнерові адекватних емоційних станів, а також зміна за допомогою співрозмовника власних переживань і станів; сьома функція – функція встановлення стосунків, де відбувається усвідомлення і фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків у спільноті, в якій перебуває індивід; восьма функція – функція здійснення впливу – це зміна стану, поведінки, особистісних утворень партнера; дев'ята функція – організаційна, тобто створення певних умов для об'єднання індивідів та груп на основі спільних цілей, завдань, інтересів [224].

В цьому контексті висновки Б. Ф. Ломова є більш упорядкованими та узагальненими. Він, як методолог психології, вказував на 3 класи функцій:перший клас – це інформаційно-комунікативна функція (передача – прийом інформації);другий клас – це регуляційно-комунікативна функція (регуляція поведінки людини стосовно інших людей);третій клас – афективно-комунікативна функція (детермінація емоційної сфери людини) [145].

Практично всі дослідники доходять до єдиного висновку, що під час спілкування функції виступають в єдності, доповнюючи і проникаючи одна в одну.

Окремі дослідники на основі виокремлених фактів, надають варіанти функцій. Саме так, Є. І. Рогов, повторюючи класичні висновки, приєднувався до судження, що за своїм призначенням спілкування є багатофункціональним, але надав свої п’ять функцій: 1) прагматичну; 2) формуючу; 3) функцію підтвердження; 4) функцію організації і підтримки міжособистісних стосунків; 5) внутрішньо особистісну [217].

Є. І. Рогов приєднувався до досліджень, які були виконані до нього і описував, що осмислення особливостей структури і функцій спілкування доводить його багатоаспектність, яка виявляється в тому, що спілкування є потребою людини і умовою її виживання; має інформаційно-комунікативне та інтерактивне навантаження; передбачає процес обміну цінностями і соціальним досвідом; є специфічною знаковою системою і посередником у функціонуванні різних знакових систем (семіотичний аспект спілкування); є засобом нормативного регулювання поведінки індивідів; формує ставлення партнерів до індивіда, його – до партнерів та суспільства [218].

Відомо, що психологи трактують спілкування, перш за все, як взаємодію, тому О. О. Леонтьєв і класифікував спілкування як: 1) соціально орієнтоване спілкування (лекція, доповідь, ораторська промова, телевізійний виступ); 2) групове предметно-орієнтоване спілкування (спілкування, яке

включене в колективну діяльність і безпосередньо його обслуговує, таке, яке допомагає колективу розв'язати завдання, що стоїть перед ним); 3) особистісно орієнтоване спілкування (спілкування однієї людини з іншою) [131].

В цілому, фахівці [19, 40, 79, 86, 93, 107, 108, 135, 168, 186, 191, 213, 259] визначають рівень спілкування за наступними ознаками:

- прояв міжособистісного врегулювання;
- технології взаємин за умови розбіжності мети та завдань;
- різноструктурність вихідних ситуацій стосовно цілі;
- впливи негативних особистісних та ситуаційних проявів;
- кількісний склад у спілкуванні.

Стосовно учасників, В. М. Соковнін вбачав визначальними умови. Так, міжособистісне спілкування, на його думку, виявляється у безпосередніх контактах, які визначаються і регулюються усією системою суспільних відносин, умовами суспільного виробництва, інтересами людей і груп. А сутність і умови масового спілкування – анонімність і спрямованість не на конкретного індивіда, а на велику кількість людей, і здійснюється найчастіше за допомогою засобів масової інформації[227].

Відомо, що засоби спілкування, зокрема вербальні та невербальні, відіграють визначальну роль, з чим і пов'язана увага до них у дослідженнях.

В цьому контексті Г. М. Андрєєва у своїх дослідженнях наголошувала на тому, що монологічне спілкування передбачає одностороннє спрямування інформації, коли один з учасників взаємодії викладає свої думки, ідеї, почуття, не відчуваючи при цьому необхідності в зворотному зв'язку з партнером [11].

Доведено, що спілкування з віком видозмінюється і розвивається. К. О. Абульханова-Славська вважала, що в різні вікові періоди в процесі становлення зрілої особистості типи спілкування є різними і охоплюють: 1) завдання системи мати-дитина, де спочатку визначаються формуванням психіки дитини, а потім – її особистості; 2) відносини спілкування, які лежать в основі формування особистості підлітка, які повинні типізуватися з

урахуванням нового етапу; 3) надалі значущість сімейних стосунків змінюється і зростає значення колективу або контактної групи (характерною є «ідеалізація спілкування»); 4) доросла особистість сама узагальнює відносини до людей і на основі цього сама вибудовує ієрархію способів спілкування [3].

Одним з важливих аспектів вивчення у психології спілкування стало дослідження спілкування в рамках комунікативної компетентності.

П. М. Якобсоном [261] компетенція визначалася як загальна здатність спеціаліста мобілізувати у професійній діяльності свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій.

Тому, Ю. М. Ємельянов [66] стверджував, що здатність до ефективного спілкування є комунікативною компетентністю і визначав її як «рівень навчання взаємодії з оточуючими, який потрібен індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві[66, с. 119]». На думку дослідника, комунікативна компетентність залежить не лише від якостей індивіда, але також і від змін, що відбуваються в суспільстві, і пов'язаною з цими змінами соціальною мобільністю індивіда.

С. Д. Максименко та М. М. Заброцький у структурі комунікативної компетентності виділяли наступні складові: 1) гностичний компонент; 2) конативний компонент; 3) емоційний компонент [157].

Тому, аналізуючи дослідження науковців з вивчення поняття «комунікативна компетентність», можна виокремити декілька основних підходів стосовно його визначення, які безпосередньо пов'язані з вивченням спілкування студентів-сурдопедагогів. Згідно першого комунікативна компетентність розглядається як складова комунікативної діяльності особистості (М. І. Лісіна [137], С. Д. Максименко [155]). Прихильники іншого підходу визначають комунікативну компетентність як комплекс знань, умінь та навичок, що набуваються впродовж життя і складають особистісний досвід (М. М. Заброцький [71]), згідно третього –

комунікативна компетентність розглядається як компетентність у спілкуванні (Г. О. Ковальов [90], Л. А Петровська [196]).

Більшість вітчизняних та зарубіжних психологів [2, 39, 65, 111, 115, 125, 169, 172, 184, 200, 246, 251, 263, 267, 268, 271, 275, 280] стверджували, що у людини існує особлива потреба у спілкуванні, через яке вона пізнає інших, а також себе, тобто задовольняє потреби у пізнанні навколишнього та самопізнанні.

Так, М. І. Лісіна вважала, що однією з первинних потреб дитини є потреба у спілкуванні. Дослідниця стверджувала, що в перші 7 років життя дитини виділяється чотири види змісту потреби у спілкуванні: 1) потреба у доброзичливій увазі дорослого (перші півроку); 2) потреба у співробітництві (ранній дошкільний вік); 3) потреба в поважному ставленні дорослого (молодший та середній дошкільний вік); 4) потреба у взаєморозумінні та співпереживанні (старший дошкільний вік) [138].

В цілому, комунікативні потреби пов'язані з комунікативними мотивами, які активізують спілкування.

Для кожного учасника взаємодії мотивом спілкування виступає інша людина, партнер зі спілкування. М. І. Лісіна визначає наступні основні групи мотивів спілкування дітей дошкільного віку з оточуючими: 1) пізнавальні мотиви (потреба у враженнях); 2) ділові мотиви (потреба в активній діяльності); 3) особистісні мотиви (потреба у визнанні і підтримці) [139].

Отже, людина прагне реалізувати комунікативні потреби через взаємодію з іншими людьми та через спілкування.

Проведений аналіз і надані вище дані виокремлених психологічних досліджень, які спрямовані на розкриття особливостей навчального спілкування дозволяють встановити, що в психологічній науці на вивчення спілкування була спрямована значна низка досліджень, в результаті чого надано трактування спілкування, виокремлені механізми, складники, етапи, форми, зв'язки з діяльністю, професіями, мета, завдання тощо.

Не дивлячись на досить серйозні розбіжності між окремими авторами, вони єдині в оцінці важливості спілкування, в розумінні спілкування у взаєминах та непересічній ролі спілкування у професійній діяльності.

У зв'язку з тим, що студент-сурдопедагог набуває педагогічної професії, зрозуміло, що окрім специфічності навчального спілкування та підготовки до професії сурдопедагога основна питома вага в аналізі досліджень, з точки зору поставлених мети і завдань, належить педагогічному спілкуванню. Певний комплекс основних досліджень і буде надано у підрозділі 1.2.

1.2. Спілкування як прояв професіоналізму діяльності педагога

Учасниками спілкування у вищому навчальному закладі є викладачі і студенти. Людські взаємини в навчальному процесі повинні будуватися на суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються як рівноправні учасники процесу спілкування. За дотриманням цієї умови встановлюється не міжролевий контакт «викладач-студент», а міжособистісний, у результаті якого і виникає діалог, а значить, створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування. Таке спілкування між даними суб'єктами в системі вищої школи створює найкращі умови для розвитку творчого характеру діяльності студента, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат і допомагає уникненню психологічних бар'єрів у процесі спілкування[179].

Навчальне спілкування характеризують по-різному [39, 48, 51, 78, 82, 90, 93, 103, 105, 108, 114, 117, 147, 150, 165, 170, 185, 187, 206, 211, 212, 215, 231, 235, 248, 249, 262]. Зокрема, вважають [19, 61, 73, 76, 111, 130, 168, 190, 213, 214, 230, 234, 258, 265, 266, 274, 276, 281, 283, 284]складовою професійного або педагогічного спілкування, що визначається багатьма детермінантами. Серед них найважливішими є: 1) індивідуальний стиль

спілкування учителя; 2) установка викладача на окремих учнів; 3) урахування особистісних особливостей учнів; 4) рівень розвитку колективу; 5) наявність умінь професійного спілкування.

Вважається, що навчальне спілкування є феноменом складним. Підпорядковуючись загальним закономірностям спілкування, розкритим наукою, воно має свої специфічні характеристики [51, 82, 165, 206, 215, 270]. У системі повсякденної взаємодії спілкування починається з того, що людина випробовує певну потребу в діяльності, що припускає спілкування [19, 111, 190, 230, 265]. Як похідне від потреби виникає навчальне завдання, рішення якого містить у собі ряд етапів: орієнтування, планування акту спілкування (змістовні і виразні його компоненти), здійснення завдань розмови і зворотного зв'язку [48, 78, 213]. У функціональному (у даному випадку навчальному) спілкуванні вся ця система професіоналізується, тобто потреба в обміні інформацією диктується не тільки особистісними, а й навчальними завданнями [39, 90, 93, 168]. У такий самий спосіб змінюються в професійному напрямі й інші компоненти спілкування [258].

Досліджуючи навчальне спілкування та його особливості при підготовці студентів-сурдопедагогів варто відзначити, що цілеспрямованих досліджень стосовно вивчення особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів не проводилося. Проте, дослідники у своїх працях присвячених іншій тематиці стверджували, що спілкування відіграє важливу роль при підготовці студентів-сурдопедагогів для оволодіння ними майбутньою професією (А. М. Гольдберг [49], Ж. І. Шиф [256], А. Г. Зікєєв [72], М. Д. Ярмаченко [264], Л. І. Фомічова [238], М. К. Шеремет [255], Е. П. Гроза [55], Н. Ф. Засенко [70], І. П. Колесник [94], Г. М. Кобернік [88], І. М. Лобурець [142], К. В. Луцько [151], Л. О. Малина [158], О. П. Круглик [106], Л. С. Гренюк [53], О. С. Горлачов [52] та інші) звертались до різних аспектів підготовки сурдопедагогів в університетах.

В цілому, у дослідженнях, які стосуються вчителів-дефектологів, науковці звертали увагу на розгляд шляхів удосконалення системи

підготовки висококваліфікованого фахівця в різні періоди і, відповідно, різним завданням та категоріям дітей (А. М. Гольдберг [49], Е. П. Гроза [55], А. Г. Зікєєв [72] , К. Г. Коровін [102], Л. І. Фомічова [241] та інші).

Значне місце у дослідженнях приділялось виділенню взаємозв'язку спілкування та підготовки майбутніх педагогів (В. М. Синьов [225], Л. І. Фомічова [239] та ін.). Не дивлячись на чисельні дослідження даної проблеми, значний обсяг питань, пов'язаних з особливостями спілкування майбутніх педагогів і, зокрема, сурдопедагогів, залишаються недостатньо висвітленими, що перешкоджає не лише успішній професійній діяльності вчителя, але й ставить перед вищою школою завдання уточнення тих компонентів підготовки вчителя, які безпосередньо пов'язані зі спілкуванням вчителя з дітьми, батьками, колегами, громадскістю.

Важливими дослідженнями особливостей підготовки студентів-сурдопедагогів є дослідження Л. І. Фомічової [238]. Аналізуючи комунікативні компетенції педагога, вчена зазначила, що педагогічна комунікація сурдопедагога повинна суттєво відрізнятись від всіх інших професій, так як вона є не віртуальний і вербальний результат, а виступає практичним і реальним, що проявляється в рівні впливу вчителя на дитину. Дослідниця розглядає цілісність розвитку дитини, її соціальну активність і адекватність дій у спрямуванні й розбудові власної життєтворчості як безпосередній, а не опосередкований вплив на неї комунікативної компетенції вчителя. Автор наголошує, що формування комунікативної діяльності є залежною, перш за все, від організації навчального процесу, педагогічних парадигм в освіті та цілей, покладених на підготовку педагогічних кадрів [238].

Л. І. Фомічовою [240] виділені наступні структурні показники підготовки вчителів з методологічних позицій: 1) співставлення на критеріально вивірених складових діяльності кожного із учасників навчальної діяльності; 2) вираженість за сутністю і часовим показником активності учасників навчальної діяльності; 3) забезпеченість і

технологізованість педагогічних впливів, які проектуються на реальність; 4) як зовнішньо і внутрішньо детермінується формування комунікативної компетенції; 5) характер спрямованості навчальної діяльності: на майбутнє чи сьогодення.

Навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів формується в процесі навчальної діяльності у ВНЗ, тобто на лекціях, на практичних, семінарських та лабораторних заняттях, під час проходження студентами педагогічної практики. За час навчання студенти вивчають різні цикли дисциплін, зокрема 1) цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 2) цикл природничо-наукової предметної підготовки; 3) цикл професійно-орієнтованої підготовки, до якого належать дисципліни, що здійснюють професійно-педагогічну підготовку та спеціальні методики. Вивчаючи різні цикли дисциплін, майбутні сурдопедагоги отримують знання методологічних основ загальної та спеціальної педагогіки та психології; розуміння загальних закономірностей та особливостей розвитку дитини з відхиленнями в розвитку; шляхи корекції та компенсації порушеного розвитку дітей з вадами слуху. Навчальне спілкування формується також під час підготовки до практичного, семінарського, лабораторного заняття, до заліку або екзамену. Студенти-сурдопедагоги у навчальне спілкування привносять: дактильне мовлення, міміко-жестове мовлення, техніку мовлення, вимову [52, 70, 88, 94, 240, 255, 264].

Аналізуючи досвід педагогічної діяльності представників педагогічної школи, варто сказати, що викладачеві недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Незаперечний той факт, що всі знання і практичні уміння викладача можуть передаватися студентам лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними. Для багатьох викладачів очевидна істина: студенти нерідко переносять ставлення викладача на предмет, який він викладає. Ось чому для викладача його педагогічна культура, організаторські й комунікативні вміння є дуже важливими елементами [49, 52, 55, 142, 151, 158, 225, 238, 273].

Для успішної взаємодії, педагогу потрібно навчатися разом зі студентами. Це передбачає як професійне, так і особистісне удосконалення, розвиток гнучкості, спонтанності,готовності внутрішньо змінювати себе. Викладачвпливає на студентів, коли вонирозкриваються йому як особистості. Тоді викладач, відкритий до співтворчості, стає готовим до динамічної зміни позицій [53, 142, 151, 158, 241, 256, 257, 285].

Проведений аналіз і надані вище дані психології дозволяють наголосити на важливості для вивчення навчального спілкування студентів-сурдопедагогів наступні позиції:

По-перше, у сучасній психології розроблені певні підходи, які є дотичними до мети та завдань нашого дослідження. Лише в діяльності людини організоване спілкування однієї особистості з іншою, тому провідною діяльністю у студентські роки виступає саме навчальна. Тому, доцільно вивчати спілкування студентів-сурдопедагогів в рамках навчальної діяльності [52, 70, 158, 279].

По-друге, функції спілкування детерміновані діяльністю, тому саме навчальна діяльність висвітлює особливості спілкування студентів-сурдопедагогів [53, 55, 238].

По-третє, спілкування та взаємини взаємозалежні, в основі яких відстежується їхня багатоаспектність та багатогранність [14, 17, 44, 64, 87, 153, 197].

Досліджуючи проблему навчання студентів, О. В. Гаврилов [44] зосередив свою увагу на порівнянні звичайних студентів зі студентами-інвалідами, вказавши на труднощі, які виникають, а також описав можливі шляхи їх подолання. У цьому зв`язку виокремив завдання, що постають перед вищими навчальними закладами, в організації навчання студентів. [45].

Досліджуючи особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, О. М. Дубовик [64] виділила структурні компоненти (когнітивно-рефлексивний, морально-

етичний, афіліативно-комунікативний) і критерії професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів.

Висвітлювали процес оволодіння майбутньою професією (О. С. Горлачов [52], Л. С. Гренюк [53], Е. П. Гроза [55], О. М. Дубовик[64],Н. Ф. Засенко [70], І. П. Колесник [94], І. М. Лобурець [142], Л. О. Малина [158], М. Д. Ярмаченко [264]).

О. В. Комісаров [100] здійснюючи наукові дослідження розглядав широке коло теоретичних та практичних питань вокальної корекції голосу молодих школярів, показав об`єктивні (інженерні) методики вивчення фізіологічних та акустичних параметрів вербальної та вокальної мови дітей, розкрив особливості цих параметрів в нормі та патології; особлива увага приділена методиці роботи над якістю звучання голосу, розробив зміст фонетичного методу керування голосоутворенням.

Також, О. В. Комісаров [100] запропонував авторську концепцію корекції голосу на фонетичній основі рідної мови дитини в умовах українсько-російського білінгвізму.

Так, Л. С. Гренюк [53] зазначала, що мотиваційну готовність студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності доцільно розглядати як формування внутрішньо детермінованих особистісних новоутворень, пов’язаних з практичною реалізацією теоретичних знань з метою забезпечення корекційного впливу на динаміку розвитку дитини з вадами слуху. Автор показала, що мотиваційна готовність студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності має три групи проявів, а саме: мотиваційну готовність до пізнання, мотиваційну готовність до досягнення успіху, мотиваційну готовність до запобігання неуспіху [53].

В рамках засвоєння спеціальних засобів спілкування студентів-сурдопедагогів О. С. Горлачов [52] дослідив процеси формування у студентів-сурдопедагогів знань дактильного та міміко-жестового мовлення, вмінь застосовувати дактильне та міміко-жестове мовлення в усіх сферах життєдіяльності осіб з вадами слуху, вмінь студентів-сурдопедагогів

модифікувати дактильну та міміко-жестову системи, вмінь кодувати і перекодовувати вербальну і невербальну системи спілкування.

Проведені О. С. Горлачовимдослідження засвідчили ефективність навчання та підтвердили гіпотезу про наявність психологічних засад і механізмів появи педагогічної рефлекії, які виступають детермінантами підвищення темпу динаміки засвоєння у студентів-сурдопедагогів дактильного та міміко-жестового мовлення як однієї із професійних характеристик сурдопедагога-фахівця[52].

Ю. В. Пінчук [201] прослідкувала динаміку розвитку професійно-комунікативної культури майбутніх учителів-логопедів у процесі фахової підготовки.

Доведено, що студенти мають бути готові до роботи з дітьми за різними нозологіями [16, 25, 26, 41, 46, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 70, 94, 106, 158, 161, 176, 177, 216, 226, 241, 255]

У спеціальній психології особлива увага була приділена вивченню спілкування О. І. Проскурняк [209] у розумово відсталих дітей та комунікативних умінь І. В. Мартиненко [161] у дітей із систематичними мовними порушеннями.

О. І. Проскурняк [209], отримавши вагомі дані стосовно особливостей протікання спілкування у дітей з інтелектуальними розладами, виокремила вагомі для спеціальної психології вимоги щодо діагностики спілкування, в цілому, та змісту контактів з родиною, зокрема.

Здійснивши узагальнення емпіричного матеріалу, О. І. Проскурняк [208] розробила типологію комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, виділивши і описавши такі типи: адекватно-ініціативний, детерміновано-ініціативний, індиферентно-активний, замкнений, індиферентно-пасивний, нав`язливий, агресивний. Виявлені рівні і типи комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, в цілому, свідчать про відставання дітей даної категорії від однолітків за показниками динаміки розвитку комунікативної діяльності.

О. І. Проскурняк [207] у рамках концепції обгрунтувала принципи формування комунікативної діяльності:

- знакового опосередкування (наскрізного знакового впливу на інтенсифікацію формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів);

- моделювання (варіативності моделей психологічного впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків);

- оптимальності (вибору оптимальної моделі як еталонного напрямку формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків);

- взаємопроникнення (передбачає розвиток всіх складників комунікативної діяльності);

- комплексності (корекційно-розвивальний вплив грунтується на комплексному застосуванні психологічних технологій).

Також, О. І. Проскурняк [209] розробила модель комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, що відображає її трикомпонентну структуру, яку складають мотиваційний, когнітивно-змістовий та операційно-поведінковий компоненти, взаємодоповнюючи один одного. Мотиваційний компонент визначається комунікативною активністю, що містить потреби та мотиви: соціально-орієнтовані і особистісно-орієнтовані. Когнітивно-змістовний компонент комунікативної діяльності містить комунікативні знання, уміння, навички, які окреслюють комунікативний репертуар особистості: вербальний та невербальний. Операційно-поведінковий компонент комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків є залежним від сформованості саморегуляції особистості, яка впливає на адекватність комунікативної поведінки та комунікативні реакції [208].

За результатами аналізу й узагальнення теоретичних джерел І. В. Мартиненко [161] розробила структурно-функціональну модель комунікативної діяльності, яка містить діяльнісний (структурна організація) та особистісний (комунікативний арсенал) компоненти, сукупність

показників і взаємовплив яких виражається в функціях (інформаційна, інтерактивна, перцептивна) та формах (ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна та емоційно-практична, позаситуативно-ділова) досліджуваної діяльності. Структурна організація комунікативної діяльності охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та підсумково-оцінювальний компоненти. Комунікативний арсенал містить риси, що характеризують ініціативність, комунікативність, впевненість і гнучкість особистості, її лідерські та організаторські якості. Розроблена модель слугувала підгрунтям подальшого емпіричного вивчення й формування комунікативної діяльності дітей із системним порушенням мовлення. Виділені в моделі компоненти та їхні складові, дієвість функцій та сформованість позаситуативних форм спілкування визначені показниками сформованості комунікативної діяльності в старшому дошкільному віці.

Виходячи з умов здійснення психолого-педагогічного вивчення в корекційній освіті, які базуються на екстраполяції досліджень з різноманітних галузей загальнонаукового знання, виникає необхідність розгляду існуючих досліджень щодо педагогічного спілкування.

Виділено, що у багатьох наукових дослідженнях [14, 17, 32, 52, 116, 118, 119, 164] зміст педагогічного спілкування є опосередкованим вербальними та невербальними засобами. Зокрема, до вербальних засобів спілкування відносять мову, а до невербальних – міміку, жести, інтонацію, паузи, манери, зовнішність.

Доведено, що педагогічна праця належить до такого виду діяльності, в якій одна із провідних ролей належить спілкуванню [93]. Саме тому найважливішою якістю педагога є його вміння організувати взаємодію з дітьми, між дітьми, що в цілому визначає успішність у керуванні їхньої діяльністю. Це, в свою чергу, вимагає від вчителя постійних зусиль з розвитку здібностей зі спілкування, які саме і впливають на здійснення ефективної педагогічної діяльності [60, 84, 130, 236].

Не дивлячись на досить ґрунтовні дані щодо спілкування як психологічного феномену, що і розглянуто у попередньому підрозділі, дослідження спілкування займає одне із провідних місць у вивченні педагогічної діяльності, а відтак –і в спілкуванні майбутніх педагогів. В силу значимості формування спілкування в період перебування в стінах педагогічного університету, доцільно розглянути значимі для розуміння педагогічного спілкування ознаки які, безумовно, виступають і певними орієнтирами, як загальні і для розуміння професійного сурдопедагогічного спілкування, що і виступає взірцем та метою у розвитку спілкування майбутніх вчителів, які розвивають глухих та слабочуючих дітей [93, 155, 157, 236].

Так, педагогічнамайстерність учителя здебільшого базується на мистецтві спілкування. Специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що під час його реалізації здійснюється комплексний вплив педагога на учня таким чином, щоб забезпечити ефективне навчання, виховання і розвиток особистості. Через спілкування відбувається трансляція досвіду поколінь новому поколінню [11, 152, 155].

Педагогічне спілкування як окреме важливе питання розглядалося в роботах І. О. Зимньої [73], В. А. Кан-Каліка [82], Я. Л. Коломинського [96], О. О. Леонтьєва [130], С. Д. Максименка [155], М. М. Заброцького [157], А. В. Мудрика [165], М. В. Тоба [230], І. М. Цимбалюка [250]. Аналізуючи існуючі дослідження, вони класифікували наукові підходи у психології в такий спосіб: 1) як поведінки, представленою реакціями педагога та учнів (біхевіоризм); 2) як міжіндивідуальних контактів, виявлених та упорядкованих у ситуаціях, учасниками яких можуть бути вчитель та учні під час навчання (психоаналіз); 3) як міжособистісних взаємин, що створюють можливості для особистісного зростання (самоактуалізації вчителя та учнів (гуманістична психологія)); 4) як інструмента розвитку інтелектуальних умінь та навичок учня, формування його когнітивних структур, норм і цінностей (когнітивна психологія); 5) як системи взаємодій

у процесі вироблення й зміни соціальних значень та ситуацій педагогом та учнями (інтеракціонізм).

На наш погляд, такий аналіз є неповним, не охоплює повний обсяг педагогічного спілкування і здійснений з різнорівневих позицій. Наприклад, з точки зору предмета психології (поведінка, реакція), види спілкування за учасниками, а не психоаналіз, як зазначає автор, класифікація детермінант за значимістю щодо розвитку, що автором неточно визначено як самоактуалізація вчителя та учня тощо [42, 110, 120, 152, 163, 171, 178, 179, 188, 189, 203, 205, 211, 214, 228, 232, 265].

У психолого-педагогічній літературі єдиної погодженої думки щодо трактування поняття педагогічного спілкування важко віднайти. Тому за основу у нашому дослідженні ми визначили позицію О. О. Леонтьєва, який зазначав, що «оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування вчителя (і ширше – педагогічного колективу) зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя [130, с. 13]». Тобто автор аналізує спілкування з позиції його віддаленої результативності.

Із визначення видно, що одним із критеріїв продуктивного педагогічного спілкування є створення сприятливого психологічного клімату, який, в свою чергу, сприяв би формуванню певних міжособистісних стосунків. При цьому на вищих стадіях подібного формування важливим джерелом виступає саморозвиток колективу. Але початковий поштовх у формуванні високого рівня міжособистісних стосунків належить педагогу [84].

В. А. Кан-Калік [83] розглядав професійно-педагогічне спілкування як систему (прийомів і навичок) органічної соціально-психологічної взаємодії

педагога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, міжособистісне пізнання, організація й регуляція взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів з метою здійснення виховного впливу. Вчений особливо підкреслював те, що педагог виступає активатором зазначеного вище процесу, організовує його і керує ним [85].

На думку С. Д. Максименка [155], М. М. Заброцького [71], педагогічне спілкування є складним і внутрішньо суперечливим сплетінням перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної форм, спілкування репродуктивного й продуктивного, глибинного, особистісного та рольового.

В рамках вивчення трактувань педагогічного спілкування І. М. Цимбалюк стверджував, що педагогічне спілкування євзаємодією суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами і спрямоване на зміну властивостей, стану, поведінки і особистісно-смислових цінностей партнерів [250].

В. А. Сластьонін розглядав педагогічне спілкування як багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між педагогами та учнями, який породжується цілями і змістом їх спільної діяльності [193].

Фахівці В. А. Кан-Калік [85], І М. Цимбалюк [250] розцінюють педагогічне спілкування як різновид професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Мета педагогічного спілкування полягає як у передачі суспільного і професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від вчителя учням, так і в обміні особистісним досвідом, який пов'язаний з об'єктами, що вивчаються і життям в цілому. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації учнів і забезпечення творчого характеру їх навчальної діяльності. В ході реалізації педагогічного спілкування відбувається комплексний вплив педагога на учнів у такий спосіб, щоб забезпечити ефективне навчання,

виховання і розвиток нової особистості.

А. Б. Добрович [60] виявлено рівні спілкування: 1) конвенційний рівень – «прибудова поряд» ; 2) примітивний рівень – співрозмовник не партнер, а предмет, який потрібен або заважає; 3) маніпулятивний рівень – партнер – суперник в грі, яку неодмінно потрібно виграти; 4) стандартизований рівень – спілкування відбувається на певних стандартах («контакт масок»); 5) ігровий рівень – вимагає чималого артистизму, духовної витонченості співрозмовників; 6) діловий рівень – не просто «ділові контакти», а справжнє співробітництво; 7) духовний рівень – партнер сприймається як носій духовного начала.

Виділені функції педагогічного спілкування, зокрема, А. В. Мудрик [167] описав наступним чином: 1) нормативна функція, що відображає засвоєння учнями норм соціально-типової поведінки (спілкування як нормативний процес); 2) пізнавальна, характеризується набуттям учнями індивідуального соціального досвіду в процесі спілкування (спілкування як пізнавальний процес); 3) емоційна, надає спілкуванню афективного забарвлення; 4) актуалізуюча, що пов’язана з реалізацією в спілкуванні типових та індивідуальних сторін особистості учня.

О. О. Бодальов [27] в рамках вивчення спілкування у навчальній діяльності зазначав, що навчальна діяльність завжди програмує зміст і форми спілкування учнів як один з одним, так і з учителем. У навчальній діяльності програмування спілкування може бути обумовлене характером навчальних задач, специфікою навчального предмету, методичним озброєнням вчителя, підготовленістю учнів.

І. О. Зимня [74], виділяючи педагогічне спілкування як окремий специфічний вид, ґрунтувалась на тому, що в такому випадку воно має поліоб’єктну спрямованість. Воно спрямоване не лише на саму взаємодію учнів з метою їхнього особистісного розвитку, але і на організацію засвоєння навчальних знань і формуванні на цій основі творчих умінь. Всилу цього, педагогічне спілкування характеризується, на думку автора[75], потрійною

спрямованістю: по-перше, на навчальну взаємодію, по-друге, на учнів; по-третє, на предмет засвоєння. У той же час педагогічне спілкування визначається і орієнтованістю його суб'єктів: особистісною, соціальною та предметною.

Зазначається, що власне педагогічне спілкування має відмінну від загальнопсихологічної структуру (І. М. Цимбалюк [250], В. А. Кан-Калік [83]): 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування з класом, аудиторією в процесі підготовки до безпосередньої діяльності з дітьми (прогностичний етап);2) організація безпосереднього спілкування з класом, аудиторією у момент початкової взаємодії з ними (початковий період спілкування); 3) керування спілкуванням в педагогічному процесі, що розвивається; 4) аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання системи спілкування на майбутню діяльність.

Встановлено, що на другому і третьому етапах педагог реалізує комплекс комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на трьох рівнях: емоційному, когнітивному і соціально-психологічному. Емоційний рівень визначає зручність ситуації спілкування, але не характеризує змістовних його сторін. Когнітивний рівень пов'язаний з предметною стороною спілкування, він забезпечує пояснювальний процес, що є стрижневим елементом особистісно-групового педагогічного спілкування. Соціально-психологічний рівень визначає міжособистісні і групові стосунки педагога з учнями і учнів між собою [250].

Характерним у педагогічному спілкуванні є наявність педагогічної ситуації, яка розглядається в контексті одиниці визначення навчального процесу – уроку. Педагогічна ситуація характеризується метою, завданнями, етапами уроку, його змістом, характером взаємодії суб'єктів навчально-педагогічної спільної діяльності. У спілкуванні також є педагогічна задача, що «пов'язана з тим, що саме мають засвоїти учні з навчального матеріалу» [74, с. 335]. В цьому контексті задачі допомагають виявити як і саме якими засобами впливу на учнів можна реалізувати педагогічну задачу [75].

Розглядаючи структурну одиницю педагогічного спілкування, зверталась увага на те, що в акті спілкування необхідно розрізняти, з одного боку «комунікатора» (вчителя, викладача або учня, студента), а з іншого боку, «реципієнта» (учня, студента або вчителя,викладача). Важливо зазначити, що в структурі комунікативного акту фіксуються лише суб'єкти активної взаємодії. Функціональною одиницею спілкування є комунікативна задача, що функціонує всередині комунікативного акту [75].

Стосовно задачі спілкування В.А. Кан-Калік [85] та Г.О. Ковальов [89] виокремлювали вихідні пункти: 1) педагогічну задачу; 2) наявний рівень педагогічного спілкування вчителя й класу; 3) врахування індивідуальних особливостей учнів; 4) врахування вчителем власних індивідуальних особливостей; 5) врахування методів роботи.

Інші задачі запропонувала А. К. Маркова, а «саме: 1) взаємообмін інформацією між учителем та учнем; 2) взаєморозуміння, взаємне вміння подивитися на себе очами партнера зі спілкування; 3) мобілізація резервів всіх учасників спілкування; 4) комунікативна взаємодія, що організує спільну діяльність учасників спілкування; 5) комунікативна самопрезентація й самовираження особистостей вчителя й учнів; 6) вираження взаємної задоволеності всіх учасників педагогічного спілкування» [160, с. 27].

При цьому автор [160]у задачах спілкування виділяла «фази контактів: 1) спонукання до дії й спрямованість на партнера; 2) уточнення індивідом ситуації дії, психічне відображення партнера зі спілкування; 3) власне комунікативна дія у формі інформування партнера й прийому від нього інформації; 5) згортання контакту й відключення від партнера» [160, с. 29].

Тобто, вчитель, спілкуючись з учнями, вирішує різноманітні за характером задачі спілкування та реалізує їх за допомогою певних функцій.

На якість засвоєння інформації та її залежність від стилю міжособистісної взаємодії між вчителем (викладачем) та учнем (студентом) вказували практично всі дослідники [61, 73, 83, 157, 250].

За В. А. Кан-Каліком «у стилі спілкування знаходять вираження: 1) особливості комунікативних можливостей вчителя; 2) сформований характер взаємостосунків педагога і вихованців; 3) творча індивідуальність педагога; 4)особливості учнівського колективу» [82, с. 97].

Так, А. У. Хараш, віддаючи перевагу в аналізі міжособистісним контактам, виділяє три способи особистісного включення, маючи на увазі цілісні поведінкові синдроми, які характеризують особистість в суто психологічному плані: а) авторитарне (виключення з чужої життєдіяльності і свідомості будь-якого змісту, який є її власною складовою; передбачає протиставлення «свого – чужому», «себе – іншим»); б) діалогічне (будується на повазі та суверенітеті чужої життєдіяльності і чужої свідомості); в) конформне (не супроводжується внесенням у свідомість слухача будь-якої певної позиції; його можна визначити як вплив на особистість, що не відбувся) [247].

У дослідженнях В. А. Кан-Каліка [84] визначені і охарактеризовані наступні стилі педагогічного спілкування як: 1) спілкування, засноване на захопленні спільною творчою діяльністю педагогів та учнів; 2) спілкування, в основі якого лежить дружня прихильність; 3) спілкування-дистанція; 4) спілкування-залякування; 5) спілкування-заграваннь.

Л. М. Мітіна [162] сформулювала інші стилі, зокрема: 1) емоційно-імпровізаційний; 2) емоційно-методичний; 3) міркувально-імпровізаційний; 4) міркувально-методичний. Дослідниця вважала, що з точки зору результативності педагогічної діяльності, найефективнішими є індивідуальні стилі, які поєднують в собі методичність з емоційністю, а імпровізаційність – з поміркованістю.

Л. В. Долинська [61], розглядала педагогічне спілкування з точки зору управління, наголошуючи на ідентичності типів управління та спілкування: (дружній тип; ліберальний тип; непослідовний тип; індиферентний тип; авторитарний тип), зауважуючи, що найефективнішими є гнучкі, особистісно зорієнтовані стилі спілкування. Автор дотримувалась позиції, що правильно

говорити не про вироблення певного стилю, а про підготовку майбутнього вчителя до спілкування з учнями.

Отже, стилі спілкування можна визначити як стійку форму способів і засобів взаємодії людей один з одним. На ефективність стилю педагогічного спілкування вчителя впливають: 1) пильна увага до мисленнєвого процесу учнів; 2) наявність емпатії; 3) доброзичливість, позиція зацікавленості старшого колеги в успіхах учня; 4) рефлексія [74].

Встановлено, що педагогічне спілкування набуває виняткової ролі для підвищення рівня професіоналізму педагога, удосконалення організації педагогічної діяльності та навчально-виховного процесу як у школі, так і у вищих навчальних закладах. Актуалізація знань і вмінь педагога зі спілкування є важливою умовою встановлення успішних взаємин педагога з вихованцем та сприяє виникненню умов для повноцінного розвитку учасників спілкування [75].

Тому педагогічне спілкування віднесене до найскладніших завдань, які виникають перед педагогом, що передбачає наявність високого рівня розвитку умінь, які вчитель може виробити лише при наявності певних здібностей до спілкування.

В рамках обговорення умінь виділені наступні: 1) уміння спілкуватися на людях; 2) уміння через правильно створену систему спілкування організувати спільну з учнями творчу діяльність; 3) уміння цілеспрямовано організовувати спілкування і керувати ним [82].

До аналізу умінь долучилась ціла плеяда дослідників [1, 18, 23, 66, 87, 95, 198, 219, 243, 253, 272, 277, 282], виокремивши дві групи: перша група – загальні уміння спілкування, які формуються або стихійно, або цілеспрямовано – в процесі саморозвитку або в рамках тренінгових груп; друга група – спеціальні педагогічні уміння, які формуються в процесі спеціально організованих практичних занять, а також під час педагогічної практики.

Теоретично значущими для реалізації вивчення спілкування студентів-сурдопедагогів є дослідження А. К. Маркової, яка виділила дві групи прийомів щодо формування умінь спілкування: 1) прийоми постановки широкого спектру комунікативних завдань, серед яких найголовнішими є створення умов психологічної безпеки у спілкуванні і реалізація внутрішніх резервів партнера зі спілкування; 2) прийоми, що сприяють досягненню високих рівней спілкування, а саме:уміння зрозуміти позицію партнера зі спілкування, виявити інтерес до його особистості, орієнтація на розвиток особистості учня, уміння інтерпретувати та розуміти його внутрішній стан за поведінкою; володіння засобами невербального спілкування; уміння підтримати точку зору учня; уміння бути толерантним та створити атмосферу довіри; володіння засобами, що підсилюють вплив (риторичними прийомами); переважанням демократичного стилю керівництва; уміння з гумором поставитись до окремих аспектів педагогічної ситуації [160].

В цілому, під засобами спілкування розуміються також способи кодування, передачі, переробки та розшифровки змісту [224].

Складовою педагогічної майстерності викладача є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв’язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему заняття цікавою, а процес її вивчення привабливим; створити щиру атмосферу спілкування в аудиторії, встановити контакт, досягти взаємопорозуміння зі студентами; сформувати в них відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе [162].

У педагогічному спілкуванні виділяються наступні засоби: слово, інтонація, погляд, жест, посмішка, голос, почуття і переживання вчителя. Вміння говорити правильно і виразно, вміння жестом, мімікою, поглядом виразити свої почуття і відношення, вміння керувати своїм психічним станом, бачити себе зі сторони, значною мірою визначають успішність педагогічного спілкування [233].

Л. І. Мітіна [162]характеризує мовлення вчителя як основний засіб, який дозволяє залучити учнів до культурного наслідування, навчити їх як способам мислення, так і його змісту. Проте, автор відмічає, що в процесі спілкування значну частину інформації вчитель отримує не зі слів учнів, а з невербальних засобів. На думку Л. І. Мітіної, невербальні аспекти спілкування відіграють суттєву роль у передачі інформації, у регулюванні взаємовідношень, у встановленні контактів, а також у визначенні емоційної атмосфери та самопочуття вчителя та учня. Отже, невербальна поведінка є одним із найважливіших компонентів педагогічного спілкування [162].

Невербальні засоби спілкування досліджувались у працях Г. М. Андрєєвої [10], В. А. Лабунської [122] та інших.

Відомо, що невербальне спілкування відбувається, як свідомо, так і неусвідомлено, мимовільно. Не дивлячись на контроль мовлення, дослідники шляхом опори на міміку, жести, інтонацію оцінюють правильність, щирість мовленнєвої інформації [122].

Л. К. Велитченко наголошував на тому, що «у спілкуванні з учителями для учнів важлива зацікавленість педагога в особистості кожного, що створює відчуття емоційного благополуччя. Позитивні переживання на уроці учні більш за все пов’язують з доброзичливим тоном учителя. Найбільш типовими емоційними станами на уроках є спокій і тривожність [38, с. 77]».

Важливу роль у налагодженні гуманістичних стосунків вчителя з учнями відіграє його здатність проникати у внутрішній світ дитини, співчувати та співпереживати їй; надавати активну підтримку дитині; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; в умінні відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей з метою добору ефективних методів взаємодії з дитиною у навчальному процесі [121].

В основі усвідомлення особливостей своєї взаємодії з іншими людьми лежить два явища нашого психічного життя: рефлексія та емпатія. Рефлексію у літературі визначають як усвідомлення людиною своїх психічних актів і

станів, а також того, як вона в дійсності сприймається і оцінюється іншими людьми; емпатія – це розуміння, усвідомлення емоційних станів іншої людини [82].

Багаторазово до проблеми емпатії у своїх працях звертався Ш. А. Амонашвілі. Він розглядав емпатію як «дар відчуття іншої людини». У наукових працях автор підкреслював, що здатність до емпатії як особистісна риса педагогів є обов'язковою умовою для формування у дітей здатності «відчувати іншу людину». Уся його педагогічна система пронизана гуманізмом, любов'ю і повагою до вихованців [6].

І. М. Цимбалюк вивчав емпатію як особливий механізм сприймання іншої людини, у якому домінує емоційне відображення її наявного внутрішнього стану. Автор зазначав, що емоційна природа емпатії саме і виявляється в тому, що ситуація партнера зі спілкування не стільки «продумується», скільки «переживається» [250].

В. А. Кан-Калік також стверджував, що уміння розпізнавати емоційні переживання та знати відповідні їм рівні сприйняття інформації є надзвичайно корисним для педагога. Дослідник вказував, що в педагогічному впливі важливим є не лише емпатія, але і рефлексія – здатність ніби зі сторони побачити, як сприймається дітьми сам педагог [83].

В. А. Семиченко наголошувала, що рефлексія – це один із механізмів, що забезпечує процес спілкування. Зрозуміти іншу людину на рефлексивному рівні – означає зрозуміти, як вона ставиться до тебе в конкретній ситуації, взаємодії [136].

Велике значення в оптимізації процесу спілкування має вміння вчителя налагодити зворотній зв'язок, тобто отримувати інформацію про результати взаємодії. Зворотній зв'язок в процесі міжособистісного сприймання виконує інформаційну та саморегулюючу функції [80].

Л. М. Мітіна також вважала, що результативність спілкування багато в чому залежить від уміння вчителя встановлювати зворотній зв'язок з учнями як зворотню реакцію на отриману інформацію. На думку автора, така реакція

стимулює дії вчителя, спонукає його самого до активного слухання, сприяє переводу монолога в діалог між вчителем і учнями. Виділяється чотири види активного слухання (встановлення зворотнього звязку): 1) з'ясування; 2) перефразування; 3) відображення почуттів; 4) резюмування [162].

В цілому, дослідники виділяють монологічну та діалогічну форми педагогічного спілкування. Монологічна форма педагогічного спілкування характеризується: 1) статусним домінуванням вчителя над учнем, «суб'єкт–об'єктними» (маніпулятивними) стосунками між ними; 2) егоцентризмом, зосередженістю вчителя на власних комунікативних потребах, цілях та задачах; 3) примушенням учня через скрите маніпулювання чи відкриту агресію; 4) догматизмом, надособистісною трансляцією норм та знань, які мають безумовно копіюватися та засвоюватися; 5) ригідністю та стереотипністю методів та прийомів комунікативного впливу; 6) суб'єктивізмом та поляризацією оцінок, вузьким спектром критеріїв оцінки [254].

Діалогічна форма педагогічного спілкування характеризується: 1) особистісною рівністю, «суб'єкт–суб'єктними» стосунками вчителя з учнями; 2) центрацією не тільки на своїх потребах, але й на потребах учнів; 3) накопиченням потенціалу згоди та співробітництва; 4) свободою дискусій, передачею норм та знань як особистісного пережитого досвіду, який вимагає від учня індивідуального осмислення; 5) прагненням до творчості, особистісного та професійного зростання, імпровізації, експериментування; 6) прагненням до об'єктивного контролю результатів діяльності учнів, індивідуального підходу та врахування полімотивованості їх вчинків [254].

Тому діалогічність спілкування у навчанні аналізується як своєрідний індикатор встановлення педагогом особливостей мислення учнів, об'єктивною основою для інтеріорізації елементів зовнішніх діалогів і перетворення їх на засіб здійснення діалогів внутрішніх. Діалогічність передбачає рівноправність учасників взаємодії, що є можливою лише за умови високої мотивації учіння (учіння як цінність). Діалогічність у навчанні

виправдана там, де існує діалог зацікавлених людей. У зв'язку з цим автор називає «два основні типи діалогу в педагогічній взаємодії: 1)діалог–здійснення (висока мотивація як умова для здійснення виконавчого аспекту взаємодії); 2)діалог–підведення (низька мотивація, акцент на регулятивному аспекті взаємодії як засобу управління мотивацією учіння)[38, с. 78]». Автор підсумовує, що «в основі діалогічного навчання лежить урок–діалог, який стимулює в учнів появу гіпотез, запитань. Вони відображають індивідуальне бачення предмета обговорення і характеризують позицію учня. Учитель не викладає готові положення, а спонукає школярів до формування власних запитань і пошуку відповідей на них [38, с. 78]».

У наукових дослідженнях [254]педагогічний діалог визначається як дія в педагогічному процесі, яка дає змогу кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні.

У дослідженнях [254]виділяються наступні критерії діалогічності у педагогічному спілкуванні:

1. Визнання рівності особистісних позицій, довіра між партнерами. За таких обставин учитель і учень діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи і виправляючи помилки.

2. Зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив їхніх поглядів. Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників. Учень перебуває у колі своїх потреб,діє задля їх задоволення, учитель зосереджує свої зусилля на потребах учня.

3. Персоніфікована манера висловлювання («я вважаю», «я гадаю»). Згідно з її вимогами діалог повинен мати відкриту позицію, що передбачає виклад інформації від першої особи.

4. Поліфонія взаємодії. Передбачає, що кожен учасник спілкування повинен мати змогу викласти власну позицію, шукати рішення у процесі взаємодії з урахуванням усіх думок.

5. Двоплановість позицій педагога в спілкуванні. Під час спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із собою (внутрішній), аналізує

ефективність втілення власного задуму, що сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування [254].

Отже, діалогічність спілкування з учнями ґрунтується на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті учнів як партнерів, прагненні до взаєморозуміння й співробітництва.

Дослідники [7, 13, 21, 37, 125, 126, 152, 234]єдині, що сучасній школі потрібен учитель, який має широкий світогляд, володіє багатьма нетрадиційними технологіями та поєднує в собі прийнятний для дитини гуманістичний потенціал освітнього процесу. Для цього педагогу необхідно володіти певним комплексом якостей, серед яких особливо виділяється артистизм як важлива професійна якість, що впливає на цінності учнів і їх ставлення до навчання.

До провідних якостей, що забезпечує потенціал О. С. Булатова [37]віднесла артистизм. Артистизм – не лише здатність переконливо передати інформацію, а й емоційно вплинути на вихованця. «Справжній артистизм – це краса й багатство внутрішнього світу педагога, уміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє. Артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам’ятавши положення, які містяться в книгах. Можна зрозуміти й прийняти ідеї, залучитися до роботи щодо виявлення та розвитку здібностей і вмінь, пов’язаних із фантазією й інтуїцією, імпровізацією, технікою та виразністю мови й рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю[37, с. 31]».

Артистизм передбачає здатність педагога створити власний стиль діяльності, свій неповторний імідж, показниками якого є такі вміння: подобатися дітям, молоді, захоплювати їх; самоконтроль, саморегуляція, встановлення контакту з будь-якою аудиторією; здатність розуміти психіку дітей, їх почуття та співчувати їм, а також ставити себе на місце молодої людини та зрозуміти її реакцію, поведінку; здатність перевтілюватися і виконувати різні ролі; бути режисером, вдало використовувати театральне мистецтво та його творчий метод – театралізацію. Педагогічний артистизм

передбачає відвертість і безпосередність педагога, уміння говорити й діяти прямо. Артистичний педагог володіє також здатністю «зараження» своїми переживаннями, сумнівами, радістю інших людей [37].

У психолого-педагогічних дослідженнях [37]вивчалась наступна структура педагогічного артистизму вчителя, один із варіантів класифікації наводимо нижче:

1) Мотиваційний компонент:

- потреба у самовдосконаленні й самовираженні;
- потреба у підвищенні загального рівня культури учнів засобами мистецтва;
- потреба у вдосконаленні вербальних та невербальних засобів комунікації;
- потреба у вдосконаленні емоційної культури;
- потреба у вдосконаленні знань з фаху, театральної педагогіки, психології, фізіології, філософії, світової культури, моралі та етики.

2) Внутрішній компонент:

- високий рівень знань з фаху, світової та національної культури;
- уміння керувати власним психофізичним станом (емоціями, настроєм), знімати зайву психічну та фізичну напругу;
- здатність до рефлексії та емпатії;
- розвинена емоційність;
- розвиненість педагогічної уваги, уяви, почуття гумору.

3) Зовнішній компонент:

- майстерність впливу на особистість і колектив (володіння технікою організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективної творчості);
- уміння виразно виявляти емоції, передавати власну оцінку певної інформації, факту, втілювати внутрішнє переживання в тілесній природі;
- володіння засобами педагогічної режисури;

- володіння вербальними засобами комунікації: технікою мовлення (дихання, голос, дикція), логікою мовлення (логічні наголоси, паузи, інтонації, підтекст, словесна дія, «надзавдання», кінострічка уяви);

- володіння невербальними засобами комунікації: пластикою тіла, мімікою, жестикуляцією, поставою, мізансценою;

- уміння імпровізувати [37].

Також, виділяються наступні рівні педагогічного артистизму: 1) артистизм у взаємодії з учнями (характер прибудов); 2) артистизм в організації діяльності (яскравість мовлення, виразність жестів, постави тощо); 3) режисура уроку (цілісність, логічність, єдність змісту і засобів тощо) [37].

Отже, педагогу важливо зберегти творче самопочуття в спілкуванні з дітьми на уроці та в позаурочний час. Результат виховної і навчальної роботи значною мірою залежить від акторської майстерності: наскільки професійно, цікаво, коректно вчитель може вирішувати педагогічні, виховні задачі. Вчитель у школі – це не лише викладач, а й вихователь, який організовує життя колективу. Артистичні вміння допоможуть йому бути цікавою для дитини особистістю. Учитель, який володіє красивою мовою, мімікою, уявою – це людина, спілкування з якою принесе дітям радість і задоволення. Педагогічне спілкування спрямоване не тільки на саму взаємодію з метою особистісного розвитку, але й на те, що є основним для самої педагогічної системи – на організацію освоєння навчальних знань і формування на цій основі вмінь [186].

Результат навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі значною мірою визначається характером взаємодії між студентами й викладачами, організацією спілкування між ними. При цьому викладач вищої школи залишається основною ланкою в системі формування особистості фахівця. Викладач здійснює вплив на студентів не лише змістом своїх лекцій і інших навчальних занять, алей своєю особистістю, поведінкою, звичками,

манерами, своїм ставленням до справи, науки, інших людей і насамперед – до студентів [165].

Спілкування викладачів і студентів – це складне соціальне явище, відоме в науці як безліч відносно самостійних предметів дослідження. Викладач – мистецький комунікатор. Опанувавши власним тілом, обличчям, інтонацією, він керує враженням, що справляє на оточення. Проте, часто викладачі не завжди усвідомлюють свою провідну роль в організації контактів. Як засвідчують дослідження, далеко не кожному викладачеві вдається здолати бар'єр фіксованої ролевої позиції, знайти належну манеру спілкування, зняти внутрішню напругу [6].

Відомо, що оптимальним варіантом професійного спілкування є зв'язок «викладач–студент» (аспірант, докторант, кандидат, доктор наук). Це залежить не лише від наукових можливостей лідера наукової школи, а і його здатності безпосередньо спілкуватися зі своїми учнями (студентами). Чим тіснішими є комунікаційні зв'язки між усіма учасниками наукового і навчального процесу, тим більший рівень його результативності. Звісно, комунікаційний зв'язок «викладач–студент» не обмежується лише науковою і навчально-виховною діяльністю, він зумовлений характером особистості як викладача, так і студента, прагненням взаємодіяти і співпрацювати, оскільки навчальне спілкування – це складна система взаємозалежних зв'язків між викладачем і студентом, що здійснюються під час навчального процесу у ВНЗ [258].

Розвинутими формами взаємодії викладача і студента слід вважати:

- співпрацю викладача і студента в процесі наукової і навчально-виховної діяльності;

- безпосереднє спілкування викладача зі студентом не лише в аудиторії, а й поза навчальним процесом;

- регулярне проведення індивідуальних, групових і масових форм наукової і науково-виховної діяльності, зокрема наукових студентських конференцій міжнародного, всеукраїнського і регіонального рівнів;

- наявність сайта викладача, який створює сприятливі умови для спілкування та передачі інформації;

- використання можливостей Інтернету, зокрема електронної пошти, для обміну повідомленнями;

- застосування телефонного зв'язку для передачі коротких повідомлень тощо [229].

Дослідники [17, 21, 101, 169]виокремлюють три основні складові оптимального спілкування у взаємодії «викладач–студент»: 1) високий авторитет педагога, який забезпечить йому довіру аудиторії й інтерес до тієї інформації, яку він планує запропонувати. Авторитет може бути результатом тривалої роботи з аудиторією і залучення її на свій бік за допомогою різних педагогічних прийомів. Прояв і критерій авторитетності педагога устудентів – їхня повага і любов до нього. Любов вихованців до свого вихователя – могутній позитивний фактор і найважливіша умова успіху всього педагогічного процесу; 2)опанування психологією і прийомами спілкування, тобто педагог повинен бути добре підготовлений як практичний психолог; 3) накопичений досвід– це те, що в повсякденній практиці називається «спочатку вміння, а потім і майстерність» [169].

Взаємодія по лінії «викладач–студент» є однією з основних у соціально-педагогічному процесі. Саме тут відбувається безпосередня передача всього різноманіття знань, інформації, установок, ціннісної орієнтації, акумульованих в системі вищої освіти. Але цей процес супроводжується появою труднощів у спілкуванні [26].

Основні труднощі, які виникають під час спілкування викладачів зі студентами: 1) невміння контактувати з аудиторією; 2) нерозуміння внутрішньої психологічної позиції студента; 3) труднощі керування спілкуванням під час лекційних, семінарських та інших занять; 4) невміння перебудовувати стосунки зі студентами відповідно до педагогічних завдань, які змінюються; 5) труднощі мовного спілкування і передачі власного

емоційного ставлення до навчального матеріалу; 6) невміння керувати власним психічним станом у стресових ситуаціях спілкування [23].

Специфіка конфліктів типу «викладач–студент» і «студент–викладач» полягає в тому, що студент, певною мірою, є самостійним суб'єктом педагогічного процесу [40].

У взаємовідносинах студентів і викладачів найбільш характерними виділяють наступні причини конфліктів: 1) відмінності в ціннісних орієнтаціях; 2) нетактовність в спілкуванні; 3) відмінності у взаємних очікуваннях; 4) рівень професіоналізму викладача і успішність студентів [86].

Відмінності в ціннісних орієнтаціях обумовлені періодом нестабільності в ідейно-етичній сфері суспільства. У таких умовах конфлікти в ціннісних орієнтаціях вважають закономірними [86].

Форми спілкування викладачів і студентів багато в чому залежать від їхніх соціокультурних та індивідуально-психологічних якостей, а також від сталих у вузівському колективі традицій, норм і правил спілкування [66].

Відмінності у взаємних очікуваннях викладачів і студентів охоплюють широке коло проблем від ціннісних орієнтацій до ефективності засвоєння знань студентами [229].

У свою чергу, низьку ефективність навчального процесу і конфліктність у спілкуванні викладачі пояснюють наступними причинами: 1) утриманське відношення до навчання, лінь, небажання вчитися;2) слабка базова підготовка з гуманітарних наук, відсутність у студентів самостійного мислення, низький рівень загальної культури, нерозуміння ними значущості суспільно-політичних дисциплін; 3) відсутність інтересу до навчання і до майбутньої професії; 4) завищена самооцінка [229].

На ефективність пізнавальної діяльності студентів впливає також їх самопочуття на занятті, психолого-емоційний стан. Студенти, які відчувають себе впевнено, спокійно, розкуто, активніші в пізнанні, мають більше можливостей для творчої діяльності. Тому зрозуміла думка сучасних вчених про те, як важливо створити на занятті кожному студенту умови для успіху.

У розв'язанні цих завдань величезне значення має мовлення викладача, стиль його комунікативної поведінки. Якщо вона будується на засадах коректності, поваги до студента, розуміння його індивідуальності, то краще забезпечується його розвиток, тому що він відчуває себе особистістю, в його діяльності зацікавлені викладачі, інші студенти [234].

І. А. Зязюн [73], описуючи комунікативну поведінку педагога, зазначав, що мовлення викладача має відповідати низці педагогічних вимог, а саме: бути логічним, доступним, чітким, переконливим. Автор наголошував, що педагогічна доцільність мовлення викладача на певному етапі заняття полягає в тому, щоб не лише передати студентам знання, а й сформувати в них емоційно-ціннісне ставлення до них, викликати потребу керуватися цими знаннями у своєму житті, зробити їх основою власних переконань.На думку вченого, вирішити це завдання викладач зможе лише тоді, коли він буде не просто інформувати, транслювати знання, а й впливати на свідомість, почуття студентів, спонукати їх до співроздумів і співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу. І. А. Зязюн стверджував, що при цьому основним засобом діяльності викладача є мовлення.

Отже, викладач вищого навчального закладу постає перед студентами як фахівець і керівник процесу спілкування. Його репутація та авторитет значною мірою залежать від уміння спілкуватися, відчувати аудиторію та окремого студента. Викладач повинен володіти не тільки професійними якостями, а й глибоко знати основні психологічні процеси, щоб оволодіти високим рівнем професійно-педагогічного спілкування зі студентами [66].

У психолого-педагогічних дослідженнях велика увага приділяється вивченню соціально-психологічних явищ у студентській групі та закономірностей її функціонування. Відомими є праці Н. Р. Вітюка [40], Ю. М. Ємельянова [66], М. М. Обозова [182], О. Б. Столяренко [229], О. Г. Усанової [235] та інших.

Кожен викладач повинен знати психологію студентської групи, оскільки він працює не з окремим студентом, а з групою взагалі (лекція, семінарське заняття, збори тощо). З групою здійснюється керівництво художньою, спортивно-оздоровчою та іншою діяльністю, а також організація дозвілля. Звичайно, викладачеві треба знати особистість кожного студента, враховувати їх індивідуальні особливості. Але і навчальна, і виховна робота проводиться з групою, або через її офіційних представників (старосту, профорга тощо) [229].

Студентська група є елементом педагогічної системи. Функції управління нею здійснюються через зворотній зв'язок: викладач – група, група – викладач. Адаптація кожного студента до ВНЗ, до навчально-професійної діяльності, професійне його зростання як фахівця відбувається в студентській групі, значення якої важко переоцінити. У психології навіть є поняття груповий суб'єкт – спільність із відповідними характеристиками, групові санкції – сукупність засобів, за допомогою яких група стимулює нормативну поведінку кожного її члена [229].

Студентська група – спільність автономна й самодостатня. Вона здатна сама вирішувати свої внутрішні проблеми, а її активність пов'язана з соціальним життям факультету, університету, вирішенням проблем соціального характеру (участь у роботі органів студентського самоврядування, участь у різноманітних факультетських та загальноуніверситетських заходах тощо) [153].

Студентська група формально-логічно характеризується як первинна, реальна, мала група, офіційно створена (зовнішньо організована), яка може вміщувати в себе й неформальні мікрогрупи. Вона створюється у вищому навчальному закладі, що обумовлюється потребами управління [153].

Студент, звичайно, входить до складу різних соціальних груп. Тому дослідники [5, 38, 71, 162] виділяють 7 видів малих груп, в одній або в декількох із яких перебуває за період навчання студент. Розглянемо їх: 1) студентська академічна група, існування якої обумовлене специфікою

організації навчального процесу у ВНЗ, та яка спеціально створюється для успішного здійснення навчально-виховних функцій; 2) студентські наукові гуртки, науково-теоретичні семінари й проблемні групи, функціонування яких обумовлене необхідністю залучати всіх студентів сучасного ВНЗ до того чи іншого виду науково-пошукової роботи; 3) студентські групи, існування яких зумовлене формою організації позанавчального виховного процесу та необхідністю розвитку громадсько-політичної й організаторської активності молоді, формування політичної її свідомості; 4) трудові студентські групи, існування яких зумовлене необхідністю організації трудового виховання студентів і забезпечення їх потреби в праці; 5) групи художньої самодіяльності та спортивні команди, організація яких зумовлена необхідністю естетичного й фізичного виховання студентів і задоволення їх потреб в активній художній діяльності та фізичному розвитку; 6) побутові малі групи, які пов’язані з веденням домашніх справ, підтриманням родинних стосунків, проведенням культурного дозвілля та реалізації «хобі», розваг; ситуативні, епізодичні чи довготривалі групи, існування яких пов’язане з проведенням організованого спільного відпочинку та оздоровлення студентів, спільного проживання в гуртожитку; 7) студентські групи, які виникають несанкціоновано на основі особистих симпатій, приязні, взаємної привабливості та носять лише неформальний характер.

Розвиток взаємовідносин студентського колективу і особистості проходить через декілька стадій [229].

Перша стадія – адаптація суб'єкта як члена нової групи. Перш, ніж реалізувати свою потребу виявити себе як особистість, він має засвоїти діючі в групі норми (моральні, навчальні тощо) і опанувати прийоми і засоби діяльності, якими володіють усі інші її члени. Через це у нього виникає об'єктивна необхідність «бути таким, як усі», що досягається за рахунок суб'єктивно пережитої втрати тих чи інших індивідуальних рис.

Друга стадія – індивідуалізація. Вона полягає у загостренні протиріч між досягнутим результатом адаптації (тим, що студент став «таким, як усі»)

і потребою студента у максимальному прояві себе як неповторної особистості, що має свою індивідуальність, яка при цьому не задовольняється. Студент починає шукати способи і засоби для вираження своєї індивідуальності, для демонстрації її в групі.

Третя стадія – інтеграція особистості в групі: студент зберігає лише ті індивідуальні риси, що відповідають необхідності й потребам групового розвитку, а також власну потребу здійснити значимий внесок у життя групи. Група при цьому певною мірою змінює свої групові норми, вбираючи ті риси студента, що визнаються групою як ціннісно-значущі для її розвитку. Так відбуваються взаємні перетворення особистості і групи.

Якщо студенту не вдається подолати труднощі адаптації, то в нього можуть сформуватися такі якості як конформність, безініціативність, може з'явитися невпевність у собі, що призводить до заниження самооцінки. Якщо студент пройшов стадію адаптації і починає на другій стадії пред’являти групі такі свої індивідуальні відмінності, що відкидаються нею через невідповідність її потребам, то це може привести до розвитку в нього негативізму, агресивності, підозрілості, неадекватної завищеної самооцінки. В студента, що успішно проходить стадію інтеграції у високорозвиненій групі, формується розвинуте колективістське самовизначення. Якщо ж група, до якої входить індивід, має асоціальну спрямованість, то в нього можуть розвитися відповідні асоціальні риси [153].

Оскільки студентський період характеризується особливою комунікабельністю, креативністю, розвитком розумових здібностей, розширенням світогляду, психологічною сталістю до зовнішніх та внутрішніх чинників. У цей час студенти часто спілкуються зі своїми однокурсниками, зі студентами старших і молодших курсів [40].

Взаємодія студентів зі своїми однокурсниками відбувається тісно: сидять в одній аудиторії на лекціях, деякі живуть у одному будинку (гуртожитку), беруть участь у громадських заходах [153].

Кожен студент намагається ствердитися у колективі однолітків. У даний період потреба у спілкуванні з однолітками домінує. У спілкуванні з однокурсниками гармонійно задовольняються потреба в оцінці і оцінюванні партнера. Отже, рівність однолітків, як партнерів зі спілкування, виступає передумовою формування у студентів адекватних уявлень про світ [66].

Студенти спілкуються не лише зі своїми однолітками, а також зі студентами старших і молодших курсів. Їхня взаємодія виявляється у спілкуванні, участі у будь-якій спільній діяльності, наприклад, університетських заходах (посвята першокурсників, спортивні змагання тощо). Часто у старшокурсників запитують про те,як можна скласти той чи інший предмет, проконсультуватися, і навіть просто попросити допомоги у вирішенні будь-якої проблеми. У спілкуванні з молодшими курсами дещо інший підхід – передача досвіду, який накопичився під час навчання в університеті. Старші курси є товариськими, розкутими і із задоволенням спілкуються зі студентами молодших курсів [182].

Отже, спілкуючись один з одним, студенти обмінюються духовними цінностями та досвідом, це відбувається у вигляді діалогу особистості і з іншими «Я» [182].

Також важливою проблемою психології спілкування є «проблема ускладнень або «бар'єрів» спілкування, з якими людина стикається у діяльності, у спілкуванні. «Бар'єр» спілкування – суб'єктивне утворення, переживання суб'єктом деякої складності, незвичайності, нестандартності, суперечності ситуації [74, с. 46]».

У літературі «бар'єри» спілкування розглядаються з різних позицій. В рамках загальнопсихологічної інтерпретації вони класифікуються як змістові, емоційні, когнітивні, тактичні. У діяльнісному підході виділяються мотиваційні та операціональні бар'єри, які співвідносяться з двома основними сторонами спілкування – комунікативною та інтерактивною. Вони проявляються у когнітивній, афективній і поведінковій сферах [74].

Ускладнення у спілкуванні, тобто бар'єри, пов'язані із змістом і характером навчальної діяльності. У педагогічній діяльності ускладнення можуть бути викликані як самим предметним змістом, тобто рівнем і характером володіння педагогом тими знаннями, організація засвоєння яких є основою його діяльності, так і професійно-педагогічними вміннями, дидактичною компетентністю, тобто засобами і способами педагогічного впливу на учнів. Отже, основні напрямки педагогічних ускладнень пов'язані з розвитком, змістом і формами навчального процесу, а також особливостями вчителя як суб'єкта діяльності навчання і виховання з процесом спілкування. Ускладнення в педагогічному спілкуванні розглядались як психологічні бар'єри, які перешкоджають нормальному спілкуванню, впливають на всю педагогічну і навчальну діяльність всіх його суб'єктів. Дослідник [81]вважав, що психологічні бар'єри не завжди усвідомлюються вчителем, відповідно вчитель не відчуває необхідності в аналізі комунікативної ситуації і корекції причини, що викликає ускладнення спілкування із класом.

У психолого-педагогічній літературі існують різні класифікації бар'єрів у спілкуванні. Так, К. Х. Карамова [86] запропонувала таку класифікацію бар'єрів спілкування:1) ситуативні бар'єри – розмежування партнерів у просторі, їхня ситуативна замкненість, географічні, відомчі, режимні, бюрократичні, діахронічні та інші темпоральні бар'єри; 2) контрсугестивні – упередження, недовіра, егоцентризм, нігілізм, антигуманістичний світогляд і світосприймання, замкнений спосіб життя, відсутність почуття гумору, апатія, байдужість, відсутність мотивації, низка негативних рис характеру (неврівноваженість, сварливість), відсутність суспільно значущих цілей, конформізм, індивідуалізм, самовдоволення; 3) тезаурусні бар'єри – недостатній культурний рівень партнерів, низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок суспільної і творчої діяльності, неясність усвідомлення власних цілей, функцій і ролі в суспільстві, слабке оволодіння методологічними засобами мислення і творчості, невміння цілеспрямовано користуватися стилістичними і невербальними засобами спілкування;

4) інтеракційні бар'єри – невміння планувати й організовувати колективну взаємодію, відсутність навичок соціального контакту, кооперації і дружнього змагання; 5) операційні бар'єри зумовлені недостатністю необхідних засобів для реалізації спілкування та несформованістю конкретних комунікативних умінь та навичок.

У педагогічному спілкуванні виділяють наступні можливі бар'єри: 1) соціальний бар'єр (домінування рольової позиції вчителя); 2) фізичний бар'єр (неправильна організація фізичного простору мовної взаємодії); 3) смисловий бар'єр (неадаптоване до рівня сприйняття школярів мовлення вчителя); 4) психологічний бар'єр (відмінність психологічних установок у спілкуванні; бар'єр боязні класу; бар'єр відсутності контакту; бар'єр звуження функцій спілкування; бар'єр негативної установки на клас; бар'єр попереднього негативного спілкування з цим класом чи учнем; бар'єр боязні педагогічних помилок); 5) емоційний бар'єр (бар'єр негативних емоцій); 6) естетичний бар'єр (несприйняття зовнішнього вигляду; несприйняття міміки, жестів, ходи тощо) [113].

Рішення проблеми «бар'єрів» спілкування передбачає багатоаспектний характер дослідження з урахуванням різноманітності «бар'єрів» і просторістю сфери їхніх проявів [54].

Отже, здійснений аналіз проблеми педагогічного спілкування дозволяє зробити наступні висновки:

По-перше, педагогічне спілкування є різновидом професійного спілкування, через яке відбувається взаємодія вчителя з учнями.

По-друге, у своєму спілкуванні людина використовує вербальні і невербальні засоби.В процесі мовленнєвого спілкування переважає вербальна форма. Мовлення є найбільш універсальним засобом комунікації, оскільки при передачі інформації за допомогою мовлення найменше втрачається смисл повідомлення. Невербальна комунікація включає наступні основні знакові системи: 1) оптико-кінетичну (рухи тіла); 2) пара- і екстралінгвістичну (система вокалізації, тобто якість голосу, його діапазон,

тональність; паузи, темп мовлення); 3) просторові (організація поведінки, міжособистісного спілкування) і часові характеристики взаємодії; 4) візуальний контакт.

По-третє, специфіка педагогічного спілкування, насамперед, виявляється в його поліоб'єктній спрямованості, оскільки воно спрямоване не лише на взаємодію учнів з метою їх особистісного розвитку, а також і на організацію засвоєння навчальних знань і формуванні на цій основі творчих умінь.

Висновки до першого розділу

Аналіз досліджень, наданий вище дозволив здійснити певні узагальнення, сформульовані у висновках до розділу 1.

Вивчення сутності спілкування розглядається як однин з найважливіших феноменів людського буття, яке за структурою має декілька рівнів з позиції методологічного, теоретичного і прикладного аналізу. Перший макрорівень, виступає як складна мережа взаємозв'язків, що постійно розвивається і має багато відгалужень і в часових інтервалах орієнтована на тривалість життя людини. Другий рівень – мезарівень, характеризується вивченням окремих періодів спілкування. Основним завданням такого рівня є дослідження особливостей протікання та динаміки психічних процесів і станів в умовах спілкування. Третій рівень – мікрорівень, присвячений вивченню окремих спряжених актів спілкування.

Спілкування здійснюється усередині певної соціальної спільноти – групи, колективу, суспільства в цілому, і за своєю сутністю є не міжіндивідуальними, а соціальними.

З позиції цілісності, спілкування є процесом взаємодії конкретних особистостей, які певним чином ставляться одна до одної і виявляють взаємні впливи, відображені у теорії трикомпонентної структури комунікативної діяльності та механізмах спілкування: 1) когнітивному; 2) емоційно-комунікативному; 3) практичному.

Виявлено, що спілкування значною мірою впливає на динаміку когнітивних процесів і визначає стани та сформованість особистості.

Дослідження свідчать, що педагогічне спілкування є різновидом професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Основна мета педагогічного спілкування полягає в передачі суспільного й професійного досвіду від педагога до учнів.

Специфіка педагогічного спілкування, насамперед, виявляється в його поліоб'єктній спрямованості. Воно орієнтоване не лише на саму взаємодію учнів з метою їх особистісного розвитку, але і на організацію засвоєння навчальних знань і формуванні на цій основі творчих вмінь.

Аналіз досліджень зі спеціальної психології дозволив виділити окремі дані щодо специфіки спілкування дітей різних нозологій та вікових груп.

Встановлено, що вивченню проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних педагогічних закладах приділялась систематична увага, однак цілеспрямованого вивчення особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів не здійснювалось. Разом з тим, орієнтація навчання у педагогічних університетах на розвиток специфічних складників, спрямованих на навчання і виховання дітей з вадами слуху, потребує детального з'ясування психологічних характеристик навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

РОЗДІЛ 2
ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-СУРДОПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Теоретичні підходи та опис методики констатувального експерименту

Діагностика спілкування студентів-сурдопедагогів у структурі навчальної діяльності пов'язана, перш за все, з вивченням актуального рівня та структурних особливостей такого спілкування. Саме тому відбір діагностичних процедур має ґрунтуватись на вихідних теоретичних позиціях, які й визначають певною мірою достовірність отриманих в експерименті даних. З цією метою у дослідженні було звернуто увагу на взаємозв'язок розвитку особистості студента і формування його навчального спілкування, яке у подальшому стане ключовим в практиці педагогічної роботи.У сучасних умовах функціонування вищого навчального закладу саме під час навчання визначається життєва та світоглядна позиція студента, вивчаються способи взаємодії, форми поведінки і спілкування. На успішність майбутньої професійної діяльності студента-сурдопедагога впливає його вміння організовувати свою роботу на основі професійного спілкування із суб'єктами взаємодії, тобто з дітьми, батьками, педагогами, персоналом шкіл для дітей з вадами слуху, представниками управління освіти, членами громадських організацій тощо. Отже, правильно організоване спілкування, яке сприяє взаємозбагаченню та взаєморозвитку його учасників, є одним із найважливіших професійних характеристик в рамках сучасної педагогічної діяльності, формування якої закладається у педагогічному університеті.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, представлений у першому розділі даного дисертаційного дослідження, засвідчує, що вивчення

у майбутніх сурдопедагогів психологічних особливостей навчального спілкування є актуальним завданням психології та реалізується через проведення різнопланових експериментальних вивчень,зокрема, в межах констатувального етапу, в якому дослідження навчального спілкування студентів-сурдопедагогів має охоплювати діапазон, спрямований на виявлення його психологічних особливостей.

Доведено, що розвиток навчального спілкування під час здобуття професії у вищому педагогічному навчальному закладі обумовлений формуванням особистості майбутнього сурдопедагога, здатної до педагогічного спілкування та є залежним від фахової підготовки в період навчання.

Розкриті закономірності спілкування у психології завдячують теоретичним підходам, що значну увагу приділяли діагностиці.ДослідженняБ. Г. Ананьєва[9], В. М. Бехтерева[24], О. О. Бодальова[30], Л. С. Виготського[42], Б. Ф. Ломова [145],В. М. Мясищева[175], на положеннях якихбазується сучасна наукова теорія спілкування,стверджують, що відбір методик дослідження має бути здійснено з урахуванням розробок методологічних, теоретичних, узагальнюючих і фактичних складників, що має виступати теоретичним підґрунтям цілісності висновків за умови диференціації методів, зокрема при проведенні констатувального експерименту.

Виходячи з того, що одним із різновидів професійного спілкування є педагогічне спілкування, воно носить загальні риси такого спілкування. З іншого боку, доведено, що педагогічне спілкування має певні відмінності, які пов’язанізі структурою суб’єкт-суб’єктної взаємодії. У зв’язку з цим слід сподіватись, що сурдопедагогічне спілкування носитиме й матиме власні, додаткові та видозмінені щодо педагогічного спілкування риси. Тобтоспілкування, в силу значимості впливу, як ніщо інше визначає появу нової освітньої парадигми, яка ґрунтується на суб’єкт-суб’єктних відносинах

у навчально-виховному процесі школи, на відміну від класичної освітньої парадигми суб'єкт-об'єктних взаємин вчителя та учня.

Іншими словами, професійно вивірене і правильно спрямоване сурдопедагогічне спілкування має створювати такий навчальний процес, коли глуха або слабочуюча дитина, відповідно нової освітньої парадигми, навчається сама на основі процесів мислення, в той час як у класичній освітній парадигмі сурдопедагог дитину вчить і навчання основане на системі пам'яті. У зв'язку з цим у вищому навчальному закладі слід закласти основи професійно правильного сурдопедагогічного спілкування, що у подальшому і визначить технологію суб'єкт-суб'єктних відносин, а майбутнє сурдопедагогічне спілкування з'являється і виростає з навчального сурдопедагогічного спілкування.

Спираючись на те, що сурдопедагогічне спілкування формується і закладається, в основному, під час навчання в університеті, воно і має вивчатись в рамках здійснення студентами навчальної діяльності. Окрім того, важливим є період навчання в університеті, тому значним є звернення увагиу дослідженні на різні періоди процесу спілкування. Так, у дослідженні враховувалася тривалість навчання студентів-сурдопедагогів, тобто визначалась відмінність проявів спілкування на кожному курсі.

Розглядаючи умови підготовки сурдопедагогів, слід зазначити, що вихідними теоретичними позиціями, на яких базувався констатувальний експеримент, були дослідження І. О. Зимньої [75], В. А. Кан-Каліка [83], Я. Л. Коломинського [97], О. О. Леонтьєва [127], С. Д. Максименкаі М. М. Заброцького [157], А. В. Мудрика [165], І. М. Цимбалюка [250]щодо процедури проведення констатувального експерименту.

В рамках обговорюваної проблеми досить цінними є висновки О. О. Леонтьєва [127], який наголошував на продуктивних методах, завдяки яким є можливість виокремлювати так звані оптимуми у педагогічному спілкуванні, називаючи дане явище оптимальним педагогічним спілкуванням. Воно трактувалось автором завдяки діагностиці,як чинник

створення у подальшому таких педагогічних умов студентом, в якихреалізується розвиток мотивації учнів та забезпечується творчий характер навчальної діяльності. На даній основі ґрунтувався констатувальний експеримент, який проводився з вивчення навчального спілкування студентів-сурдопедагогів в аудиторній системі, на лабораторних заняттях та під час різних видів педагогічної практики, які в структурному об'єднанні надавали єдину картину особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Саме оптимальне педагогічне спілкування у подальшому через мотиви і творчість впливає на формування особистості школяра. Так воно, зокрема, забезпечує позитивний емоційний клімат у навчальному процесі, який, в свою чергу, спрощує керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі [130].

Отже, О. О. Леонтьєв [130]розглядав оптимальне педагогічне спілкування як компетенцію, яка має бути притаманна особистісним професійним характеристикам вчителя. Дане положення є загальним щодо педагогічних професій і тому в певній мірі було використано у дослідженні сурдопедагогічного спілкування.

Окрім того, І. М. Цимбалюк [250] у педагогічному спілкуванні виділив таку складову як інформація. Він пояснював, що продуктивне педагогічне спілкування позитивно впливає на взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, а саме вчителя та учня, що проявляється в обміні інформацією. Тобто взаємодія, побудована на обміні інформацією, в свою чергу, визначає продуктивність педагогічного спілкування.

Автор стверджував, що саме через взаємодію та обмін інформацією здійснюється ефективний виховний вплив. При цьому зазначалось, що взаємодія та інформація вимагає від суб'єктів спілкування досконалого володіння комунікативними засобами. Тобто, йдеться про технології та уміння. При цьому І. М. Цимбалюк вказував на об'єктивно існуючий різний рівень: так, в учнів комунікативні уміння знаходяться на етапі формування, а

у вчителя вони мають бути вже сформованими. І саме під впливом вищого рівня комунікативних умінь вчителя й формуються комунікативні уміння учнів [250].

Визначаючи в цілому роль педагогічного спілкування, А. В. Мудрик [166], В. А. Семиченко [163] наголошували на тому, що саме від характеру спілкування залежить ефективність навчання учнів, тому правильне продуктивне спілкування позитивно впливає на навчання, і, відповідно, неправильне спілкування негативно впливає на успіхи учнів.

Педагогічне спілкування може здійснюватися за допомогою різних засобів комунікативної виразності: вербальних та невербальних. Саме через них педагог виявляє свої наміри, саме їх сприймають і розуміють учні.

Людина здатна виражати і закріплювати в словах і жестах зміст своїх почуттів і думок, називати ними різноманітні предмети і явища, створюючи певний комунікативний простір, в якому об'єднуються та співіснують її внутрішній світ і світ зовнішній, об'єктивний.

Так, Б. Г. Ананьєв наголошував на тому, що в процесі спілкування механізмом взаємодії між людьми є знак, вірніше знакова система. Але мова, хоча й є головним засобом комунікації, проте не виступає єдиним. Вона завжди взаємодіє з немовними засобами спілкування, зокрема з експресивними реакціямиповедінки (міміко-соматичними, інтонаційними і жестикуляційно-тонічними), семантикою поведінки, тобто сенсом і значенням вчинків людей в певних ситуаціях, процесом спільної діяльності в складних трудових актах[8].

Мовлення є засобом емоційного впливу, який стимулює або гальмує дію певної людини. Емоційно-позитивний вплив (заохочення) та емоційно-негативний вплив (покарання) регулюють спільні дії партнерів. Це сприяє кращому розумінню ситуативних цілей, що поліпшує ефективність групової діяльності. Без застосування комунікативних категорій «схвалення» та «несхвалення» неможлива ніяка координація спільної діяльності. Тому діагностика вербального і невербального спілкування, особливо у студентів-

сурдопедагогів, які вивчають дактильне та міміко-жестове мовлення є необхідною умовою у вивченні.

Дослідники в педагогічному спілкуванні виділялипевні засоби, до яких віднесли: слово, інтонацію, погляд, жест, посмішку, голос, почуття і переживання вчителя. Автори наголошували на тому, що вміння говорити правильно і виразно, вміння жестом, мімікою, поглядом висловити свої почуття і відношення, вміння керувати своїм психічним станом, бачити себе зі сторони значною мірою визначають успішність педагогічного спілкування. Іншими словами, у дослідженняхданих авторів мовлення виступає в аналізі як засіб спілкування[202, 213, 218].

В. А. Лабунська, досліджуючи невербальну поведінку, зазначала, що «невербальна поведінка партнерів зі спілкування одночасно виступає як умова пізнання їх особистості, створення стосунків, як своєрідна форма у зверненні один до одного; що саме у спілкуванні яскраво проявляється індикативно-регулятивна функція невербальної поведінки особистості». Розглядаючи відомі класифікації невербальних засобів спілкування, дослідниця об'єднувала їх у такий спосіб: 1) оптико-кінетичні (рухи тіла); 2) пара- і екстралінгвістичні (система вокалізації, тобто якість голосу, його діапазон, тональність; паузи, темп мовлення); 3) просторові (організація поведінки, міжособистісного спілкування) і часові характеристики взаємодії; 4) візуальний контакт. Сукупність цих засобів виконує наступні функції: доповнення мовлення, заміна мовлення, репрезентація емоційних станів учасників комунікативного процесу[121].

Вся система невербальної комунікації відіграє велику допоміжну роль у комунікативному процесі. Володіючи здатністю не тільки підсилювати або послаблювати вербальний вплив, усі системи невербальної комунікації допомагають виявити такий істотний параметр комунікативного процесу, як намір його учасників. Разом з вербальною системою комунікації ці системи забезпечують обмін інформацією, що необхідний людям для організації спільної діяльності[123].

Отже, для ефективного спілкування з іншими людьми студентам-сурдопедагогам необхідно вчитись майстерно володіти як вербальними, так і невербальними засобами комунікації, рівень оволодіння якими і слід визначити.

Психологічні дослідження чітко окреслили певні напрямки вивчення навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

На основі проаналізованих досліджень, про які йшлося вище, можна стверджувати, що спілкування є засобом впливу дорослого, тобто вчителя (сурдопедагога) на дитину. Тому характер такого впливу за різними показниками (поведінки дитини, знань дитини, мотивації дитини) визначається професійною зрілістю в реалізації спілкування. Забігаючи наперед слід зазначити, що у такій площині спілкування в нашому дослідженні вивчалось як самостійна окрема діяльність, яка за результатами констатувального експерименту позначена як «діяльність спілкування» або «спілкування у сурдопедагогів». Уведення даного терміну обумовлене специфікою сурдопедагогічного спілкування, яке охоплює усне, писемне, дактильне і міміко-жестове мовлення, що вживається одночасно, синхронно і паралельно.

Досліджуючи проблему спілкування,ми виходили з позиції, відповідно якій спілкування сурдопедагогів формується в стінах університету, в той час як міжособистісне спілкування має бути стартово сформованим уже в абітурієнта. Саме тому в констатувальному експерименті вивчалося: 1) спілкування як структура; 2) спрямованість спілкування (про що і на які теми спілкуються студенти); 3) сутність спілкування в рамках навчального процесу у вищому навчальному закладі; 4) сурдотехнічне спілкування (вербальне, дактильне, міміко-жестове, вимова).

Саме розглянуті вище теоретичні засади та погляди фахівців щодо організації експериментального вивчення психологічних особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогівлягли в основу розробки методики констатувального експерименту та процедури його реалізації.

З метою реалізації вивчення проблеми спілкування нами була розроблена методика констатувального експерименту, яка складалась із 4-х серій завдань, яким відповідали розроблені субтести. Методика охоплюваладванадцять субтестів по 3 на кожну серію, що і надавало можливість отримати вірогідні дані про динаміку навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Так, субтести 1 серії були спрямовані на з'ясування проявів у різних ситуаціях комунікативної компетентності студентів-сурдопедагогів; субтести 2 серії дозволяли фіксувати пріоритетні види і форми спілкування студентів-сурдопедагогів; субтести 3 серії передбачали вивчення спрямованості спілкування та орієнтування на індивідуальні та типологічні особливості глухих і слабочуючих учнів, субтести 4 серії були спрямовані на наявність усвідомленостів емоційному супроводі спілкування.

Відповідно завданням дослідження була сконструйована цілісна методика вивчення навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, яка пройшла апробацію у пілотному дослідженні, чим була підтверджена її дієвість та результативність.

Розглянемо детально зміст завдань кожної серії:

Завдання першої серії були спрямовані на вивчення рівня сформованості комунікативної компетентності студентів-сурдопедагогів(Додаток А).

Дана серія включала в себе три окремі субтести, а саме: першимсубтестом виступила авторська методика, завдання якої дозволили діагностувати загальний рівень товариськості студентів-сурдопедагогів.

Субтест охоплював 100 питань, на які студенти відповідали «так» або «ні». Наведемо приклади даної методики:

Так, студентам-сурдопедагогам були запропоновані наступні питання:

1. Ви любите спілкуватися? (Так, ні)

2. Вас бентежить велика кількість людей, Вам важко перед ними виступити? (Так, ні)

3. Якщо є вибір, Ви оберете знайомих людей для спілкування? (Так, ні)

4. Якщо навколо малознайомі люди, Вам спілкуватись з ними важче, ніж із знайомими? (Так, ні)

5. Ви завжди більш ретельно добираєте слова, спілкуючись з незнайомими людьми? (Так, ні)

6. Вам більше подобаються комунікабельні люди? (Так, ні)

7. Чи є спілкування основною радістю у Вашому житті? (Так, ні)

8. Чи важко Вам вступати в розмову з малознайомою людиною? (Так, ні)

9. Чи вдається Вам вислухати Вашого співрозмовника до кінця, не перебиваючи його? (Так, ні)

10. Чи важко Вам висловлювати думки в усній формі? (Так, ні)

Отже, перший субтест першої серії слугував виявленню рівня комунікабельності студентів-сурдопедагогів.

Другий субтест першої серії полягав у використанні методики К. Г. Юнга «Визначте тип своєї особистості» і мав 20 запитань. На кожне запитання було два варіанти відповідей. Студенти-сурдопедагоги повинні були обрати один із варіантів і поставити відповідну літеру, що позначала вибраний варіант. Даний субтест дозволяв визначити тип особистості, зокрема екстравертовану або інтровертовану спрямованість студентів-сурдопедагогів. Наведемо приклади завдань даного субтесту:

2. Яким книгам віддаєте перевагу?

а) з цікавим сюжетом;

б) з розкриттям переживань героїв.

5. Як ви сходитесь з людьми?

а) швидко, легко;

б) повільно, обережно.

6. Чи вважаєте ви себе людиною, яка швидко ображається?

а) так;

б) ні.

20. У скрутних випадках:

а) поспішаєте звернутися за допомогою до інших;

б) не любите звертатися.

Третім субтестом першої серії виступала методика Ю. Л. Орлова «Діагностика потреби у спілкуванні», яка включала в себе 33 питання. За допомогою завдань даної методики передбачалось з'ясувати, яка потреба у спілкуванні студентів-сурдопедагогів. В процесі виконання завдань студентам потрібно було відповісти «так» або «ні». Наведемо завдання третього субтесту першої серії:

1. Я дістаю задоволення від участі у різного роду святкуваннях.
2. Я можу приглушити свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх друзів.
3. Мені приємно виявляти прихильність до когось.
4. Я більше зосереджений на набутті впливу, аніж дружби.
5. Я відчуваю, що по відношенню до моїх друзів у мене більше прав, ніж обов'язків.

Отже, перша серія завдань складалась із трьох самостійних методик. Виконуючи завдання даної серії, студенти показали рівень сформованості власної комунікативної компетентності, тип особистості та наявність потреби у спілкуванні.

Друга серія діагностичної методики констатувального експерименту складалась також із трьох субтестів. Завдання даної серії спрямовані на виявлення особливостей вербального спілкування студентів-сурдопедагогів (Додаток Б).

Студентам надавались тексти з навчальних посібників для дітей. Перший текст: Савченко О. Я. Читанка: Підручник для 4 класу / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2004. – Ч. 2. – 175 с. (С. 21). І. Крип'якевич «Книги за княжих часів». Другий текст – Савченко О. Я. Читанка: Підручник для 4 класу. «Як давно в Україні з'явився жовто-блакитний прапор?»(С. 33).

Першим субтестом другої серії виступили завдання, пов'язані з

вивченням особливостей мовлення при наявності одного для всіх студентів стимульного матеріалу, яким виступив уривок з книги. Фіксувалися особливості відбору мовленнєвих вербальних засобів (вимовних, інтонаційних) та невербальних.

Після прослуховування тексту, потрібно було здійснити усно і письмово детальний переказ. Текст виконувався у запису акторського виконання. Час на виконання був фіксованим, але не враховувався в аналізі. Наведемо зразок тексту для проведення першого субтесту методики другої серії (Савченко О. Я. Читанка: Підручник для 4 класу / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2004. – Ч. 2. – 175 с. (С. 21; 33)):

Книги за княжих часів

При дворах давніх українських князів перебували різні вчені й письменники. Тоді ще не було друкованих книжок. Хто бажав мати у себе книжку, мусив або сам переписувати її, або дати переписувати вченому писареві. Переписування однієї книги тривало цілі місяці. Писали тоді, звичайно, не на папері, а на тонкій шкірі, телячій або ослячій. Для написання брали гусяче перо, чорнило робили із сажі. Початкові букви малювали різнобарвними фарбами, майже на кожній сторінці був гарний малюнок. Князі збирали такі рукописи і зберігали їх у своїх бібліотеках…

Найвідомішим ученим за княжих часів був Нестор-літописець. Він був монархом Печерського монастиря у Києві. З молодих літ він цікавився минулими часами, збирав давні рукописи, записував перекази про життя слов'янських племен, про перших князів, їх війни і походи. Потім записав все те в одну книгу, що зветься «Найдавніша Літопись».

Це – перша історія України.

Другим субтестом другої серії було завдання здійснити вже не детальний, а стислий переказ тексту. Наведемо приклад завдання другого субтесту другої серії:

Як давно в Україні з'явився жовто-блакитний прапор?

Жовто-блакитне знамено – це національний символ нашої держави.

З давніх-давен стяг був святинею, без нього військо не рушало в похід, не вступало в бій. Захопити стяг ворога означало отримати перемогу.

Учені вважають, що форми прапорів, зображення на них та їхній колір залишалися незмінними упродовж тривалого часу – поки зберігалася стара народна віра. Так, ще до прийняття християнства для Київської Русі були символічними синій та жовтий кольори. Після прийняття християнства ці кольори були освячені образом животворного Хреста... Пізніше ці кольори зустрічаються в гербах західних українських земель, на знаменах українських козаків, у козацькому та гайдамацькому одязі.

Прапори виготовляються, як правило, відповідно до кольорів герба тієї чи іншої країни. Ці самі кольори присутні в гербах губерній, міст. Так, зі 104 гербів українських міст у XVIII-XIX століттях у 86 трапляється жовтий колір, у 51 – блакитний.

Вважається, що у гербах блакитна барва означає чесність, вірність, бездоганність, а також пов'язана з небом, повітрям. Золото уособлює могутність, силу, багатство, постійність, шляхетність, віру, справедливість, милосердя, окрім того, воно символізує сонце.

28 січня 1992 року Верховна Рада прийняла постанову про Державний Прапор України. Ним став прямокутний стяг із двох рівновеликих горизонтальних смуг: верхня – синього кольору, а нижня – жовтого. Кольори прапора мають відбивати блакитне небо над золотими ланами пшениці – бо символами нашої країни є чисте небо і пшенична нива.

Третім субтестом другої серії була адаптована нами методика діагностики вербальної креативності (методика С. Медника, адаптована А. М. Вороніним).

Студентам була запропонована низка слів, до яких необхідно було дібрати об’єднуюче за змістом слово так, щоб зміст всіх слів поєднувався між собою. Наприклад, для низки слів «гучна – правда – повільно» відповіддю може слугувати слово «говорити» (гучно говорити, говорити правду, повільно говорити). Студенти могли змінювати слова граматично і

використовувати прийменники, не змінюючи при цьому самі слова як частини мови. Відповіді потрібно було записувати до бланку протоколів із зазначенням відповідного номеру. Час виконання завдань був обмежений і доведений до студентів. Студентам надавалось 50 груп слів.

В даному субтесті використовувалась наступна інтерпретація результатів, отриманих при їхньому виконанні студентами.

Так, для оцінки результатів тестування пропонувався певний алгоритм дій. Спочатку необхідно було зіставити відповіді випробовуваних з наявними типовими відповідями і при знаходженні схожого типу привласнити певній відповіді оригінальність, зазначену у ключі. Якщо в списку не було використаного студентом слова, то оригінальність такої відповіді вважалася рівною одиниці.

Індекс оригінальності підраховувався як середнє арифметичне оригінальності всіх відповідей. Кількість відповідей могла не збігатися з кількістю блоків слів, так як в одних випадках студенти могли надати декілька відповідей, а в інших – не дати жодного.

Індекс унікальності підраховувався за кількістю всіх унікальних (що не мають аналогів в типовому переліку) відповідей.

Використовуючи процентну шкалу, побудовану для цих індексів і показника «кількість відповідей» (індексу продуктивності), визначалось місце даної відповіді щодо контрольної вибірки і, відповідно, здійснювався потім висновок про ступінь розвитку у студента вербальної креативності та продуктивності. Аналіз проводився за ключем розподілу вербальної креативності (див. додаток Б). Кількість відповідей показувала, насамперед, на ступінь вербальної продуктивності і свідчила про швидкість орієнтування у вербальному мовленні.

Третя серія (Додаток В) передбачала вивчення спрямованості спілкування та орієнтування на індивідуальні та типологічні особливості глухих і слабочуючих учнів та складалась з трьох окремих субтестів, а саме: першим субтестом виступила методика В.Ф. Ряховського «Діагностика рівня

комунікабельності», яка включала в себе 16 питань, на кожне з яких студент мав дати відповідь. За допомогою завдань даної методики передбачалось з'ясувати, який рівень комунікабельності у студентів-сурдопедагогів. В процесі виконання завдань студентам пропонувалось три варіанти відповідей, а саме: «так», «інколи», «ні». Наведемо зразки завдань першого субтеста четвертої серії:

1. Ви очікуєте буденну ділову зустріч. Чи вибиває це вас із звичної колії? (Так, інколи, ні)

3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку з якоюсь нагодою? (Так, інколи, ні)

5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими? (Так, інколи, ні)

6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)? (Так, інколи, ні)

Другим субтестом третьої серії виступила адаптована «Методика вивчення рівня комунікативного контролю», яка включала в себе існуючі 10 тверджень та розроблені нами 10 тверджень, на кожне з яких студент мав дати відповідь. За допомогою завдань даної методики передбачалось з'ясувати, який рівень комунікативного контролю у студентів-сурдопедагогів. В процесі виконання завдань студентам пропонувалось два варіанти відповідей, а саме: «В» (вірно), «Н» (невірно). Наведемо приклади завдань другого субтеста четвертої серії:

4. Іншим людям інколи здається, що я хвилююся більше,ніж це є насправді.

8. Щоб мати успіх у роботі та в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким вони мене хочуть бачити.

1. Я можу бути люб'язний з людьми, які мені дуже не подобаються.
2. Я не завжди такий, яким здаюсь.

Наведемо приклади розроблених у дослідженні рефлексивних тверджень:

1. Під час педпрактики мені байдуже , якої думки про мене діти.
2. Найскладнішим видом завдання виявилась інсценізація тексту, де я мав давати зразки поведінки героїв.
3. Важко було запам'ятати імена дітей.
4. У школі для глухих дітей я впевнився у правильності вибору професії.
5. У мене щемило серце, коли мене обіймали глухі діти.

Третім субтестом третьої серії виступила доповнена варіантами відповідей «Методика діагностики спрямованості особистості» (В. Смекала і М. Кучера), яка включала в себе 30 тверджень, з яких студент повинен вибрати з трьох можливих варіантів відповідей тільки один, який найточніше відображає його позицію. За допомогою завдань даної методики передбачалось вивчити мотивацію студентів-сурдопедагогів до опанування спілкуванням. У завданнях перші три твердження є оригінальними, а останні три – авторськими. Наведемо зразки завдань третього субтеста четвертої серії:

1. Найбільше задоволення у житті дає:

а) оцінка роботи;

б) усвідомлення того, що робота виконана добре;

в) усвідомлення того, що знаходишся серед друзів;

г) комфортний відпочинок;

д) запрошення на значні заходи;

е) можливість матеріального забезпечення батьків.

2. Якби я грав у футбол, то хотів би бути:

а) тренером, який розробляє тактику гри;

б) відомим гравцем;

в) капітаном команди, якого вибрали всі гравці;

г) увійти в команду вищої ліги;

д) найкращим женихом, який обрав би собі відому багату і заможну наречену;

е) таким, у якого б брали інтерв'ю для засобів інформації.

5. Я хотів би, щоб мої друзі:

а) були чуйними і допомагали іншим, коли для цього з'явиться можливість;

б) були вірними і надійними;

в) були розумними і цікавими людьми;

г) допомагали мені у моїх справах;

д) залучали мене до примноження статків;

е) на майбутнє пропонували мені цікаві і прибуткові посади.

Четверта серія констатувального експерименту містила завдання, які були спрямовані на вивчення у студентів-сурдопедагогів наявності або відсутності, або міри вираженості емоційного компоненту у спілкуванні (Додаток Д).

Дана серія складалась з трьох окремих субтестів, а саме: першим субтестом виступила методика І. М. Юсупова «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії педагога», яка включала в себе 36 тверджень, кожне з яких студент мав оцінити. За допомогою завдань даної методики передбачалось з'ясувати, який рівень емпатії у студентів-сурдопедагогів. В процесі виконання завдань студентам пропонувалось 6 варіантів відповідей, а саме: «не знаю», «ні, ніколи», «інколи», «часто», «майже завжди», «так, завжди». Наведемо приклади завдань першого субтесту третьої серії:

1. Мені більше подобається читати детективи, ніж наукову літературу.

а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

2. Юнаків і підлітків, як правило, дратує турбота батьків.

а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

3. Мене цікавлять причини успіху або невдачі знайомих мені людей.

а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

4. Серед усіх музичних телепередач я віддаю перевагу передачам з поп-музикою.

а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

5. Роздратованість, примхливість, несправедливі докори хворого слід терпіти завжди, навіть у випадках, коли це відбувається дуже довго.

а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

6. Хворому допоможе підтримка словом та участю.

а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

7. Нікому не слід втручатися в конфлікт між двома близькими людьми.

а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

8. Є думка, що літні люди часто ображаються.

а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

Другий субтест четвертої серії складала методика В. В. Бойка «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні», яка містила 25 суджень. В процесі виконання завдань студентам потрібно було відповісти «так» або «ні». Дана методика дозволяла визначити емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні студентів-сурдопедагогів. Наведемо приклади завдань даної методики:

3. Зазвичай у кінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома. (Так, ні)

4. Буває, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливий вплив на партнерів (розгублююся, бентежуся,

замикаюся в собі або, навпаки, багато говорю, веду себе неприродно). (Так, ні)

5. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності. (Так, ні)

6. Мабуть, я здаюся оточуючим надмірно строгим. (Так, ні)

7. Я в принципі проти того, щоб демонструвати чемність, якщо цього не хочеться. (Так, ні)

8. Я зазвичай вмію приховати від інших спалахи емоцій. (Так, ні)

9. Часто у спілкуванні з іншими я продовжую думати про щось своє. (Так, ні)

10. Буває, що я хочу виразити іншому емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), однак він цього не відчуває, не сприймає. (Так, ні).

Третім субтестомчетвертої серії виступала, адаптована відповідно меті дослідження, методика «Емоційний інтелект Холла», яка включала в себе 30 тверджень, доповнених 30 твердженнями розробленими спеціально для вивчення навчального спілкування студентів-сурдопедадагогів, тобто, всього 60 тверджень, кожне з яких потрібно було оцінити. За допомогою завдань даної методики передбачалось з'ясувати емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію та емпатію студентів-сурдопедагогів. В процесі виконання завдань студентам пропонувалось 6 варіантів відповідей, а саме: 1 – ніколи, 2 – дуже рідко, 3 – інколи, 4 – часто, 5 – дуже часто, 6 – завжди. Наведемо приклади завдань даної методики:

1. Як негативні, так і позитивні емоції для мене є джерелом знання про те, як чинити в житті.

2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити.

3. Коли відчуваю тиск зі сторони, я залишаюсь спокійним.

4. Я здатний спостерігати зміну своїх емоцій.

5. Коли необхідно, я легко можу заспокоїтись і зосередитись, щоб діяти у відповідності до запитів життя.

6. Коли необхідно, я легко можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій.

7. Я легко контролюю свої переживання.

8. Після того, як мене щось засмутить я легко можу керувати своїми емоціями.

9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

11. Я чутливий до переживань інших.

12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

Розроблені у дослідженні твердження стосувались дитини з вадами слуху. Наприклад:

1. Я розумію емоційну реакцію родини, коли вони плачуть, дізнавшись результати аудіологічного обстеження немовляти.

2. Я не можу на вулиці не побачити дитини з вадами слуху.

3. Глуха дитина викликає у мене співчуття.

4. Дитина з вадами слуху здатна сама розвиватись.

5. Для мене вибір професії вчитель глухих і слабочуючих дітей є усвідомленим гуманістичним вибором.

6. Я певен в тому, що доля глухої дитини, яку я навчаю, цілком залежить від моїх професійних умінь.

Всі зазначені чотири серії склали цілісну методику констатувального експерименту, яка надала можливість здійснити ретельно науковий аналіз навчального спілкування студентів-сурдопедагогів та визначити основні позиції, особливості і характеристики, яким присвячений підрозділ 2.2.

Методика констатувального експерименту дозволила виявити психологічні особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, відстежити зміни за час навчання від першого до останнього курсів. Результати, отримані в констатувальному експерименті, обговорюються в розділі 2.2.

2.2.Особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів

У процесі аналізу результатів констатувального експерименту виявлено, що студенти-сурдопедагоги відрізняються один від одного у сформованості навчального спілкування.

За результатами констатувального експерименту, встановлено, що студенти-сурдопедагоги виявили різні рівні сформованості навчального спілкування, які опосередковані такими характеристиками як: «теоретичні знання про спілкування», «уміння у спілкуванні», «сурдопедагогічні техніки спілкування», «емоційний супровід у спілкуванні».

Розглянемо в узагальненому вигляді кожен із зазначених критеріїв.

Дані характеристики виступили критеріями, за якими аналізувались отримані результати.

Аналіз даних, отриманих у констатувальному експерименті, свідчить,що критерій «теоретичні знання про спілкування»характеризується знаннями про спілкування та його складники (знання структури, функцій, принципів, видів, засобів, моделей, стилів), знаннями можливих бар'єрів у спілкуванні та способів їх усунення, знаннями причин виникнення конфліктних ситуацій у спілкуванні та способів їх попередження.

Критерій «уміння у спілкуванні» проявляється в умінні слухати мовника; у швидкості орієнтування у висловлюванні (змісті, емоціях, на яку людину спрямоване звернення); у швидкості конструювання відповідей; в умінні в діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників конструювати ціле (структурне об'єднання у ціле); у тексті мовлення, який відповідає мовленнєвому сприйманню (розвитку слухового сприймання, віковим особливостям мислення, віковим особливостям пам'яті); у логічній послідовності речень у цілісному тексті; у переході на спрощеність мовлення за змістом; у відборі прикладів, що пояснюють мовлення; у мірі співвіднесеності висловлювання, тексту, речення та графічного матеріалу; у визначенні первинності (пріоритетності) мовленнєвого та графічного

відповідно змісту та педагогічним задачам; у проявах у мовленні стилів міжособистісного впливу (авторитарного, ліберального, демократичного); у відборі структури (виду) речення; у відборі точності за семантикою слів у реченні; у користуванні літературними прийомами (синонімія, антонімія); у знанні дактилем; у знанні жестів; у правильності сурдоперекладу; у темпі дактилювання; у швидкості сурдоперекладу; у співвіднесеності вербального і дактильного мовлення; у співвіднесеності вербального і жестового мовлення; у співвіднесеності вербального, дактильного і жестового мовлення; у швидкості переходу з вербального мовлення на дактильне мовлення; у швидкості переходу з дактильного мовлення на вербальне мовлення; у швидкості переходу з вербального мовлення на дактильно-жестове мовлення; у літературній насиченості мовлення (відсутності жаргонізмів, слів-паразитів, вульгаризмів); у мовленні існує позиція на позитивне емоційне приваблення; дотримання правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації орієнтуватись на характер слухопротезування, враховувати рівень слухового апарата кожного учня. Даний критерій характеризує студентів-сурдопедагогів за проявом комунікативних умінь.

Критерій «сурдопедагогічні техніки спілкування» проявляється в умінні студентами-сурдопедагогами грамотно і логічно будувати висловлювання (уміння граматично правильно будувати речення); правильно володіти технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); в умінні чітко артикулювати; правильно володіти невербальними засобами спілкування (жестами); підтримати увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт). До засобів спілкування віднесено: вербально-писемне, вербально-усне, вербально-дактильне, невербально-хаотичне, міміко-жестово-дактильне, жестове, дактильно-жестове, міміко-жестово-дактильно-вербальне, невербально-хаотично-мімічне.Критерій характеризує студента-сурдопедагога за сурдопедагогічними технікамиспілкування.

Критерій «емоційнийсупровід у спілкуванні» проявляється в умінні комунікативної емпатії педагога; в умінні співчувати та співпереживати дитині; надавати активну підтримку дитині; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; в умінні відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей тощо, з метою добору ефективних методів взаємодії з дитиною у навчальному процесі.Критерій характеризує студента-сурдопедагога за проявом емоційної чутливості.

За результатами аналізу даних експерименту було виділено чотири рівні сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів: стартовий, низький, середній, високий. Розкриємо в узагальненому вигляді кожен рівень.

Стартовий рівень є найнижчим за аналізом результатів виконання чотирьох серій експериментальних завдань. Навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів на даному рівні є несформованим. Зазначеному рівневі властивий мінімальний обсяг теоретичних знань про спілкування та його складники, спостерігається несформованість умінь у спілкуванні, невміння володіти сурдопедагогічними техніками спілкування, наявність значних труднощів у проявах рефлексії та емпатії у ставленні до дітей з вадами слуху.

Низький рівень є другим поміж таких, що характеризуються недостатньою сформованістю навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, при якому теоретичні знання про спілкування та його складники є фрагментарними, уміння у спілкуванні та володіння сурдопедагогічними техніками спілкування є недостатніми, у проявах рефлексії та емпатії стосовно дітей з вадами слухустуденти відчувають труднощі.

Середній рівень є третім рівнем і характеризується, в цілому, сформованістю у студентів-сурдопедагогів навчального спілкування. Фіксується наявність теоретичних знань про спілкування та його складники,

студенти, переважно, володіють уміннями у спілкуванні та сурдопедагогічними техніками спілкування, здатні до проявів рефлексії та емпатії.

Високий рівень є четвертим і характеризується проявами високої сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів. Констатовано глибинний рівень теоретичних знань про спілкування, наявна сформованість умінь у спілкуванні та професійне володіння сурдопедагогічними техніками спілкування, характеризується наявністю високого рівня комунікативної емпатії, відчуває симпатію до дітей з вадами слуху.

Аналіз протоколів, у яких зазначено виконання завдань студентами-сурдопедагогами показав, що за результатами виконання завдань студенти-сурдопедагоги можуть бути віднесені до зафіксованих чотирьох рівнів.

Зупинимось більш детально на описі кожного рівня сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Стартовий рівень характеризується тим, що студенти-сурдопедагоги не можуть самостійно виконати поставлене завдання, для них характерний мінімальний обсяг теоретичних знань про спілкування та його складники; в процесі спілкування слухають неуважно, під час розмови відволікаються; повільно орієнтуються у висловлюванні; зі значними труднощами конструюють відповіді на запитання; у діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників не вміють конструювати ціле; відсутня логічна послідовність речень у цілісному тексті; відсутній перехід на спрощеність мовлення за змістом; відсутній відбір прикладів, що пояснюють мовлення; висловлювання не співвідноситься з графічним матеріалом; відбирають неправильні за структурою речення; відбирають неточні за семантикою слова у реченні; не користуються літературними прийомами (синонімія, антонімія); не знають дактилеми та жести; спостерігається неправильність сурдоперекладу; повільний темп дактилювання та сурдоперекладу; у мовленні переважає жестове мовлення порівняно з

вербальним; відчувають значні труднощі при переході з вербального мовлення на дактильне; з дактильного мовлення на вербальне; з вербального мовлення на дактильно-жестове; у мовленні присутні жаргонізми, слова-паразити, вульгаризми; відсутня позиція на позитивне емоційне приваблення; не дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації не орієнтуються на характер слухопротезування, не враховують рівень слухового апарата кожного учня. Студенти, віднесені до даного рівня, не вміють грамотно і логічно будувати висловлювання; не володіють правильною технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); не вміють чітко артикулювати; неправильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами); не підтримують увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт); мають низький рівень комунікативної емпатії педагога; не можуть співчувати та співпереживати дитині та надавати їй активну підтримку; не орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; не вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Низький рівень характеризується тим, що студенти-сурдопедагоги відчувають значні труднощі при самостійному виконанні поставленого завдання; теоретичні знання про спілкування та його складники у них є фрагментарними; в процесі спілкування слухають уважно, іноді відволікаються; повільно орієнтуються у висловлюванні та у конструюванні відповідей на запитання; у діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників здебільшого не вміють конструювати ціле; текст мовлення переважно не відповідає мовленнєвому сприйманню; іноді дотримуються логічної послідовності речень у цілісному тексті; не завжди переходять на спрощеність мовлення за змістом; іноді добирають приклади, що пояснюють мовлення; висловлювання рідко співвідносяться з графічним матеріалом; відбирають здебільшого неправильні за структурою речення; не завжди відбирають точні за семантикою слова у реченні; не користуються

літературними прийомами (синонімія, антонімія); переважно не знають дактилеми та жести; іноді спостерігається неправильність сурдоперекладу; в основному повільний темп дактилювання та сурдоперекладу; здебільшого у мовленні переважає жестове мовлення порівняно з вербальним; відчувають труднощі при переході з вербального мовлення на дактильне; з дактильного мовлення на вербальне; з вербального мовлення на дактильно-жестове; іноді у мовленні присутні жаргонізми, слова-паразити, вульгаризми; у мовленні переважно відсутня позиція на позитивне емоційне приваблення; не завжди дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації рідко орієнтуються на характер слухопротезування та майже не враховують рівень слухового апарата кожного учня. Також слід зазначити, що студенти, віднесені до даного рівня, не завжди вміють грамотно і логічно будувати висловлювання; для них властиве недостатнє володіння правильною технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); переважно не вміють чітко артикулювати; не завжди правильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами); здебільшого не підтримують увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт); в основному мають низький рівень комунікативної емпатії педагога; не завжди вміють співчувати та співпереживати дитині; в основному не можуть надавати активну підтримку дитині; майже не орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; рідко вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Середній рівень характеризується тим, що студенти-сурдопедагоги в основному можуть самостійно виконати поставлене завдання; у них фіксується наявність теоретичних знань про спілкування та його складники; в процесі спілкування слухають здебільшого уважно, не відволікаються; відчувають незначні труднощі у швидкості орієнтування у висловлюванні та у конструюванні відповідей на запитання; у діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників переважно вміють конструювати ціле; текст

мовлення відповідає мовленнєвому сприйманню; в основному дотримуються логічної послідовності речень у цілісному тексті та переходять на спрощеність мовлення за змістом; здебільшого добирають приклади, що пояснюють мовлення; висловлювання співвідноситься з графічним матеріалом; найчастіше відбирають правильні за структурою речення та точні за семантикою слова у реченні; користуються літературними прийомами (синонімія, антонімія); здебільшого знають дактилеми та жести; у них спостерігається правильність сурдоперекладу; мають досить швидкий темп дактилювання та сурдоперекладу; у мовленні переважає вербальне мовлення порівняно з жестовим; в основному швидко переходить з вербального мовлення на дактильне; з дактильного мовлення на вербальне; з вербального мовлення на дактильно-жестове; у мовленні відсутні жаргонізми, слова-паразити, вульгаризми та присутня позиція на позитивне емоційне приваблення; в основному дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації намагаються орієнтуватися на характер слухопротезування та враховувати рівень слухового апарата кожного учня. Такі студенти характеризуються вмінням грамотно і логічно будувати висловлювання; в основному володіють правильною технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); вміють чітко артикулювати; відчувають незначні труднощі у володінні невербальними засобами спілкування (жестами); підтримують увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт); мають середній рівень комунікативної емпатії педагога; здебільшого вміють співчувати, співпереживати дитині та надавати їй активну підтримку; орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; в основному вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Високий рівень характеризується тим, що студенти-сурдопедагоги характеризуються впевненістю при виконанні самостійних завдань; у них констатовано глибинний рівень теоретичних знань про спілкування; в

процесі спілкування слухають уважно і зосереджено, не відволікаються; швидко орієнтуються у висловлюванні та конструюють відповіді на запитання; у діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників вміють конструювати ціле; текст мовлення відповідає мовленнєвому сприйманню; дотримуються логічної послідовності речень у цілісному тексті та переходу на спрощеність мовлення за змістом; добирають багато прикладів, що пояснюють мовлення; висловлювання співвідноситься з графічним матеріалом; відбирають правильні за структурою речення та точні за семантикою слова у реченні; користуються літературними прийомами (синонімія, антонімія); знають дактилеми та жести; у них спостерігається правильність сурдоперекладу; швидкий темп дактилювання та сурдоперекладу; у мовленні переважає вербальне мовлення порівняно з жестовим; швидко переходить з вербального мовлення на дактильне; з дактильного мовлення на вербальне; з вербального мовлення на дактильно-жестове; у мовленні відсутні жаргонізми, слова-паразити, вульгаризми та присутня позиція на позитивне емоційне приваблення; дотримується правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при спілкуванні орієнтується на характер слухопротезування, враховує рівень слухового апарата кожного учня. Такі студенти відрізняються активним мовленням, вмінням грамотно і логічно будувати висловлювання; володіють правильною технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); вони чітко артикулюють; правильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами); підтримують увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт); мають високий рівень комунікативної емпатії педагога; здатні співчувати, співпереживати дитині; завжди надають активну підтримку дитині та орієнтуються у важливих для неї переживаннях; вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

У нижче наведених рисунках у систематизованому вигляді надано перелік основних ознак та проявів у навчальному спілкуванні студентів-

сурдопедагогів за рівнями.

Назва рівня	Назви ознак та проявів у спілкуванні
Стартовий	не можуть самостійно виконати поставлене завдання; характерний мінімальний обсяг теоретичних знань про спілкування та його складники;повільно орієнтуються у висловлюванні; зі значними труднощами конструюють відповіді на запитання; відсутній перехід на спрощеність мовлення за змістом; висловлювання не співвідноситься з графічним матеріалом; відбирають неправильні за структурою речення; відбирають неточні за семантикою слова у реченні; не знають дактилеми та жести; спостерігається неправильність сурдоперекладу; повільний темп дактилювання та сурдоперекладу; у мовленні переважає жестове мовлення порівняно з вербальним; відчувають значні труднощі при переході з вербального мовлення на дактильне, з дактильного на вербальне, з вербального на дактильно-жестове; відсутня позиція на позитивне емоційне приваблення; не дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації не орієнтуються на характер слухопротезування, не враховують рівень слухового апарата кожного учня; не вміють чітко артикулювати; неправильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами); емпатійність не виражена; не можуть співчувати та співпереживати дитині та надавати їй активну підтримку; не орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; не вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Рис. 2.1. Перелік основних ознак та проявів у навчальному спілкуванні студентів-сурдопедагогів за першим стартовим рівнем

Отже, стартовий рівень ознак та проявів характеризується неможливістю самостійного виконання поставленого завдання, мінімально обмеженим обсягом теоретичних знань про спілкування та його складники, темпом орієнтації у висловлюванні, значними труднощами відповіді на запитання, відсутністю логіки у послідовності речень у цілісному тексті, відсутністю відбору пояснюючих мовлення прикладів, протиріччям у співвідношенні висловлювання та графічного матеріалу, неточностями відбору в реченні слів за семантикою, ігноруванням літературними прийомами, незнанням дактилем та жестів, дисбалансом у співвідношенні

жестового та вербального мовлення, присутністю у мовленні жаргонізмів, вульгаризмів тощо, відсутністю спрямування на позитивний емоційний фон, недотримуванням правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії, не володінням правильними просодичними складовими мовлення, відсутністю чіткого артикулювання, невірним володінням невербальними засобами спілкування, невираженою емпатійністю, невмінням відчувати і аналітично прогнозувати емоційний стан дитини.

Назва рівня	Назви ознак та проявів у спілкуванні
Низький	відчувають значні труднощі при самостійному виконанні поставленого завдання;іноді дотримуються логічної послідовності речень у цілісному тексті; не завжди переходять на спрощеність мовлення за змістом; висловлювання рідко співвідносяться з графічним матеріалом; відбирають здебільшого неправильні за структурою речення; не завжди відбирають точні за семантикою слова у реченні; переважно не знають дактилеми та жести; іноді спостерігається неправильність сурдоперекладу; в основному повільний темп дактилювання та сурдоперекладу; здебільшого у мовленні переважає жестове мовлення порівняно з вербальним; відчувають труднощі при переході з вербального мовлення на дактильне, з дактильного на вербальне, з вербального на дактильно-жестове; у мовленні переважно відсутня позиція на позитивне емоційне приваблення; не завжди дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації рідко орієнтуються на характер слухопротезування та майже не враховують рівень слухового апарата кожного учня; не завжди вміють грамотно і логічно будувати висловлювання; переважно не вміють чітко артикулювати; не завжди правильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами); емпатійність на низькому рівні; не завжди вміють співчувати та співпереживати дитині; в основному не можуть надавати активну підтримку дитині; майже не орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; рідко вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Рис. 2.2. Перелік основних ознак та проявів у навчальному спілкуванні студентів-сурдопедагогів за другим низьким рівнем

Таким чином, низький рівень ознак та проявів характеризується значними труднощами при самостійному виконанні поставленого завдання, фрагментарними теоретичними знаннями про спілкування та його складники, в процесі спілкування неуважним слуханням, повільною орієнтацією у висловлюванні і конструюванні відповідей на запитання, невідповідністю мовленнєвого сприймання тексту мовлення, відбором здебільшого неправильних за структурою речень, неточністю відбору за семантикою слів у реченні, переважним незнанням дактилем та жестів, уповільненим темпом дактилювання та сурдоперекладу, не завжди орієнтуються на характер слухопротезування та технічний рівень слухового апарата учнів, недостатнім володінням вірною технікою мовлення, емпатійністю на низькому рівні, відсутністю тонко відчувати емоційний стан дитини.

Назва рівня	Назви ознак та проявів у спілкуванні
Середній	в основному можуть самостійно виконати поставлене завдання; фіксується наявність теоретичних знань про спілкування та його складники;висловлювання співвідноситься з графічним матеріалом; найчастіше відбирають правильні за структурою речення та точні за семантикою слова у реченні; здебільшого знають дактилеми та жести; спостерігається правильність сурдоперекладу; мають досить швидкий темп дактилювання та сурдоперекладу; у мовленні переважає вербальне мовлення порівняно з жестовим; в основному швидко переходить з вербального мовлення на дактильне, з дактильного на вербальне, з вербального на дактильно-жестове; в основному дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації намагаються орієнтуватися на характер слухопротезування та враховувати рівень слухового апарата кожного учня;вміють чітко артикулювати; відчувають незначні труднощі у володінні невербальними засобами спілкування (жестами); емпатійність на середньому рівні; здебільшого вміють співчувати та співпереживати дитині та надавати їй активну підтримку; орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; в основному вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Рис. 2.3. Перелік основних ознак та проявів у навчальному спілкуванні студентів-сурдопедагогів за третім середнім рівнем

Отже, на середньому рівні фіксується наявність самостійного виконання поставленого завдання, незначна трудність у швидкості орієнтації у висловлюваннях і конструюванні відповідей на запитання, вміння конструювати ціле з висловлювань окремих мовців у діалогічному мовленні, відповідність тексту мовлення мовленнєвому сприйманню, здебільшого дотримання логічної послідовності речень у цілісному тексті та перехід на спрощеність мовлення за змістом, співвідношення висловлювань з графічним матеріалом, знання дактилем та жестів, правильного сурдоперекладу, переважання вербального мовлення над жестовим, в основному швидкий перехід з вербального мовлення на дактильне та навпаки, при комунікації намагання орієнтуватися на характер слухопротезування та врахування технічного рівня слухового апарата учня тощо.

Назва рівня	Назви ознак та проявів у спілкуванні
Високий	характеризуються впевненістю при виконанні самостійних завдань;констатовано глибинний рівень теоретичних знань про спілкування; в процесі спілкування слухають уважно і зосереджено, не відволікаються; швидко орієнтуються у висловлюванні та конструюють відповіді на запитання; знають дактилеми та жести; спостерігається правильність сурдоперекладу, швидкий темп дактилювання та сурдоперекладу; у мовленні переважає вербальне мовлення порівняно з жестовим; швидко переходить з вербального мовлення на дактильне, з дактильного на вербальне, з вербального на дактильно-жестове;дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії;при спілкуванні орієнтуються на характер слухопротезування, враховують рівень слухового апарата кожного учня; відрізняються активним мовленням, вмінням грамотно і логічно будувати висловлювання;вміють чітко артикулювати;правильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами);високий рівень прояву комунікативної емпатії педагога;здатні співчувати та співпереживати дитині;завжди надають активну підтримку дитині та орієнтуються у

	важливих для неї переживаннях;вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Рис. 2.4. Перелік основних ознак та проявів у навчальному спілкуванні студентів-сурдопедагогів за четвертим високим рівнем

Високому рівню ознак та проявів у спілкуванні властиві впевненість при самостійному виконанні завдань, глибинний рівень теоретичних знань про спілкування, уважне та зосереджене слухання, швидке орієнтування у висловлюванні та конструюванні відповіді на запитання, відповідність тексту мовлення мовленнєвому сприйманню, дотримання логіки послідовності речень у цілісному тексті та переходу на спрощеність мовлення за змістом, багатий добір прикладів для пояснення мовлення, співвідношення висловлювань із графічним матеріалом, правильна побудова речень та точні за семантикою лексичні масиви, вдале користування літературними прийомами, знання дактилем та жестів, правильність сурдоперекладу, відсутність жаргонізмів, володіння правильною технікою мовлення, високий рівень комунікативної емпатії.

Нижче у рисунках систематизовано особливості ознак за рівнями сформованості навчального спілкування за критеріями.

Назва рівнів	Назва критерію
Стартовий	не можуть самостійно виконати поставлене завдання; характерний мінімальний обсяг теоретичних знань про спілкування та його складники
Низький	відчувають значні труднощі при самостійному виконанні поставленого завдання; теоретичні знання про спілкування та його складники фрагментарні
Середній	в основному можуть самостійно виконати поставлене завдання; фіксується наявність теоретичних знань про спілкування та його складники
Високий	характеризуються впевненістю при виконанні самостійних завдань; констатовано глибинний рівень теоретичних знань про спілкування

Рис.2.5. Особливості ознак за рівнями сформованості навчального спілкування за критерієм «теоретичні знання про спілкування»

Рівні сформованості навчального спілкування за критерієм «теоретичні знання про спілкування» містять головні виявлені ознаки щодо

сформованості знань у навчальному спілкуванні студентів-сурдопедагогів про самостійність виконання поставленого завдання, якість теоретичних знань про спілкування та його складники.

Назва рівнів	Назва критерію
Стартовий	повільно орієнтуються у висловлюванні; висловлювання не співвідноситься з графічним матеріалом; не знають дактилеми та жести; спостерігається неправильність сурдоперекладу; повільний темп дактилювання та сурдоперекладу; у мовленні переважає жестове мовлення порівняно з вербальним; не дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації не орієнтуються на характер слухопротезування.
Низький	висловлювання рідко співвідносяться з графічним матеріалом; відбирають здебільшого неправильні за структурою речення; переважно не знають дактилеми та жести; іноді спостерігається неправильність сурдоперекладу; в основному повільний темп дактилювання та сурдоперекладу; здебільшого у мовленні переважає жестове мовлення порівняно з вербальним; не завжди дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації рідко орієнтуються на характер слухопротезування.
Середній	у діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників переважно вміють конструювати ціле; в основному переходять на спрощеність мовлення за змістом; висловлювання співвідноситься з графічним матеріалом; найчастіше відбирають правильні за структурою речення та точні за семантикою слова у реченні; здебільшого знають дактилеми та жести; спостерігається правильність сурдоперекладу;мають досить швидкий темп дактилювання та сурдоперекладу; в основному дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації намагаються орієнтуватися на характер слухопротезування.
Високий	у діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників вміють конструювати ціле; дотримуються переходу на спрощеність мовлення за змістом; висловлювання співвідноситься з графічним матеріалом; відбирають правильні за структурою речення та точні за семантикою слова у реченні; знають дактилеми та жести; спостерігається правильність сурдоперекладу, швидкий темп дактилювання та сурдоперекладу; дотримуються правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при спілкуванні орієнтуються на характер слухопротезування.

Рис. 2.6. Основні особливості ознак за рівнями сформованості навчального спілкування за критерієм «уміння у спілкуванні»

Рівні сформованості навчального спілкування за критерієм «уміння у спілкуванні» містять ознаки сформованості умінь у навчальному спілкуванні студентів-сурдопедагогів про орієнтацію у висловлюванні, конструюваннявідповідей на запитання, логіку послідовності речень у цілісному тексті, відбір пояснювальних прикладів у мовленні, співвідношення висловлювань із графічним матеріалом, користування літературними прийомами, знання дактилем та жестів, адекватність сурдоперекладу, оптимальне співвідношення жестового, дактильного та вербального мовлення, характер слухопротезування, технічний рівень слухового апарату кожного учня.

Назва рівнів	Назва критерію
Стартовий	не володіють правильною технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); не вміють чітко артикулювати; неправильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами)
Низький	для них властиве недостатнє володіння правильною технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); переважно не вміють чітко артикулювати; не завжди правильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами); здебільшого не підтримують увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт)
Середній	в основному володіють правильною технікою мовлення (мовленнєве дихання, вимова, дикція, темп, інтонація, логічні паузи, логічний наголос); вміють чітко артикулювати; відчувають незначні труднощі у володінні невербальними засобами спілкування (жестами); підтримують увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт)
Високий	володіють правильною технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); вміють чітко артикулювати; правильно володіють невербальними засобами спілкування (жестами); підтримують увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт)

Рис. 2.7. Особливості ознак за рівнями сформованості навчального спілкування за критерієм «сурдопедагогічні техніки спілкування»

Рівні сформованості навчального спілкування за критерієм «сурдопедагогічні техніки спілкування» містять ознаки щодо володіння технікою навчального спілкування студентів-сурдопедагогів відносно грамотності і логічності побудови висловлювань, просодичних складовихмовлення, чіткості (розбірливості) дикції, регулювання уваги учнів відповідно забарвленим вербальним текстам.

Назва рівнів	Назва критерію
Стартовий	мають низький рівень комунікативної емпатії педагога; не можуть співчувати та співпереживати дитині та надавати їй активну підтримку; не орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; не вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.
Низький	в основному мають низький рівень комунікативної емпатії педагога; не завжди вміють співчувати та співпереживати дитині; в основному не можуть надавати активну підтримку дитині; майже не орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; рідко вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.
Середній	мають середній рівень комунікативної емпатії педагога; здебільшого вміють співчувати та співпереживати дитині та надавати їй активну підтримку; орієнтуються у важливих для дитини переживаннях; в основному вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.
Високий	мають високий рівень комунікативної емпатії педагога; здатні співчувати та співпереживати дитині; завжди надають активну підтримку дитині та орієнтуються у важливих для неї переживаннях; вміють відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Рис.2.8. Особливості ознак за рівнями сформованості навчального спілкування за критерієм «емоційний супровід у спілкуванні»

Рівні сформованості навчального спілкування за критерієм «емоційний супровід у спілкуванні» містять ознаки сформованості комунікативної емпатії педагога, змогу надавати дитині активну підтримку, орієнтацію у важливих для дитини переживаннях, передбачення та аналіз емоційних станів дитини.

Отримані дані аналізу результатів експериментального дослідження показали, що студенти-сурдопедагоги 1-6 курсів денної і заочної форм навчання розподілились в залежності від рівня сформованості навчального спілкування на чотири рівні, про що свідчать дані таблиць 2.1, 2.2, 2.3, що надаються нижче.

Таблиця 2.1

Розподіл студентів-сурдопедагогів стаціонарної форми навчання за рівнями сформованості навчального спілкування (у %)

Рівні	Стаціонарна форма навчання					
	Курси навчання					
	бакалавр				спеціаліст	магістр
	1	2	3	4	5	5
I	89	72	54	28	15	-
II	7	20	29	34	24	30
III	3	5	6	17	36	43
IV	1	3	11	21	25	27

Кількісні показники таблиці свідчать про те, що існує відмінність між студентами-сурдопедагогами стаціонарної форми навчання різних курсів за рівнями сформованості навчального спілкування. Так, відзначається позитивна динаміка змін, пов’язаних із переходом на старший курс навчання у вищому навчальному закладі. Разом з тим, значний відсоток студентів-сурдопедагогів 1, 2, 3 курсів (89%, 72%, 54%) віднесені до стартового рівня, тому зафіксований рівень сурдопедагогічного спілкування не можна розцінювати як задовільний. У зв’язку з цим постає питання про цілеспрямований вплив з метою формування навчального спілкування.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання за рівнями сформованості навчального спілкування (у %)

Рівні	Заочна форма навчання						
	Курси навчання						
	бакалавр				спеціаліст	магістр	
	1	2	3	4	5	5	6
I	58	49	29	16	12	-	-

II	32	34	46	50	26	14	10
III	6	11	17	24	42	53	51
IV	4	6	8	10	20	33	39

Дані таблиці показують, що існує певна відмінність за рівнями сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання різних курсів. Зокрема, найбільша кількість студентів (58%) знаходиться на стартовому рівні. Це студенти 1 курсу, які нещодавно вступили до вищого навчального закладу. Спостерігається поступове зменшення кількості студентів, які знаходяться на стартовому рівні (49% на 2 курсі, 29% на 3 курсі, 16% на 4 курсі, 12% на 5 курсі). Відповідно починає збільшуватись відсоток студентів на наступних рівнях. Так, відстежується поступове зростання показників високого рівня сформованості навчального спілкування у студентів 1-6 курсів (4%, 6%, 8%, 10%, 20%, 33%, 39% відповідно).

Таблиця 2.3

Розподіл студентів-сурдопедагогів, що здобувають другу вищу освіту за рівнями сформованості навчального спілкування (у %)

Рівні	Друга вища освіта		
	Курси навчання		
	3	4	5
I	-	-	-
II	13	5	3
III	45	48	42
IV	42	47	55

Кількісні дані таблиці вказуютьна те, що серед студентів заочної форми навчання, які здобувають другу вищу освіту, не виявлено стартовогорівня. Незначна кількість студентів знаходиться на низькому рівні (13%, 5% і 3% відповідно). Найбільша кількість студентів знаходиться на середньому(45%, 48%, 42%) і високому 42%, 47% і 42%) рівнях сформованості навчального спілкування.

Отримані дані проаналізовані у кількісному і якісному відношенні. Кількісні дані вказують на те, що простежується відмінність у належностідо зазначених рівнів між студентами стаціонарної, заочної форм навчання та другої вищої освіти.

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості спілкування у студентів двох форм навчання подані нижче.

Таблиця 2.4

Розподіл студентів-сурдопедагогів стаціонарної та заочної форм навчання за рівнями сформованості навчального спілкування у констатувальному експерименті (у %)

Рівні	Форма навчання															
	Стаціонарна						Заочна									
							Перша вища освіта							Друга вища освіта		
	бакалавр				спец	маг	бакалавр				спец	магістр		спеціаліст		
	Курси навчання															
	1	2	3	4	5	5	1	2	3	4	5	5	6	3	4	5
I	87	72	54	28	17	-	58	49	29	16	12	-	-	-	-	-
II	7	20	29	34	24	30	32	34	46	50	26	14	10	13	5	3
III	4	5	6	17	34	43	6	11	17	24	42	53	51	45	48	42
IV	2	3	11	21	25	27	4	6	8	10	20	33	39	42	47	55

Кількісні дані таблиці свідчать, що на високому рівні сформованості спілкування знаходяться студенти-сурдопедагоги, які здобувають другу вищу освіту (55 %). Даний рівень сформованості спілкування також виявлено у студентів-заочників 5 і 6 курсів, що здобувають першу вищу освіту – 20 %, 33 %, 39 %. Високий рівень сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів 5 курсу стаціонарної форми навчання є нижчим і складає 25 % і 27 % відповідно. Більша частина студентів 1-4 курсів знаходяться на стартовому та низькому рівнях, що є вкрай незадовільним для позитивного прогнозу подальшого опанування спеціальністю. Результати вказують на відмінності в рівнях сформованості навчального спілкування між студентами-сурдопедагогами різних форм навчання.

Отже, як видно з таблиці, основна кількість студентів-сурдопедагогів

стаціонарної та заочної форм навчання знаходяться на другому рівні, тобто рівень сформованості спілкування у них перебуває на низькому рівні, а найбільша кількість студентів-сурдопедагогів, що здобувають другу вищу освіту, належить до третього і четвертого рівня сформованості спілкування.

Нижче у рисункахпоказані узагальнені дані щодо сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів різних форм навчання.

Надамо дані щодо рівнів, виявлених у студентів стаціонарної форми навчання.

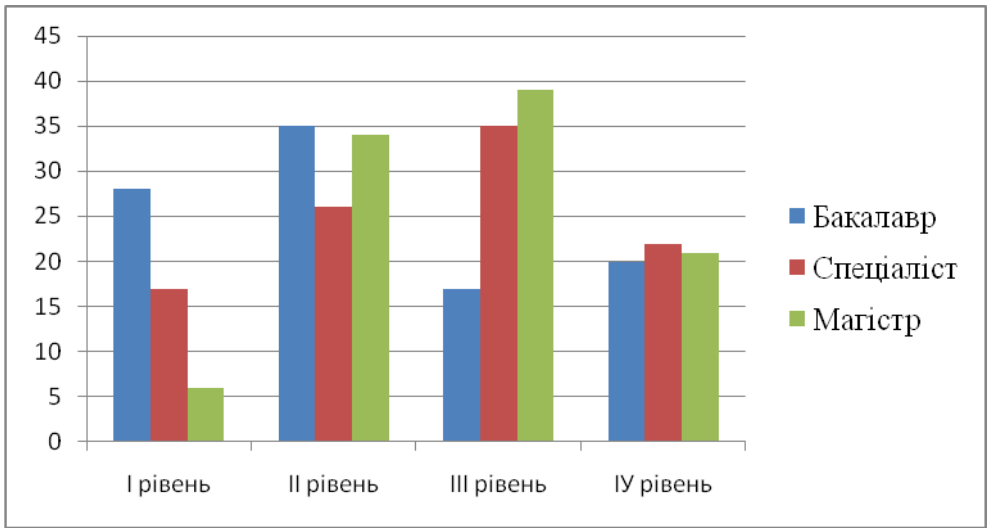


Рис. 2.9. Рівні студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста, бакалавра та ступеня магістра стаціонарної форми навчання

Дані діаграми вказують на те, що простежується позитивна динаміка змін, пов'язаних з переходом на ОКР «спеціаліст» і ОКР «магістр». Разом з тим, значний відсоток студентів-сурдопедагогів стаціонарної форми навчання ОКР «бакалавр» розподілились на стартовому та низькому рівнях (28% і 35%), тому зафіксовані рівні сформованості навчального спілкування не можна вважати задовільними.

Перейдемо до надання візуального матеріалу щодо виявлених рівнів студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання.

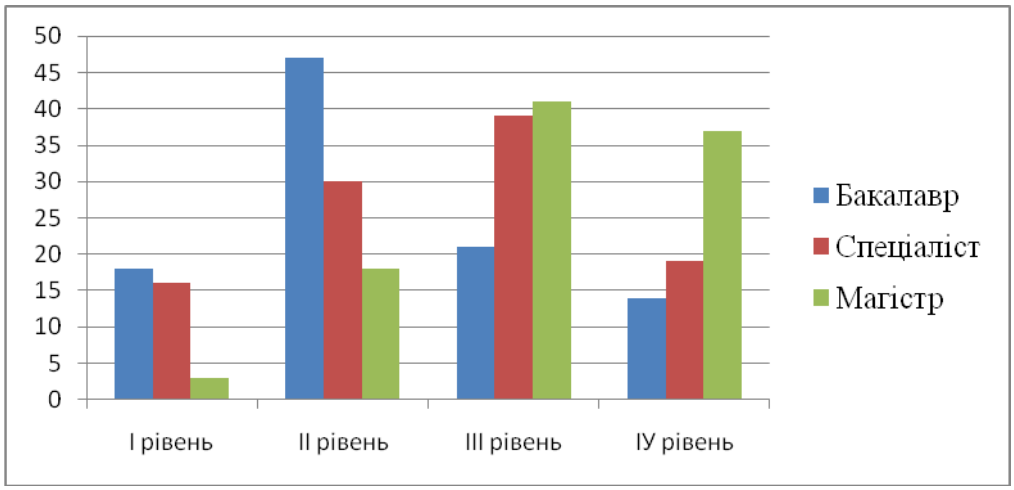


Рис. 2.10. Рівні студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста, бакалавра та ступеня магістра заочної форми навчання

Отримані результати засвідчують, що існує відмінність за рівнями сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання різних ОКР. Так, переважна кількість студентів ОКР «бакалавр» знаходиться на стартовому та низькому рівнях (18% і 47% відповідно). Простежується поступове збільшення відсотка студентів на наступних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Надамо наочне відображення сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, які здобувають другу вищу освіту.

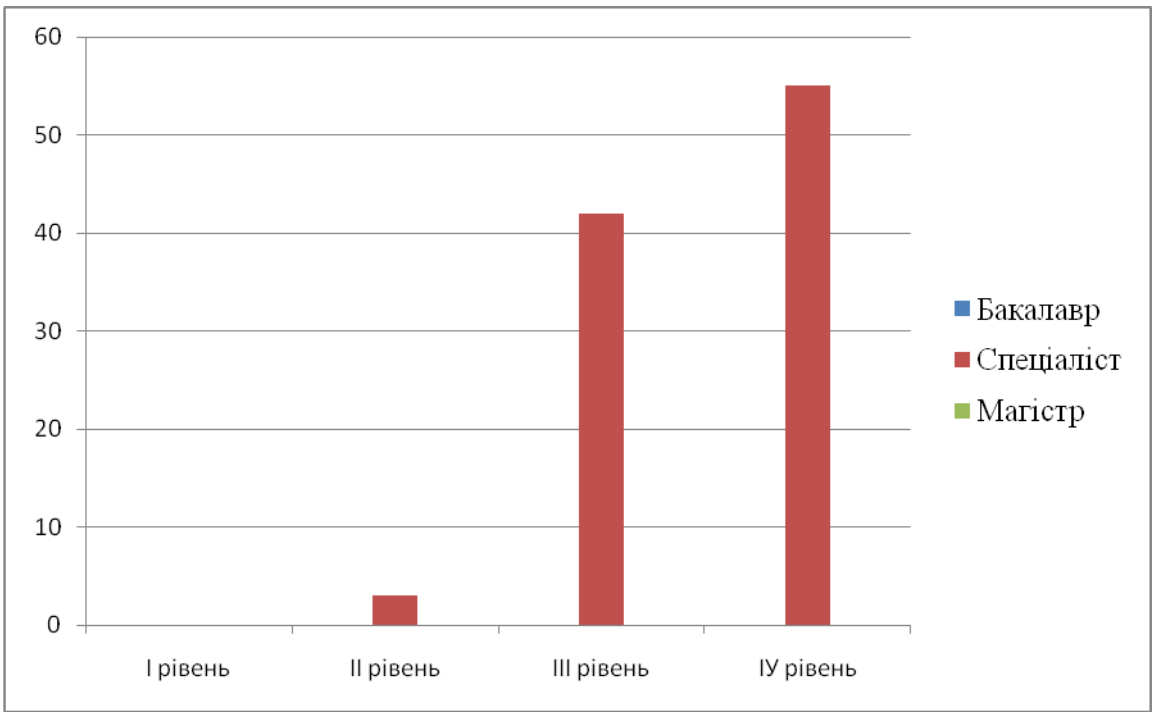


Рис. 2.11. Рівні студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста,

бакалавра та ступеня магістра, які здобувають другу вищу освіту.

З показників діаграми видно, що найбільший відсоток студентів-сурдопедагогів за ОКР «спеціаліст» знаходиться на середньому (42%) та високому (55%) рівнях сформованості навчального пілкування, стартового рівня за даним освітньо-кваліфікаційним рівнем не виявлено.

У більш наочному вигляді дані можуть бути зображені через відсоткове відношення у круговій діаграмі.

Відобразимо співвідношення рівнів у студентів стаціонарної форми навчання.

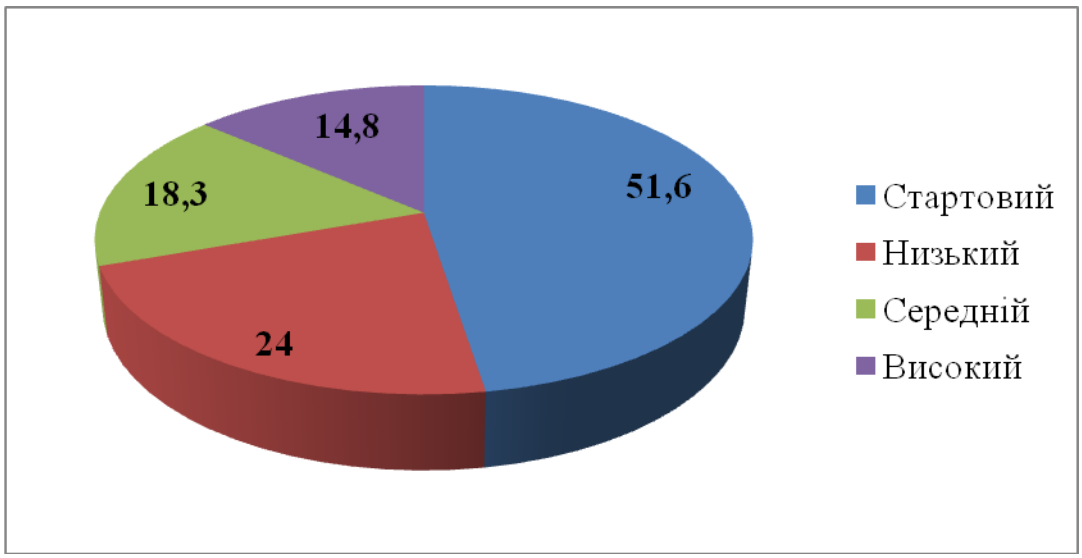


Рис. 2.12. Відсоткове відношення рівнів сформованості навчального спілкування у студентів стаціонарної форми навчання

За даними діаграми на стаціонарній формі навчання студенти-сурдопедагоги розподілились у такий спосіб: на стартовому рівні – 51,6% студентів, на низькому– 24%, на середньому– 18,3%, на високому – 14,8% відповідно. Отримані результати вказують на те, що переважна більшість студентів стаціонарної форми навчання перебуває на стартовому рівні, тобто рівень сформованості навчального спілкування є недостатнім.

Спираючись на отримані дані, надамо співвідношення рівнів навчального спілкування студентів заочної форми навчання.

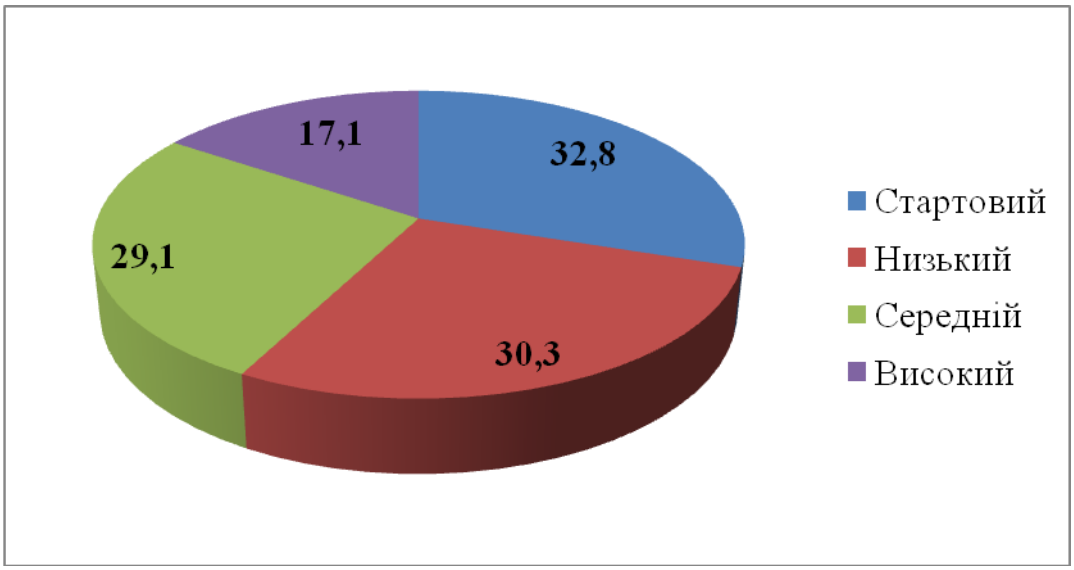


Рис. 2.13. Відсоткове відношення рівнів сформованості навчального спілкування у студентів заочної форми навчання

Дані діаграми свідчать про те, що на заочній формі навчання на стартовому рівні знаходиться 32,8% студентів, на низькому – 30,3%, на середньому – 29,1%, на високому – 17,1% відповідно. Отримані показники показують, що існує відмінність у сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання, проте, більшість студентів перебуває на стартовому рівні.

Наступна схема зображає рівні студентів, які отримують другу вищу освіту.

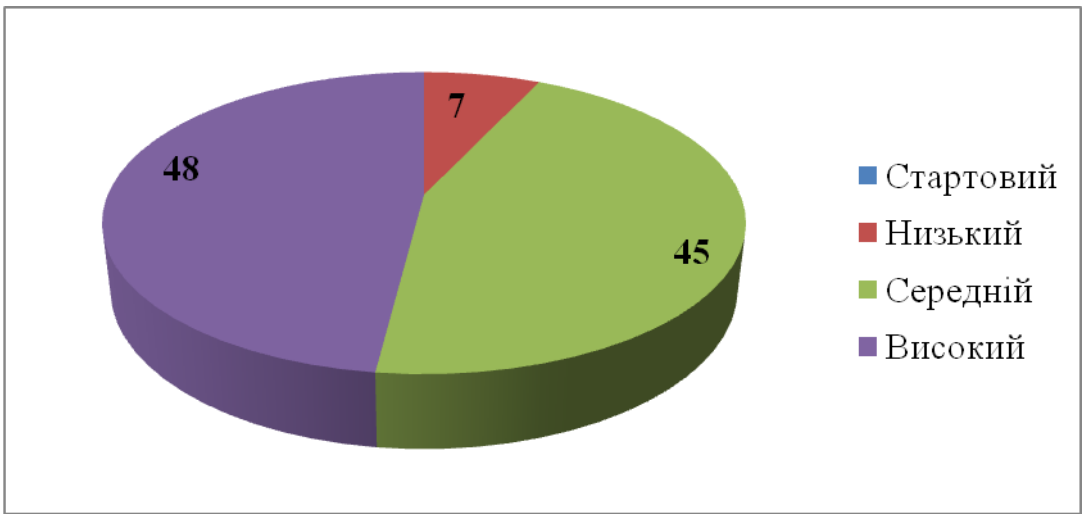


Рис. 2.14. Відсоткове відношення рівнів сформованості навчального спілкування у студентів, які здобувають другу вищу освіту

За даними діаграми студентів-сурдопедагогів, що здобувають другу

вищу освіту на стартовому рівні не виявлено, на низькому рівні перебуває 7% студентів, на середньому – 45%, на високому – 48% студентів. Отже, рівень сформованості навчального спілкування у них є найвищим.

Результати, які були отримані після проведення констатувального експерименту, вказують на відмінності в рівнях сформованості навчального спілкування між студентами-сурдопедагогами різних форм навчання. Дані діаграм показують, що на середньому та на високому рівнях знаходиться більшість студентів-сурдопедагогів, що здобувають другу вищу освіту (45%, 48% відповідно). Студентів-сурдопедагогів стаціонарної та заочної форм навчання на високому рівні –14,8% та 17,1%,а на середньому рівні – 18,3% та 29,1% відповідно. На низькому рівні студентів стаціонарної форми навчання 24%, заочної форми навчання – 30,3%, студентів, які здобувають другу вищу освіту – 7%. На стартовому рівні студентів стаціонарної форми навчання 51,6%, заочної форми –32,8%, студентів, які здобувають другу вищу освіту на даному рівні не зафіксовано.

Виходячи з того, що сурдопедагогічне спілкування формується на етапі навчання студентів в університеті, у структуру його вивчення входило завдання виявити особливості стилю у спілкуванні студентів-сурдопедагогів у навчальному процесі.

З’ясувалось, що в студентські роки не спостерігається завершеності стилю спілкування у студентів-сурдопедагогів, він є змішаним, де на перший план виступають особистісні характеристики, що впливають, в свою чергу, на навчальну діяльність та оволодіння професійними навичками.

Згідно з результатами анкетування встановлено, що більшість студентів сурдопедагогів досліджуваних груп люблять спілкування, їх не бентежить велика кількість людей. Студенти не відчувають труднощів у спілкуванні з малознайомими людьми, вони з радістю вислуховують співрозмовника, не перебиваючи його. Вони легко розпочинають розмову з малознайомою людиною.

Виявлено, що в період навчання найбільшою мірою на темп

формування професійного сурдопедагогічного спілкування впливає особистісний стиль спілкування, який сформувався на основі досвіду студента та характеру міжособистісних контактів.

Дані дослідження дають підставу констатувати існування детермінування особистісного стилю на набуття сурдопедагогічного стилю спілкування.

З'ясовано, що в період навчання найбільше на темп формування сурдопедагогічного спілкування впливає власний індивідуальний стиль спілкування. На сутність спілкування впливає діапазон вибору характеру взаємин, до яких віднесені такі стилі: спілкування заради спілкування (вербалізація); спілкування насичене певним змістом;спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин;спілкування в рамках виду діяльності (навчальної); спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання; спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку; спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією.

Розглянемо більш детально кожен із стилів.

Розглянемо перший із названих стилів «Спілкування заради спілкування». При такому стилі спілкування студент не орієнтується на взаємини, він обирає першу ліпшу людину, яка йому трапилась і не звертаючи увагу на те, цікаво це для співрозмовника чи ні, є в нього час чи немає, починає розповідати про те, що саме у нього промайнуло на думці. Це може бути навчання, викладач, предмет, товариш, погода тощо. Відбір сюжету неконтрольований, говорить лише сам студент. Форма викладу повідомлення є незв'язною, монологічною, не спрямованою на слухача. Мовлення збідніле, нечітке. Студент може відносно іншого стояти не навпроти, а збоку, навіть повернутись спиною.

Студенту байдуже те, наскільки вони знайомі між собою, тому сам, обираючи зміст, поводить себе незацікавлено, зверхньо. Умінь у спілкуванні

не виявляє, емоційний фон нейтральний або проявляє емоційну позитивну зацікавленість у собі.

Досить суперечливим за проявами є стиль «спілкування насичене певним змістом»

Часто таке спілкування проявляється у, байдужих до інших,відмінників. Такі студенти правильно і довго відповідають,а їх уроки на практиці – це ніби театр одного актора без присутності глядачів. За конструкцією такий урок правильний, але в ньому немає життя, в його процесі студенти не можутьнічого навчити дітей з вадами слуху.

Тобто, такі студенти мають високі мовленнєві уміння, зв'язно і логічно викладають, але без емоційно, разом з тим, вони завжди стоять обличчям до співрозмовника, але не цікавляться, наскільки мовленнєве оформлення є складним для оточуючих , наскільки доступно викладається зміст.

Таке спілкування може бути як ініціативним, так і певною відповіддю на завдання або ситуацію. Таких студентів, як правило, слухають мовчки, на поставлені запитання відповідають аргументовано, з історичним розглядом і екскурсом у причинно-наслідкові зв'язки. Такі студенти, не дивлячись ні на що, завжди спрямовані на виклад того змісту, який вони обрали і вважають правильним. У них не зафіксовано задоволення від викладу змісту у спілкуванні, і вони не цікавляться також тим, наскільки зміст спілкування знайомий для оточуючих, не реагують, як правило, на надмірну тривалість власного монологу. Такі студенти для оточуючих виглядають досить нудними у спілкуванні.

Особливим є спілкування з метою підтримки або встановлення нових міжособистісних взаємин.

Студент є активним, щодо іншої людини, він обирає сам коло людей, яких він вважає для себе правильними і доцільними. Це може бути група, клас, одноліток, дитина з вадами слуху.

Спілкування такий студент ініціює самостійно, не вивчає зацікавленість співрозмовника до взаємин. Але з метою налагодження

взаємин, обирає позитивний фон у спілкуванні, як правило, усміхнений, тактовний, витриманий. Речення є розгорнутими і після кожного висловлювання чекає на позитивну емоційну реакцію того, на кого була спрямована його активність.

Даний стиль спілкування є практично спілкуванням в одну сторону. Тому студенти під час практики на уроках реалізують управління навчальною діяльністю як суб'єкт-об'єктні взаємини. Такі студенти, як правило, вважають зміст мовлення, обраний ними, безапеляційно правильним.

Іноді вони повторюються, спілкування виглядає дещо нав'язливим.

Наступним у розгляді стилю є «спілкування в рамках виду діяльності». Дане спілкування є досить обмеженим у змісті, меті, часі. Воно охоплює весь діапазон взаємин, так як у діяльності можуть бути задіяними як студенти, так і викладачі, так і діти. Специфікою даного стилю є існування його рубежів. Разом з початком діяльності воно розпочинається, після її завершення – закінчується. Таке спілкування спрямоване на отримання позитивної оцінки. Такий студент спрямовує зусилля на розуміння один одного, може взяти ініціативу і пояснювати мету та завдання, які необхідно виконати спільно. У випадках, коли студент у навчальній діяльності є незалежним, він взагалі не спілкується. На виробничій практиці такі студенти готуються активно до уроку, консультуючись, з сурдопедагогом та методистом, після завершення, такі контакти не підтримуються. Особливої цінності у спілкуванні не вбачають, а тому не розглядають його як одну із компетенцій. Досить добре володіють артикуляцією, мовленням усним та писемним, доцільно і правильно використовуючи на ходу, якщо потрібно вмотивовано доучують міміко-жестове мовлення та дактилологію, не переносячи здобуті навички на інші ситуації.

Стиль «спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання» є одним з трьох провідних професійних стилів. Іншими двома є

«спілкування,спрямоване на перспективу особистісного розвитку» та «спілкування, спрямоване на досконале володіння професією».

Студенти, яким властивий вказаний вище стиль спілкування, зорієнтовані на набуття посади або підвищення кваліфікації. Тому, як правило, вони спрямовані на вирішення двох завдань: по-перше, на оволодіння змістом, по-друге, на встановлення позитивних взаємин. Вони дуже занепокоєні у випадках, коли у спілкуванні їм здається, що їх недооцінюють або вони чимось не подобаються. Тому вказані два напрями можуть ними реалізуватись як одночасно, так і поперемінно, надаючи перевагу то одному напряму і визначаючи його як пріоритет, то іншому.

Такі студенти практично не спілкуються за межами навчальної діяльності ні з сурдопедагогами, ні з дітьми, ні з викладачами кафедр.

Студент швидко оволодіває сурдопедагогічними техніками, мовлення сформоване на високому рівні, говорить логічно, підкріплюючи спілкування яскравими прикладами. Студенти на уроках зацікавлені однаково як в научінні дітей з вадами слуху, так і у взаєминах та оцінці за урок. Такі студенти, як правило, підтримують, так би мовити, «вигідні» стосунки, які надають їм зараз або в майбутньому, певні дивіденди до кар’єрного зростання.

Стиль «спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку» відзначається своїм широким діапазоном інтересів, їхньою стійкістю. Студентам властива захопленість, дружелюбність, яку вони завжди, незамислюючись, втілюють у життя. Їхнє спілкування насичене гумором, скромністю, глибинною повагою до співрозмовника (мовника). Вони завжди пам’ятають всі вагомі для співрозмовника дані, звертаються особисто за іменем (і по-батькові). Вони для спілкування завжди оберуть теми, які однозначно викличуть значний інтерес у мовника. Це великі дипломати, їх люблять за особистісні якості, поважають за професіоналізм. Їм завжди раді оточуючі. На практиці на таких студентах гронами висять маленькі діти з вадами слуху, більш дорослі виконують разом з ними веселі,

інтелектуальні та розважальні завдання. Діти через їхні особистісні якості, щоб сподобатись, вивчають навчальний матеріал, тому що такі студенти, по праву, можуть показати кожній дитині її цінність. Вони ніколи не стомлюються допомагати іншим та піклуватись про них.

Надзвичайно відповідальні, часто є формальними і одночасно неформальними лідерами. У навчальних відносинах займають об'єктивну позицію, вимогливі, вміють контролювати дітей та групу при виконанні спільних завдань. Це майбутні очільники освіти.

Стиль «спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією».

Даний вид спілкування є чи не найголовнішим у професійному становленні студента-сурдопедагога.

Він характеризується чітким усвідомленням свого перебування увищому навчальному закладі, мета якого – набуття, розширення і формування фахівця за певною спеціальністю.

Спілкування у зазначеному виді обмежене обговоренням суто професійної діяльності, що значно звужує коло можливих тем для розгляду в колі студентів. Бажання досягти досконалості в обраній професії змушує студентів уважно слухати монолог викладача та лекції, вчителя на уроці під час практики, іншого студента на практичному і семінарському занятті; швидко орієнтуватися у його змісті та швидко конструювати власну відповідь у структурне об'єднання в цілому. Уміння у спілкуванні такого студента засвідчують логічність, послідовність його висловлювання, вміння відібрати відповідні точні за семантикою слова, застосовуючи літературні прийоми (синонімію, антонімію). Його характеризують відсутністю нелітературних конструктів – слів-паразитів, вульгаризмів тощо. Таке мовлення приваблює позитивним емоційним забарвленням.

Невід'ємною складовою професійної діяльності сурдопедагога є знання міміко-жестового мовлення, сурдоперекладу, володіння дактильним мовленням та уміння їхнього перекодування один в інший. Володіння студентом цими уміннями характеризує його з позиції сформованості

комунікативних умінь. Крім того, спілкування студентів у даному виді передбачає уміння під час практики у переході на спрощеність мовлення відповідно до особливостей мовногоі мовленнєвого розвитку дітей з вадами слуху, у відборі прикладів, у ступені співвіднесеності висловлювання, тексту, речення та графічного матеріалу, пріоритетності мовленнєвого та графічного відповідно до змісту та педагогічних задач. Досконаліть оволодіння професією передбачає також при комунікації орієнтування у характері слухопротезування дитини, врахуванні якості її слухового апарату та рівня володіння словесним мовленням.

У процесі констатувального експерименту було виявлено, що різновид взаємин впливає на відбір мовленнєвих, немовленнєвих засобів спілкування, визначає зміст, структурні особливості та вибір діалогічної або монологічної форми спілкування. Окреслені еталонні напрямки щодо учасників такої взаємодії: «студент – студент», «студент – група студентів», «студент – викладач», «студент – викладачі», «студент – дитина з вадами слуху», «студент – група дітей з вадами слуху».

За результатами аналізу особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів встановлені чотири його типи: життєво-розбудовно-орієнтоване спілкування, культурно-орієнтоване спілкування, навчально-виконавсько-орієнтоване спілкування, професійно-творчо-орієнтоване спілкування.

Типи спілкування студентів-сурдопедагогів визначено через домінанту змісту, характер взаємин, міру застосування засобів спілкування.

Розглянемо більш детально кожен тип.

Життєво-розбудовно-орієнтований тип спілкування характеризується тим, що студент у спілкуванні переважно є пасивним. Його активність та ініціативність пов’язані з темами, які стосуються життєдіяльності людини та повсякденних турбот, пов’язаних з фізичним або біологічним існуванням людини. Разом з тим, такий студент не відкидає і не цурається спілкування, пов’язаного з високими цілями, кар’єрою, суспільними виборами. Власної

позиції він не має. Охоче спілкується на теми вибору і приготування харчів, використання транспорту, придбання доступного одягу. Соціальний тип поведінки є таким, який орієнтований на задоволення потреб людини.Віднесені до даного типу студенти-сурдопедагоги у навчальному спілкуванні обирають прагматичні компоненти: спілкуються про оцінки без віднесеності їх до знань і творчих проявів, їм властивий примітивний тип навчального спілкування. Такий студент повільно оволодіває дактильним та міміко-жестовим мовленням, повільно переходить з вербального мовлення на дактильне; з дактильного мовлення на вербальне; з вербального мовлення на дактильно-жестове. На практичних і лабораторних заняттях впроцесі виконання будь-якого завдання не виходить за його рамки, тобто даний тип є простим виконавцем. Має низький рівень комунікативної емпатії педагога, не вміє співчувати та співпереживати дитині; є неуважним до дитини, не може надавати активну підтримку дитині; не орієнтується у важливих для дитини переживаннях; не вміє відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Для культурно-орієнтованого типу спілкування характерним є те, що студент у спілкуванні переважно активний. Його активність та ініціативність пов’язані з темами, які стосуються вікової субкультури та розваг. Власної позиції він переважно не висловлює й охоче спілкується на теми відвідування театрів, музеїв, галерей, концертів, дискотек, цікавих подорожей та відпочинку. Соціальний тип поведінки є таким, що орієнтований на отримання задоволення. У навчальному спілкуванні таким студентам властивий поверховий тип спілкування. Не виявляє інтересу до навчальних предметів, на практичних і лабораторних заняттях виконує завдання поверхово, рідко відвідує спеціальні школи, не отримує задоволення від навчання, має невисокі академічні успіхи. Знанням студент даного типу не надає значної вартості, мало часу приділяє науково-дослідницькій діяльності. Має переважно низький рівень професійних навичок; не завжди вміє співчувати та співпереживати дитині; у нього зрідка

з’являються спроби приділити увагу дитині з вадами слуху; в основному не може надавати активну підтримку дитині; не завжди орієнтується у важливих для дитини переживаннях; не спроможний передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Навчально-виконавсько-орієнтований тип характеризується тим, що студент у спілкуванні є пасивним. Його активність та ініціативність пов’язані з темами, які стосуються навчального спілкування. Такий студент майже ні з ким не спілкується, може обговорювати лише теми, пов’язані з високими цілями, кар’єрою, суспільними виборами. Навчальне спілкування віднесених до даного типу студентів не носить особистісно-інтелектуальний характер, алише відображувальний. На практичних і лабораторних заняттях в процесі виконання будь-якого завдання намагається бути першим, проте коло і рівень спілкування обмежується лише навчальними інтересами. Такий студент в основному швидко оволодіває дактильним та міміко-жестовим мовленням, швидко переходить з вербального мовлення на дактильне; з дактильного мовлення на вербальне; з вербального мовлення на дактильно- жестове. Має середній рівень комунікативної емпатії педагога, іноді може співчувати та співпереживати дитині та надавати їй активну підтримку; не завжди є уважним до дитини, хочав основному орієнтується у важливих для дитини переживаннях; інколи здатний відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

У професійно-творчо-орієнтованому типі спілкування зафіксована яскраво виражена активність, пов’язаназ широким діапазоном тематики, що стосується життєдіяльності людини та повсякденних турбот, її культурного життя та розваг, навчально-професійного спілкування. Такий студент спілкується на теми, пов’язані з високими цілями, кар’єрою, суспільними виборами. Він активно висловлює власну позицію, охоче спілкується на різноманітні теми. Віднесені до даного типу студенти у навчальному спілкуванні обирають творчі компоненти: спілкуються про оцінки, які стосуються знань і творчих проявів, їм властивий творчий тип навчального

спілкування, який є різностороннім з насиченістю професійною діяльністю. На практичних і лабораторних заняттях в процесі виконання будь-якого завдання проявляє активність і творчість у його виконанні, ініціативно відвідує спеціальні школи, під час перебування на виробничій практиці організовує екскурсії, концерти, змагання. Такий студент є лідером, він відрізняється активним та насиченим термінологією мовленням, великим запасом слів, швидко оволодіває дактильним та міміко-жестовим мовленням, у спілкуванні відбирає точні за семантикою слова, використовуючи літературні прийоми (синонімію, антонімію). Має високий рівень комунікативної емпатії педагога, відчуває глибоку симпатію до людей з вадами слуху; намагається захистити та підтримати дітей з вадами слуху; завжди орієнтується у важливих для дитинипереживаннях; вміє відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини.

Удослідженні виявлено спектр взаємин студентів, який у графічному вигляді наданий у рис. 2.15.

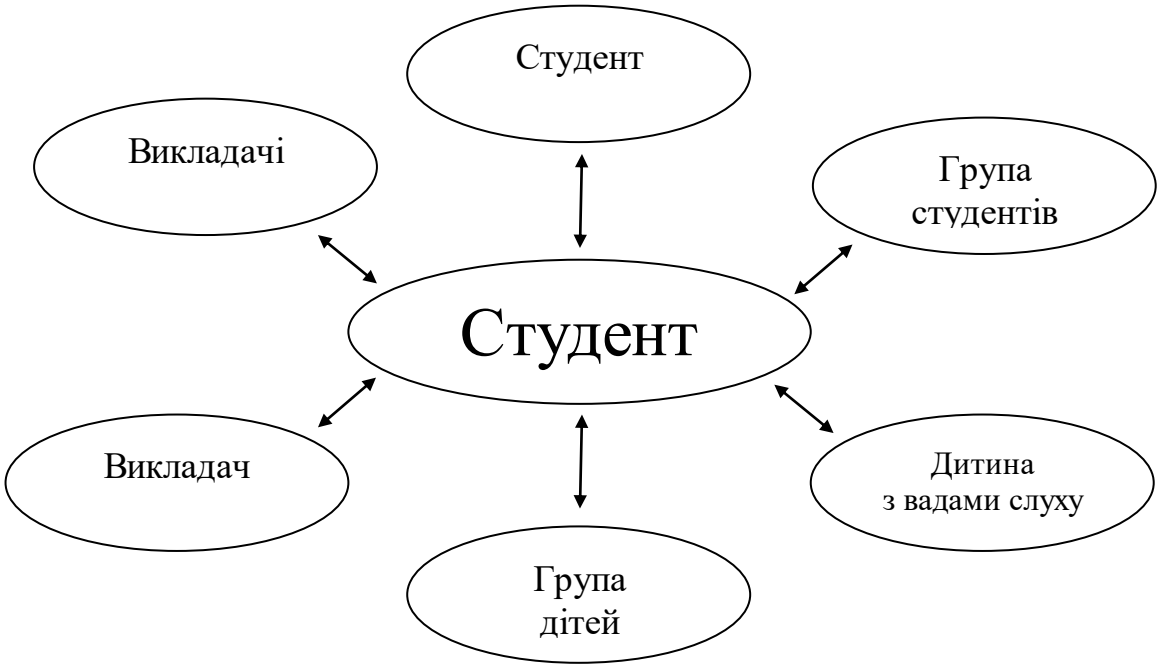


Рис. 2.15. Обсяг взаємин студентів-сурдопедагогів

Розглянемо детально, виявлений у дослідженні, спектр взаємин студентів. Взаємини «студент – дитина з вадами слуху». Дитина з вадами слуху, включена у спілкування зі студентом, слухає неуважно,

відволікаючись від співрозмовника, слабко орієнтується у змісті словесного висловлювання, не може підтримати діалог, думку передає поверхово. В дитини несформовані уміння у спілкуванні: грамотно, логічно і граматично правильно вибудовувати власне висловлювання.

Дитина з вадами слуху недостатньо володіє технікою мовлення, що характеризується мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, логічними паузами. Дитина з вадами слуху недостатньо проявляє емпатію у міжособистісних стосунках. Така дитина зазнає значних труднощів у вербальному спілкуванні з оточуючими.

Студент у спілкуванні з дитиною з вадами слуху спирається на рівень її знань, умінь і навичок у словесному мовленні. Якщо діалог стосується побутових тем і дитина виявила орієнтування у висловлюванні, спілкування відбувається у формі усного мовлення. Проте, низький рівень володіння дитиною усним мовленням спонукає студента до застосування писемного мовлення.Таке співвіднесення усного висловлювання з його графічним зображенням полегшує взаєморозуміння між студентом і дитиною.

В процесі спільної пізнавально-практичної діяльності студент, за потреби, застосовує міміко-жестове мовлення у поєднанні з виразною мімікою обличчя. У такому поєднанні жестове мовлення розвивається, вступаючи у складну взаємодію зі словесним мовленням, яку дитина опановує в процесі спеціального навчання. В свою чергу, студент добивається, щоб усвідомлений жест став базою для засвоєння дитиною усного слова.

Отже, студентом в основу взаємодії з дитиною покладено дві мовленнєві системи, зокрема, словесне мовлення як засіб спілкування та мислення і жестове мовлення, що розвивається у міжособистісному спілкуванні глухих.

Для досягнення взаєморозуміння у процесі спілкування студент вдається до дактильної форми спілкування, причому він намагається здійснювати перекодування з вербального мовлення на дактильне, з

дактильного мовлення на вербальне, з вербального – на дактильно-жестове. Співпереживаючи та співчуваючи дитині, студент орієнтується на характер слухопротезування та рівень слухового апарату дитини.

Перейдемо до опису взаємин «студент – група дітей з вадами слуху». Спілкування всередині групи дітей з вадами слуху відбувається переважно у формі міміко-жестового мовлення як засобу задоволення потреби у спілкуванні і встановленні контакту з однолітками і дітьми різних вікових категорій.

Діти з вадами слуху мають поверховий рівень теоретичних знань про спілкування словесним мовленням, в них несформоване уміння слухати співрозмовника, не мають навичок конструювання висловлювання, відбору слів за семантикою, не володіють технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наголосами) та емпатією у стосунках в колективі. Тому жестове мовлення, характерне для міжособистісного спілкування дітей з вадами слуху, є своєрідним засобом компенсації відсутнього словесного мовлення і здійснення елементарного спілкування з оточуючим середовищем.

Спілкування студента з групою дітей з вадами слуху базується на трьох видах мовленнєвого спілкування: словесне мовлення, міміко-жестове мовлення та дактильне мовлення. Студент усвідомлює, що наочне узагальнення у міміко-жестовому мовленні не відповідає складному узагальненню, що міститься в слові, передаючи поняття. Разом з тим збагачення життєвої практики дітей з вадами слуху, накопичення наочних уявлень та узагальнень, їхнє удосконалення, дають можливість більш точного відображення дійсності.

У зв’язку з цим всі зусилля студента спрямовано на досягнення порозуміння у процесі спілкування усним мовленням. Проте, превалювання у міжособистісному спілкуванні дітей міміко-жестового мовлення, обумовлює звертання до нього у поєднанні з дактильним мовленням як допоміжним засобом спілкування.

Наступний, виявлений у дослідженні, тип взаємин «студент – студент». Спілкування у форматі «студент – студент», як правило обумовлено симпатією (інтересом) один до одного або ж спільністю будь-якої діяльності. Таке спілкування спрямоване на бажання досягти взаєморозуміння і характеризується вмінням слухати один одного.

Зацікавленість в обговорюваній темі вимагає швидкості орієнтування в інформації, що надходить, у її змісті та емоціях співрозмовника. Намагання студентів в діалозі якомога швидше отримати інформацію і надати їй власну оцінку, викликає певну непослідовність і хаотичність реплік.

В такому форматі спілкування можуть простежуватися ліберальний або ж демократичний стилі міжособистісного впливу.

Вони нерідко характеризуються вживанням слів з широким семантичним забарвленням, що може спрощувати мовлення за змістом. Позитивне емоційне забарвлення в діалозі може забезпечуватися вживанням жаргонізмів, слів-паразитів і навіть вульгаризмів.

Особливим видом спілкування у форматі «студент-студент» є професійне спілкування. Воно може стосуватися будь-якого навчального предмету, проте завжди обумовлювати коло спільних інтересів обох учасників діалогу. Досвід роботи на кафедрі сурдопедагогіки свідчить про значний інтерес студентів до майстерності володіння міміко-жестовим та дактильним мовленням. Такий інтерес до дисципліни «Сурдопереклад» обумовлюється усвідомленням власної спроможності або неспроможності в період психолого-педагогічної практики студентів.

Розглянемо інший тип взаємин, а саме взаємини «студент – група студентів». Спілкування у форматі «студент – група студентів» може бути по-різному емоційно забарвленим. Якщо студентів об’єднує спільність інтересів та єдність прагнень, превалює позитивний емоційний фон, в іншому разі – спілкування в групі характеризується непорозумінням і конфліктністю.

Розглянемо перший варіант взаємин. У студентів, віднесених до зазначеного варіанту, чітко простежується уміння співчувати та

співпереживати один одному, орієнтуватися у важливих спільних переживаннях для групи студентів. Можливість неформального спілкування не виключає у мовленні діалектизмів, слів-паразитів інавіть вульгаризмів. Як правило, в такому форматі спілкування одного студента групи визнано лідером за його кругозір, знання, певні риси характеру і авторитет. Лідерство, у свою чергу, не виключає у спілкуванні різних стилів міжособистісного впливу – авторитарного, демократичного, ліберального. У такій групі студентів важливого значення надається професійному спілкуванню. Воно стосується глибини володіння теоретичними знаннями, сурдопедагогічними техніками спілкування, уміннями у спілкуванні та емоційним супроводом спілкування – саме тих якостей, що характеризують професійні компетенції майбутнього сурдопедагога.

Інший варіант взаємин передбачає боротьбу залідерство і характеризується нестійкістю і несформованістю умінь у спілкуванні, студенти відволікаються під час розмови, в процесі спілкування слухають неуважно, не співпереживають і не співчувають один одному, не відчувають і не передбачають емоційний стан іншого студента, виявляють значні труднощі у проявах рефлексії та емпатії до студентів групи.

На практиці такі студенти ворогують, не визнають успіхів інших, залишаються байдужими до проблем дітей з вадами слуху та одногрупників.

Перейдемо до опису взаємин «викладач – студент». Викладач вміє викликати інтерес і спонукає до дискусії, роздумів. Між викладачем і студентом складаються доброзичливі взаємини, які є взірцем педагогічної тактовності.

Цінуються взаємини, в яких присутня взаємоповага між викладачем і студентом-сурдопедагогом на всіх видах занять: під час проведення лекцій, практичних, лабораторних. Взаємини, під час яких демонструється культура мовлення, чітка дикція, які сприяють засвоєнню знань. Викладач надає зразки поведінки, толерантності й вимогливості.

Проявляються в набутті знань про особливості спілкування та взаємини між викладачем і студентом. Студент-сурдопедагог удосконалює знання про особливості розвитку пізнавальних процесів дітей з вадами слуху, вміє відтворювати інформацію про онтогенез розвитку, враховує власні помилки.

Взаємини між викладачем і студентом проявляються в уміннях взаємодіяти між собою, проявляються в оволодінні знаннями, які впливають на професійне та педагогічне зростання, спостерігається бажання працювати з дитиною, яка має вади слуху.

Сурдопедагогічна техніка спілкування у взаєминах викладач – студент ґрунтується на розширенні знань студентів про вміння активно володіти технікою мовлення. Студент складає комплекс вправ для удосконалення розвитку артикуляційної моторики. Навички сурдопедагогічної техніки набувають вдосконалення.

Взаємини між студентом і викладачем проявляються в розумінні інструкцій і швидкому прийнятті рішень стосовно надання допомоги дитині з вадами слуху; співставленні своїх власних дій з діями викладача.

Зупинимося на описі взаємин «викладачі – студент». Взаємини між викладачами і студентом проявляються в характері співробітництва і взаємодій в діяльності, співставленні зусиль. Взаємини характеризуються однаковою життєвою позицією та усвідомленням складності майбутньої професії. Взаємини характеризуються умінням діяти спільно та трансформацією теоретичних знань в процес професійної діяльності.

Прояв у спілкуванні між викладачами та студентом характеризується у відборі індивідуальної програми розвитку мовного дихання дитини, постановки та автоматизації звуків.

Взаємини між викладачами та студентом ґрунтуються на взаєморозумінні та бажанні допомогти дитині з вадами слуху.

Взаємини між студентом і викладачем в навчальному процесі. Аналіз даних експерименту свідчить, що взаємини між студентом і викладачем відбуваються протягом всього навчального процесу. Навчальне спілкування

пов’язане з його ставленням до навчальної дисципліни, його відношенням до майбутньої професійної діяльності під час проведення семінарських занять.

Діапазон взаємин студентів з викладачем в навчальному спілкуванні проявляється в оволодінні студентами знаннями, які впливають на професійне зростання, в ставленні до майбутньої професійної діяльності, як до сенсу життя, яке об’єднує викладачів із студентом в бажанні знайти методи впливу на розвиток дитини з вадами слуху.

Студенти-сурдопедагоги протягом проходження педагогічної практики виконують роботу консультаційного напряму і надають допомогу дітям, що входить в структуру викладачі-студент.

Кількісні дані аналізу результатів експериментального дослідження показали, що студенти-сурдопедагоги денної та заочної форм навчання розподілились за особистісною спрямованістю навчального спілкування на чотири типи, про що свідчать таблиці2.5, 2.6 і 2.7.

Таблиця 2.5

Розподіл студентів-сурдопедагогів денної форми навчання за типаминавчального спілкування (у %)

Назва типів спілкування	Денна форма навчання					
	Курси навчання					
	1	2	3	4	5 (спец)	5 (маг)
життєво-розбудовно-орієнтований	80	68	54	38	29	25
культурно-орієнтований	14	21	29	34	31	23
навчально-виконавсько-орієнтований	4	4	6	6	6	4
професійно-творчо-орієнтований	2	7	11	22	34	48

Кількісні показники таблиці свідчать про те, що існує значна відмінність між студентами-сурдопедагогами стаціонарної форми навчання різних курсів за особистісною спрямованістю навчального спілкування. Так, відзначається позитивна динаміка змін, пов’язаних із переходом на старший курс навчання у вищому навчальному закладі. Разом з тим, як видно з таблиці, значний відсоток студентів-сурдопедагогів 1, 2, 3 курсів (80%, 68%, 54%) віднесені до життєво-розбудовно-орієнтованоготипу, яким властивий примітивний тип навчального спілкування, тому отримані результати ми не

можемо розцінювати як задовільні. У зв'язку з цим постає питання про цілеспрямований вплив з метою формування навчального спілкування.

Таблиця 2.6

Розподіл студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання за типаминавчального спілкування (у %)

Назва типів спілкування	Заочна форма навчання						
	Курси навчання						
	1	2	3	4	5 (спец)	5 (маг)	6 (маг)
життєво-розбудовно-орієнтований	71	59	50	36	27	23	19
культурно-орієнтований	16	24	27	30	28	26	22
навчально-виконавсько-орієнтований	9	7	7	9	8	8	7
професійно-творчо-орієнтований	4	10	16	25	37	43	52

Як видно з таблиці, більшість студентів-сурдопедагогів 1 курсу (71%), 2 курсу (59%), 3 курсу (50%) і 4 курсу (36%) заочної форми навчання віднесені дожиттєво-розбудовно-орієнтованого типу спілкування. На жаль, лише 4% студентів 1курсу відносяться до професійно-творчо-орієнтованого типу спілкування, в той час як таких студентів лише 25% на 4курсі. Позитивним є той факт, що більшість студентів 5-6 курсів ОКР «спеціаліст» і ОКР «магістр» належать до професійно-творчо-орієнтованого типу спілкування, а саме: 37%, 43% і 52% відповідно. Цікавим є факт, що невелика кількість студентів всіх курсів обирають навчально-виконавсько-орієнтований тип спілкування. Так, на 1курсі таких студентів 9%, на 2 курсі – 7%, на 3 курсі – 7%, на 4 курсі – 9%, на 5 курсі – 8% і на 6 курсі – 7%.

Перейдемо до таблиці 2.7 щодо розподілу студентів-сурдопедагогів, які здобувають другу вищу освітуза типами навчального спілкування.

Таблиця 2.7

Розподіл студентів-сурдопедагогів, які здобувають другу вищу освіту за типаминавчального спілкування (у %)

Назва типів спілкування	Друга вища освіта		
	Курси навчання		
	3	4	5
життєво-розбудовно-орієнтований	16	12	7

культурно-орієнтований	23	21	15
навчально-виконавсько-орієнтований	13	11	5
професійно-творчо-орієнтований	48	56	73

Можна побачити за кількісними даними таблиці, які були отримані за результатами експериментального дослідження, що більшість студентів 3, 4 і 5 курсів ОКР «спеціаліст», які здобувають другу вищу освіту, надають перевагу професійно-творчо-орієнтованому типу спілкування, а саме: 48%, 56% і 73% відповідно. Даний тип спілкування, пов'язаний з широким діапазоном життєдіяльності людини, її культурним життям, набуттям професії. Цікаво, що студенти даних курсів майже не обираютьнавчально-виконавсько-орієнтований тип спілкування, який пов'язаний активністю та ініціативністю з темами, що безпосередньо стосуються навчального спілкування, про що свідчать низькі кількісні показники (13%, 11%, 5% відповідно).

Розглянемо кількісні дані результатів експериментального дослідження за стилями спілкування студентів-сурдопедагогів різних форм навчання, які подані в таблицях 2.8, 2.9 і 2.10.

Таблиця 2.8

Розподіл студентів-сурдопедагогів денної форми навчання за стилями спілкування (у %)

Назва стилів спілкування	Денна форма навчання					
	Курси навчання					
	1	2	3	4	5 (спец)	5 (маг)
Спілкування в рамках виду діяльності (навчальної)	22	20	18	15	14	12
Спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку	7	12	21	27	30	36
Спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання	14	11	10	8	7	5
Спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією	9	15	20	24	28	30
Спілкування заради спілкування	13	11	9	7	5	3
Спілкування насичене певним змістом	18	16	12	11	10	8
Спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин	17	15	10	8	6	6

Аналіз кількісних даних, наданий у таблиці 2.8, засвідчує, що більшість студентів 1 і 2 курсів надають перевагу спілкуванню в рамках діяльності (навчальної), зокрема, таких студентів 22% і 20% відповідно. Позитивним є факт, що більшість студентів 3 курсу (41%), 4 курсу (51%), 5 курсу ОКР «спеціаліст» (58%) і ОКР «магістр» (66%) обирають професійні стилі спілкування, а саме: спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку і спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією. В той же час, є певний відсоток студентів 1-5 курсів, які обирають інші стилі: спілкування заради спілкування – 13%, 11%, 9%, 7%, 5%, 3% відповідно; спілкування насечене певних змістом – 18%, 16%, 12%, 11%, 10% і 8%; спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин –17%, 15%, 10%, 8%, 6% і 6% відповідно; спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання – 14%, 11%, 10%, 8%, 7%, 5% відповідно.

Перейдемо до розгляду даних, зафіксованих у студентів заочної форми навчання в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Розподіл студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання за стилями спілкування (у %)

Назва стилів спілкування	Заочна форма навчання						
	Курси навчання						
	1	2	3	4	5 спец	5 маг	6 маг
Спілкування в рамках виду діяльності (навчальної)	19	17	13	10	5	-	-
Спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку	14	19	25	33	41	45	48
Спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання	11	9	7	4	-	-	-
Спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією	12	16	22	29	37	42	44
Спілкування заради спілкування	11	10	8	5	3	2	1
Спілкування насичене певним змістом	17	15	13	9	6	4	3
Спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин	16	14	12	10	8	7	4

За даними таблиці видно, що значна більшість студентів 1 курсу

вибирає спілкування в рамках навчальної діяльності (19%). Основна кількість студентів 2, 3, 4 і 5 курсів (19%, 25%, 33%, 41%, 45% відповідно) обирають спілкування, спрямове на перспективу особистісного розвитку, що є позитивним показником у формуванні професійного спілкування студентів-сурдопедагогів. Цікавим є факт, що значна кількість студентів 5 і 6 курсів надають перевагу спілкуванню, спрямованому на досконале володіння професією: 5 курс ОКР «спеціаліст» – 37%, ОКР «магістр» – 42%, 6 курс ОКР «магістр» – 44%. Найменша кількість студентів 1-4 курсів обирають спілкування, спрямоване на перпективу кар'єрного зростання: 11%, 9%, 7%, 4% відповідно.На 5-6 курсах даного стилю спілкування не виявлено.

Перейдемо до аналізу кількісних даних розподілу студентів, які здобувають другу вищу освіту, за стилями спілкування.

Таблиця 2.10

Розподіл студентів-сурдопедагогів, які здобувають другу вищу освіту за стилями спілкування (у %)

Назва стилів спілкування	Друга вища освіта		
	Курси навчання		
	3	4	5
Спілкування в рамках виду діяльності (навчальної)	8	5	-
Спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку	35	41	48
Спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання	13	10	-
Спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією	41	44	52
Спілкування заради спілкування	-	-	-
Спілкування насичене певним змістом	-	-	-
Спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин	3	-	-

Дані таблиці свідчать, що студенти, які здобувають другу вищу освіту, на 3, 4 і 5 курсах надають перевагу таки стилям спілкування: спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку (35%, 41%, 48% відповідно); спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією

(41%, 44%, 52% відповідно). Також студенти-сурдопедагоги обирають спілкування в рамках навчальної діяльності та спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання; спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин.

Перейдемо до опису результатів порівняльного аналізу(за критерієм Краскела-Уолліса) за рівнем емоційної обізнаності серед студентів денної форми навчання, заочної та другої вищої освіти.

За допомогою порівняльного аналізу(за критерієм Краскела-Уолліса) серед студентів денної форми навчання, заочної та другої вищої освіти виявлено відмінність за рівнем емоційної обізнаності, значно вище мінімальне значення, ніж у двох інших групах, дещо вища медіана, менше розсіювання даних,Хи-квадрат (M = 0,0435, t = 6,353, при p = 0,0417). В групі студентів, які здобувають другу вищу освіту вищий рівень прояву цієї ознаки.Це можна пояснити тим, що студенти, які навчаються на другій вищій освіті мають більший життєвий досвід та більш обізнані в емоційних переживаннях інших. Результати представлені на рисунку 2.16.

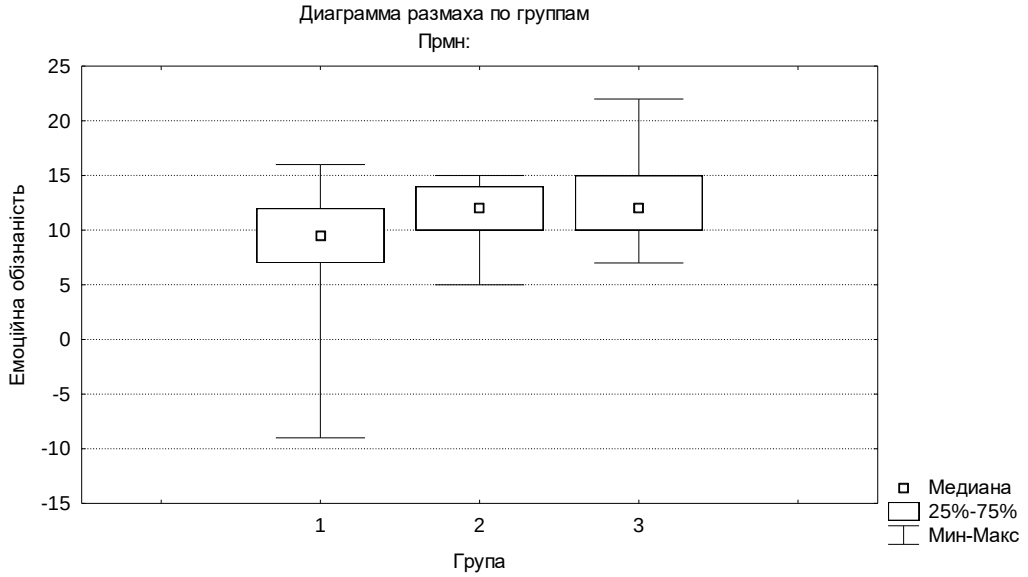


Рис. 2.16. Результати порівняльного аналізу за емоційною обізнананістю за критерієм Краскела-Уоллеса

За результатами кореляційного аналізу(Додаток Ж)у досліджуваній групі студентів стаціонарної форми навчання встановлено пряму кореляцію

між емоційною обізнаністю та правильністю стислого переказу тексту (r=0,51), повнотою переказу тексту (r=0,53) (див. рис. 2.17).На нашу думку, виявлені взаємозв'язки свідчать про те, що емоційна обізнаність особистості пов'язана з правильністю стислого переказу тексту та його повнотою.

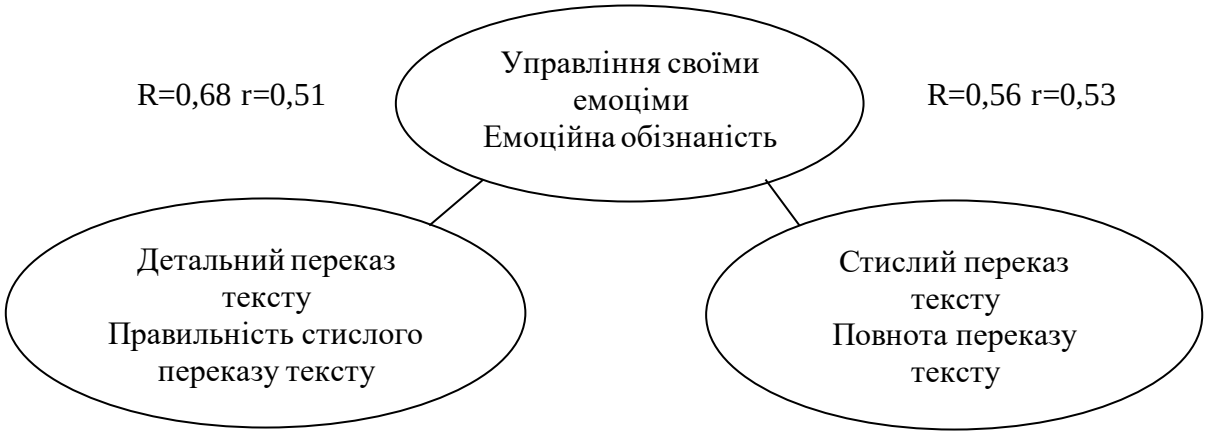


Рис. 2.17. Взаємозв'язок між емоційною обізнаністю, правильністю стислого переказу тексту та повнотою переказу тексту

Можна зробити висновки про те, що в групі студентів стаціонарної форми навчання переважають кореляційні взаємозв'язки між емоційною обізнаністю, правильністю стислого переказу тексту, повнотою переказу тексту, управлінням своїми емоціями, розпізнаванням емоцій інших людей. Розпізнавання особистістю емоцій інших людей впливає на якість детального переказу тексту. В групі студентів заочної форми навчання переважають кореляційні взаємозв'язки між емоційною обізнаністю, повнотою передачі основного тексту, емпатією, емоційним інтелектом, детальним переказом тексту. Повнота передачі особистістю основного тексту пов'язана з емоційною обізнаністю та здатністю до співпереживання. Точність та повнота передачі основного тексту пов'язані із комунікативною емпатією та здатністю до співпереживання. Натомість, в групі студентів, які здобувають другу вищу освіту переважають кореляційні взаємозв'язки точністю (стислий переказ тексту), самомотивацією, повнотою передачі основного тексту, комунікативною емпатією, багатством мовленнєвих засобів, детальним переказом тексту, стислим переказом тексту. Високий рівень комунікативної емпатії підвищує схильність особистості до співпереживання. Володіння

особистістю багатством мовленнєвих засобів підвищує детальний та стислий переказ тексту.За допомогоюмультифакторного аналізу емпіричних даних було виокремлено шість факторів.

І фактор – «Розпізнавання емоцій інших» – сформовано такими характеристиками, як:розпізнавання емоцій інших людей, емоційний інтелект, детальний переказ тексту. В межах цього фактора високим, порівняно з іншими, є показник за шкалою розпізнавання емоцій інших людей (МІ емп. = 0,65). Це свідчить про те, що вміння особистості розпізнавати емоції інших людей пов'язані із високим рівнем емоційного інтелекту та успішно впливають на детальний переказ тексту.

ІІ фактор – «Комунікативна емпатія» – формується такими характеристиками, як:емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, емоційний інтелект, комунікативна емпатія, багатство мовленнєвих засобів. В межах цього фактора високим, порівняно з іншими, є показник за шкалою комунікативна емпатія (МІ емп. = 0,66). Це свідчить про те, що високий рівень емоційної обізнаності перебуває у взаємозв'язку із рівнем емоційного інтелекту, вмінням контролювати власні емоції, комунікативною емпатією та багатством мовленнєвих засобів.

ІІІ фактор – «Послідовність (стислий переказ тексту)» – сформовано такими характеристиками, як:емпатія, правильність (детальний переказ тексту), послідовність (стислий переказ тексту). В межах цього фактора високим, порівняно з іншими, є показник за шкалою послідовність (стислий переказ тексту) (МІ емп. = 0,70). Це свідчить про те, що здатність особистості до співпереживання перебуває у взаємозв'язку із правильністю детального переказу тексту та послідовністю стислого переказу тексту

ІV фактор – «Точність (стислий переказ тексту)» – формується такими характеристиками, як:точність (стислий переказ тексту), повнота передачі основного тексту. В межах цього фактора високим, порівняно з іншими, є показник за шкалою точність (стислий переказ тексту) (МІ емп. = 0,64). Це свідчить про те, що точність стислого переказу тексту знижує повнота

передачі основного тексту.

V фактор – «Самомотивація» – сформовано такими характеристиками, як: самомотивація, повнота передачі основного тексту (детальний переказ тексту), стислий переказ тексту. В межах цього фактора високим, порівняно з іншими, є показник за шкалою самомотивація (МІ емп. = 0,87). Це свідчить про те, що високий рівень самомотивація підвищує повноту передачі основного тексту через детальний переказ тексту та стислий переказ тексту.

VI фактор – «Багатство мовленнєвих засобів (стислий переказ тексту)»– сформовано такими характеристиками, як: послідовність (детальний переказ тексту), багатство мовленнєвих засобів (стислий переказ тексту). В межах цього фактора високим, порівняно з іншими, є показник за шкалою – багатство мовленнєвих засобів (стислий переказ тексту (МІ емп. = 0,72). Це свідчить про те, що використання великої кількості мовленнєвих засобів знижує послідовність детального переказу тексту.

Отримана багатофакторна модель пояснює 60,3% розсіюваних даних. Решта дисперсій зумовлена випадковими впливами, які в даній моделі не розглядаються.

За результатами проведеного експериментального дослідження було з'ясовано, що не всі студенти, навіть до останнього курсу, досягають високого рівня сформованості навчального спілкування. У зв’язку з цим актуальності набуло завдання розробки цілеспрямованого формувального впливу на спілкування у процесі навчання студентів-сурдопедагогів.

Висновки до другого розділу

Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити особливості спілкування студентів-сурдопедагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу, відстежити зміни за час навчання від першого до останнього курсів.

Психологічні дослідження чітко окреслили певні напрямки вивчення навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

На основі проаналізованих досліджень можна стверджувати, що спілкування є засобом впливу дорослого, тобто вчителя (сурдопедагога) на дитину. Тому характер такого впливу за різними показниками (поведінки дитини, знань дитини, мотивації дитини) визначається професійною зрілістю в реалізації спілкування.

Вивчаючи проблему спілкування у дослідженні виходили з позиції, відповідно якій спілкування студентів-сурдопедагогів формується в стінах університету, в той час як міжособистісне спілкування має бути стартово сформованим уже в абітурієнта. Саме тому у констатувальному експерименті вивчалося: 1) спілкування як структура; 2) спрямованість спілкування (про що і на які теми спілкуються студенти); 3) сутність спілкування в рамках навчального процесу у вищому навчальному закладі; 4) сурдотехнічне спілкування (вербальне, дактильне, міміко-жестове, вимова тощо).

З метою реалізації вивчення проблеми спілкування нами була розроблена методика констатувального експерименту, яка складалась із 4-х серій завдань, яким відповідали структурно об’єднані субтести. Методика охоплювала дванадцять субтестів по 3 на кожну серію, що і надавало можливість отримати вірогідні дані про динаміку навчального спілкування студентів-сурдопедагогів. Так, субтести 1 серії були спрямовані на з’ясування проявів у різних ситуаціях комунікативної компетентності студентів-сурдопедагогів; субтести 2 серії дозволяли фіксувати пріоритетні види і форми спілкування студентів-сурдопедагогів; субтести 3 серії передбачали вивчення спрямованості спілкування та орієнтування на індивідуальні та типологічні особливості глухих і слабочуючих учнів, субтести 4 серії були спрямовані на наявність або відсутність усвідомленості в емоційному супроводі спілкування.

У процесі аналізу результатів констатувального експерименту, встановлено, що студенти-сурдопедагоги виявили різні рівні сформованості

навчального спілкування, які опосередковані такими характеристиками як: «теоретичні знання про спілкування», «уміння у спілкуванні», «сурдопедагогічні техніки спілкування», «емоційний супровід у спілкуванні». Дані характеристики виступили критеріями, за якими аналізувались отримані результати.

Аналіз даних, отриманих у констатувальному експерименті, свідчить, що критерій «теоретичні знання про спілкування» характеризується знаннями про спілкування та його складники (знання структури, функцій, принципів, видів, засобів, моделей, стилів), знаннями можливих бар'єрів у спілкуванні та способів їх усунення, знання причин виникнення конфліктних ситуацій у спілкуванні та способів їх виникнення.

Критерій «уміння у спілкуванні» проявляється в умінні слухати мовника; у швидкості орієнтування у висловлюванні; у швидкості конструювання відповідей; в умінні в діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників конструювати ціле; у тексті мовлення, який відповідає мовленнєвому сприйманню (розвитку слухового сприймання, віковим особливостям мислення, віковим особливостям пам'яті); у логічній послідовності речень у цілісному тексті; у переході на спрощеність мовлення за змістом; у відборі прикладів, що пояснюють мовлення; у мірі співвіднесеності висловлювання, тексту, речення та графічного матеріалу; у визначенні первинності (пріоритетності) мовленнєвого та графічного відповідно змісту та педагогічним задачам; у проявах у мовленні стилів міжособистісного впливу; у відборі структури (виду) речення; у відборі точності за семантикою слів у реченні; у користуванні літературними прийомами; у знанні дактилем; у знанні жестів; у правильності сурдоперекладу; у темпі дактилювання; у швидкості сурдоперекладу; у співвіднесеності вербального і дактильного мовлення; у співвіднесеності вербального і жестового мовлення; у співвіднесеності вербального, дактильного і жестового мовлення; у швидкості переходу з вербального мовлення на дактильне мовлення; у швидкості переходу з дактильного

мовлення на вербальне мовлення; у швидкості переходу з вербального мовлення на дактильно-жестове мовлення; у літературній насиченості мовлення; у мовленні існує позиція на позитивне емоційне приваблення; дотримання правил мовлення сурдопедагога обличчям до аудиторії; при комунікації орієнтуватись на характер слухопротезування, враховувати рівень слухового апарата кожного учня. Даний критерій характеризує студентів-сурдопедагогів за проявом комунікативних умінь.

Критерій «сурдопедагогічні техніки спілкування» проявляється в умінні студентами-сурдопедагогами грамотно і логічно будувати висловлювання; правильно володіти технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); в умінні чітко артикулювати; правильно володіти невербальними засобами спілкування (жестами); підтримати увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт). До засобів спілкування віднесено: вербально-писемне, вербально-усне, вербально-дактильне, невербально-хаотичне, міміко-жестово-дактильне, жестове, дактильно-жестове, міміко-жестово-дактильно-вербальне, невербально-хаотично-мімічне. Критерій характеризує студента-сурдопедагога за сурдопедагогічними техніками спілкування.

Критерій «емоційний супровід у спілкуванні» проявляється в умінні комунікативної емпатії педагога; в умінні співчувати та співпереживати дитині; надавати активну підтримку дитині; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; в умінні відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей тощо, з метою добору ефективних методів взаємодії з дитиною у навчальному процесі. Критерій характеризує студента-сурдопедагога за проявом емоційної чутливості.

За результатами аналізу даних експерименту було виділено чотири рівні сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів:

стартовий, низький, середній, високий. Розкриємо в узагальненому вигляді кожен рівень.

Стартовий рівень є найнижчим за аналізом результатів виконання чотирьох серій експериментальних завдань. Навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів на даному рівні є несформованим. Зазначеному рівневі властивий мінімальний обсяг теоретичних знань про спілкування та його складники, спостерігається несформованість умінь у спілкуванні, невміння володіти сурдопедагогічними техніками спілкування, наявність значних труднощів у проявах рефлексії та емпатії у ставленні до дітей з вадами слуху.

Низький рівень є другим поміж таких, що характеризуються недостатньою сформованістю навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, при якому теоретичні знання про спілкування та його складники є фрагментарними, уміння у спілкуванні та володіння сурдопедагогічними техніками спілкування є недостатніми, у проявах рефлексії та емпатії стосовно дітей з вадами слуху студенти відчувають труднощі.

Середній рівень є третім рівнем і характеризується, в цілому, сформованістю у студентів-сурдопедагогів навчального спілкування. Фіксується наявність теоретичних знань про спілкування та його складники, студенти, переважно, володіють уміннями у спілкуванні та сурдопедагогічними техніками спілкування, здатні до проявів рефлексії та емпатії.

Високий рівень є четвертим і характеризується проявами високої сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів. Констатовано глибинний рівень теоретичних знань про спілкування, наявна сформованість умінь у спілкуванні та професійне володіння сурдопедагогічними техніками спілкування, характеризується наявністю високого рівня комунікативної емпатії, відчуває симпатію до дітей з вадами слуху.

З'ясовано, що в період навчання найбільше на темп формування сурдопедагогічного спілкування впливає власний індивідуальний стиль спілкування. На сутність спілкування впливає діапазон вибору характеру взаємин, до яких віднесені такі стилі: спілкування заради спілкування (вербалізація); спілкування насичене певним змістом; спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин; спілкування в рамках виду діяльності (навчальної); спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання; спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку; спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією.

У процесі констатувального експерименту було виявлено, що різновид взаємин впливає на відбір мовленнєвих, немовленнєвих засобів спілкування, визначає зміст, структурні особливості та вибір діалогічної або монологічної форми спілкування. Окреслені еталонні напрямки щодо учасників такої взаємодії: «студент – студент», «студент – група студентів», «студент – викладач», «студент – викладачі», «студент – дитина з вадами слуху», «студент – група дітей з вадами слуху».

За результатами аналізу особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів встановлені чотири його типи: життєво-розбудовно-орієнтоване, культурно-орієнтоване, навчально-виконавсько-орієнтоване, професійно-творчо-орієнтоване спілкування. Типи спілкування студентів-сурдопедагогів визначено через домінанту змісту, характер взаємин, міру застосування засобів спілкування.

Доведено, що діагностика спілкування студентів-сурдопедагогів у структурі навчальної діяльності пов'язана, перш за все, з вивченням актуального рівня та структурних особливостей такого спілкування. Саме тому відбір діагностичних процедур має ґрунтуватись на вихідних теоретичних позиціях, які і визначають, певною мірою, достовірність отриманих в експерименті даних. З цією метою у дослідженні було звернуто увагу на взаємозв'язок розвитку особистості студента і формування його

навчального спілкування, яке у подальшому стане ключовим в практиці сурдопедагогічної роботи. У сучасних умовах функціонування вищого навчального закладу саме під час навчання визначається життєва та світоглядна позиція студента, вивчаються способи взаємодії, форми поведінки і спілкування. На успішність майбутньої професійної діяльності студента-сурдопедагога впливає його вміння організовувати свою роботу на основі професійного спілкування із суб'єктами взаємодії, тобто з дітьми, батьками, педагогами, персоналом шкіл для дітей з вадами слуху, представниками управління освіти, членами громадських організацій тощо. Отже, правильно організоване спілкування, яке сприяє взаємозбагаченню та взаєморозвитку його учасників, є одним із найважливіших психологічних професійних характеристик в рамках сучасної сурдопедагогічної діяльності, формування якої закладається у педагогічному університеті.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СУРДОПЕДАГОГІВ

3.1. Теоретичні підходи та опис методики формувального експерименту

Результати констатувального експерименту становлення у навчальній діяльності спілкування не досягли очікуваного рівня, який би надалі склав основу професійного сурдопедагогічного спілкування. Виявлено, зокрема, що різні види навчальної діяльності детермінують спілкування в недостатній вираженості стосовно рівня, типу, засобів, стилів та виокремлення взаємин, які б опосередковували сутність спілкування, що в розгорнутому вигляді надано у розділі 2 та в узагальненому у висновках до нього.

У зв'язку з вищезазначеним був здійснений спочатку формувальний, а надалі контрольний експеримент, в рамках яких був здійснений розвиток віднайдених основних складників навчального спілкування із забезпеченням їхнього втілення через психологічні тренінги та перевірку дієвості розробленого впливу з кількісним аналізом зрушень у порівнянні з виявленими характеристиками у констатувальному експерименті.

В цілому, результати теоретичного аналізу літературних джерел та дані констатувального експерименту враховувались у розробці підходів щодо ефективного впливу на формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Як було зазначено вище, аналіз ефективності запропонованих і реалізованих в експерименті підходів перевірявся через проведення контрольного експерименту.

Формувальним експериментом були охоплені всі студенти-сурдопедагоги освітніх рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра, відповідно

двох форм навчання: стаціонарної та заочної.

Враховувались дані констатувального експерименту, які показали, що сурдопедагогічне спілкування формується поступово, з набуттям професії і зростає відповідно логіці вивчення навчальних дисциплін від курсу до курсу. В цілому, кількість студентів, віднесених за результатами виконання діагностичних завдань збільшується з кожним курсом, що свідчить про дієвість і позитивний вплив навчального спілкування.

Щодо вивчення спілкування як структури виявилося, що студенти різняться між собою, як емоційним супроводом спілкування, так і уміннями, і особливо сурдопедагогічними техніками, зокрема, власними знаннями про спілкування; мовленнєвим рівнем, як формою, через яку реалізується спілкування; технікою мовлення, володінням голосом, мовленнєвим диханням, правильністю вимови звуків, інтонаційністю, адекватною змісту.

Слід звернути особливу увагу на той факт, що у значної кількості випускників-сурдопедагогів аспекти спілкування не сформовані, що, безумовно, позначиться в майбутньому на успішній діяльності сурдопедагога як професіонала. Отримані дані свідчать про те, що не у всіх студентів-сурдопедагогів по мірі вивчення дисциплін спонтанно формується «сурдопедагогічне спілкування».

Саме у зв’язку з цим постало питання про необхідність цілеспрямованого формування складників навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, як запоруки професійного сурдопедагогічного спілкування. Так, у процесі констатувального експерименту виявилась закономірність, яка свідчить про те, що «сурдопедагогічне спілкування» студентів-сурдопедагогів розрізняється за певними критеріальними показниками.

Вихідними позиціями щодо розробки напрямків психологічного тренінгу у формувальному експерименті, були також спеціально виділені положення:

1. Формування має здійснюватися в усіх формах навчальної діяльності,

а саме на лекційних, практичних, лабораторних заняттях, безвідривній, навчальній, виробничій практиках.

2. Формувальний експеримент проводився в рамках предметів сурдопедагогічного циклу.

3. Динаміка формування складників відстежувалась на предметі «Комунікативна діяльність осіб з порушеннями слуху».

4. Вивчались дані щодо перенесення сформованих характеристик в інші види діяльності.

5. У процесі формувального експерименту фіксувались видозміни та удосконалення спілкування.

6. Формування проводилось в рамках індивідуального та групового підходу, де групи створювались за рівнями.

7. Формування проводилось за єдиною психологічною тренінговою програмою, яка забезпечувалась конкретними завданнями, що й описані у структурному та узагальненому вигляді нижче.

Розглянемо кожен з чотирьох напрямків формування.

1. Формування теоретичних знань про особливості спілкування ґрунтувалось на розширенні теоретичних знань студентів про спілкування вчителя та учнів у навчально-виховному процесі, зверталась увага на аналіз його структури, функцій, принципів, видів, засобів, стилів, моделей, етапів, можливих бар'єрів в спілкуванні вчителя та учнів. Розглядались також основні шляхи підвищення рівня спілкування.

2. Формування умінь у спілкуванні передбачало розвиток уміння активно слухати мовника; формування швидкості орієнтування і реагування на існуючі висловлювання; розвиток уміння коротко і лаконічно давати відповіді на запитання; уміння в діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників конструювати ціле (структурне об'єднання у ціле); формування демократичного стилю спілкування; розвиток уміння добирати правильну структуру речення; відбирати точні за семантикою слова у реченні; формування вміння користуватися літературними прийомами

(синонімія, антонімія);

3. Формування сурдопедагогічних технік спілкування передбачало розвиток уміння правильно володіти технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); формування уміння чітко артикулювати; розвиток уміння правильно володіти усним, писемним, дактильним, міміко-жестовим мовленням, що вживаються одночасно, синхронно і паралельно; уміння підтримати увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт).

4. Формування емоційного супроводу у спілкуванні передбачало розвиток позитивного ставлення до дитини, яке характеризується доброзичливістю, витримкою, спокоєм, формування уміння співчувати та співпереживати дитині; надавати ій активну підтримку; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; розвиток уміння відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей тощо, з метою добору ефективних методів взаємодії з дитиною у навчальному процесі, формування уміння зняття зайвого психічного напруження та підтримання творчого самопочуття.

Зазначені вище напрямки забезпечувались спеціально розробленими тренінговими завданнями, які, здебільшого, використовувались під час вивчення студентами-сурдопедагогами дисциплін «Комунікативна діяльність осіб з вадами слуху», «Соціальна психологія осіб з вадами слуху» та під час навчальної та виробничої практики.

У дослідженні розроблена модель ефективності навчального спілкування студентів-сурдопедагогів надана на рисунку 3.1.

Модель ефективності формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів охоплює виявлені на констатувальному та формувальному етапі складники, за якими діагностується та оцінюється рівень, стилі, типи, засоби, діапазон взаємодії студентів-сурдопедагогів та реалізована в психологічній тренінговій програмі.

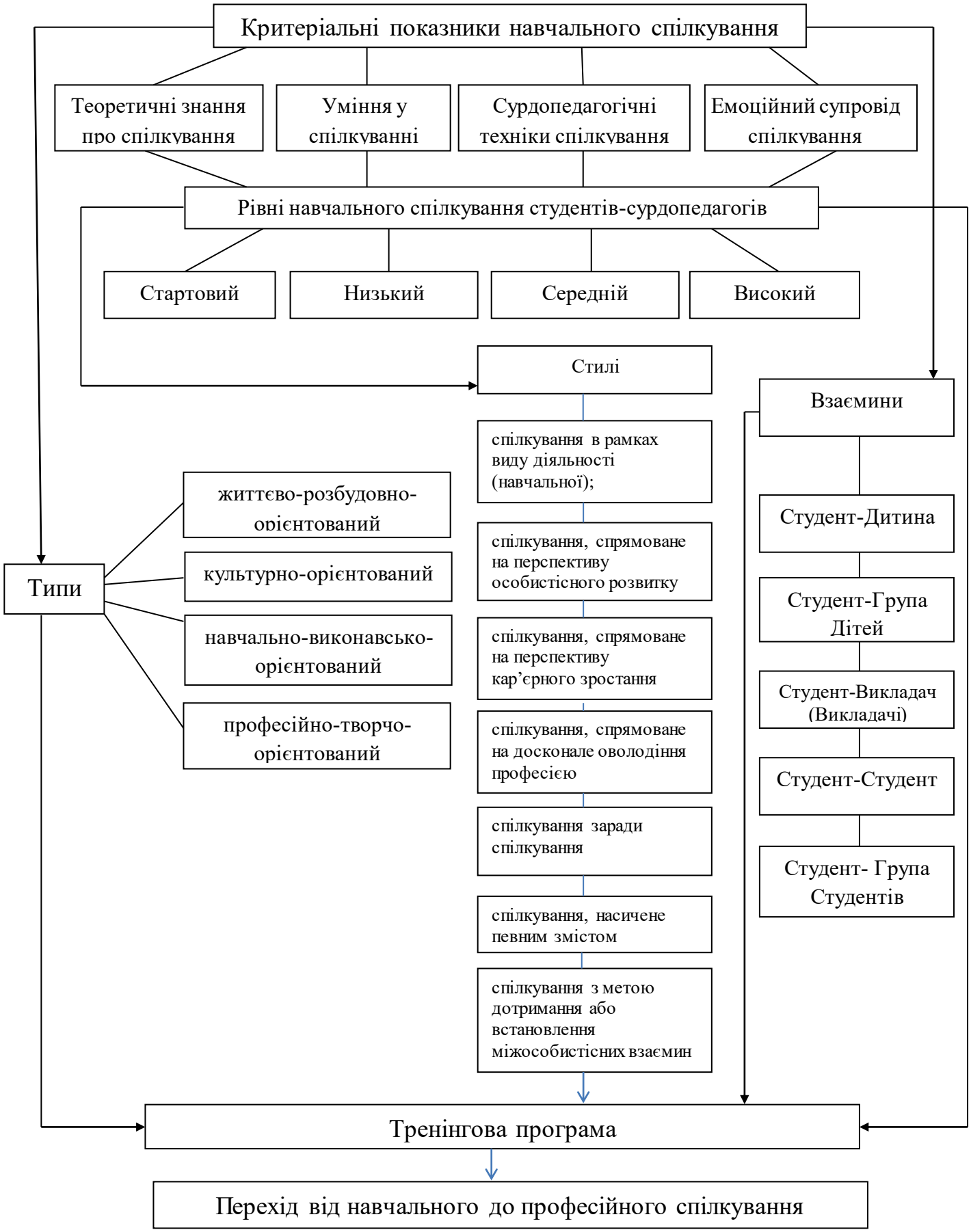


Рис. 3.1. Модель ефективності формування навчального спілкування

студентів-сурдопедагогів

У методику експерименту входили тренінговізавдання для формування теоретичних знань студентів про спілкування, формування умінь у спілкуванні, сурдопедагогічної техніки спілкування та емоційного супроводу у спілкуванні.

Розглянемо групи психологічних тренінгових завдань щодо першого напрямку формування, а саме: формування теоретичних знань у студентів про навчальне спілкування та його складові.

Група завдань даного напрямку складалася з 20 тренінгових завдань і була спрямована на формування у студентів знань про педагогічне спілкування як різновиду професійного спілкування. Зокрема, тренінгові завдання були пов’язані з умінням знати моделі, стилі, етапи педагогічного спілкування. Одним із варіантів завдань було формування умінь у студентів-сурдопедагогів знати теоретичні підходи щодо діалогічності педагогічного спілкування, про можливі техніки виходу з конфліктних ситуацій, про бар’єри у спілкуванні, характеристики педагогічного такту, про роль емпатії та рефлексії у досягненні взаєморозуміння в спілкуванні вчителя та учня, викладача та студента, студента та студента, студента та дитини з вадами слуху.

Наведемо групи завдань для формування теоретичних знань студентів про навчальне спілкування та його складові:

1. Дайте визначення поняття «педагогічне спілкування» як виду професійної діяльності вчителя, розкрийте його особливості та функції.
2. Визначте засоби спілкування вчителя та учнів.
3. Охарактеризуйте мовлення вчителя як складову його педагогічної техніки.
4. Розкрийте основні функції мовлення вчителя.
5. Визначте структуру педагогічного спілкування.
6. Вкажіть основні стилі педагогічного спілкування та розкрийте їхні особливості.

7. Назвіть моделі педагогічного спілкування.

8. Охарактеризуйте етапи професійно-педагогічного спілкування, визначте їх завдання в цілісному педагогічному процесі.

9. Розкрийте основні різновиди спілкування.

10. Зазначте принципи педагогічного спілкування.

11. Охарактеризуйте види конфліктів. Вкажіть основні причини виникнення педагогічних конфліктів.

12. Сформулюйте правила педагогічного спілкування, які допомагають уникати конфліктів у взаємодії «вчитель-учень».

13. Розкрийте основні ознаки діалогічного педагогічного спілкування.

14. Вкажіть можливі бар'єри в спілкуванні вчителя та учнів.

15. Дайте характеристику педагогічного такту та його основних функцій.

16. Зазначте основні умови оволодіння педагогічним тактом.

17. Визначте роль емпатії та рефлексії у досягненні взаєморозуміння в спілкуванні вчителя та учня.

18. Ознайомтесь з роботою:В.А.Кан-КаликУчителю о педагогическом общении: Книга для учителя.– М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

19. Законспектуйте розділ «Майстерність педагогічного спілкування» з роботи: Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа., 1997. – 349 с.

20. На основі аналізу педагогічної літератури і власних спостережень складіть рекомендації майбутньому вчителю для успішного професійного спілкування з учнями.

Отже, ми розглянули приклади завдань першого напряму, які були пов'язані з формуванням теоретичних знань про навчальне спілкування у студентів-сурдопедагогів.

Перейдемо до розгляду психологічних тренінгових завдань другого напряму, який формував у студентів сурдопедагогів уміння у спілкуванні. В розгорнутому вигляді програма надається в додатку З.

Для формування умінь у спілкуванні у студентів-сурдопедагогів ми використали ігрові технології навчання професійно-педагогічної комунікації, розроблені Н. П. Волковою.

Ігрові технології спрямовані на засвоєння й використання конкретних комунікативних знань, умінь і навичок, доповнення уявлень учасників щодо життєвих, професійних ситуацій, напрацювання їх нового, значущого для них досвіду соціальної комунікативної поведінки. Основною метою ігрових технологій була організація різноманітних комунікацій, зокрема професійно спрямованих. Завдяки «зануренню» у ситуації реальної діяльності вчителя, випробуванню себе у цій ролі, ігрові технології забезпечують розвиток у їхніх учасників уміння слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації, його емоційний та психологічний стан і мотиви поведінки; удосконалюють уміння щодо кодування й декодування невербальної поведінки, навчають бути толерантними, долати бар'єри у спілкуванні; надають можливість для експериментування із способами, прийомами, технологіями комунікації, створюють умови для самопізнання, самореалізації і самовдосконалення учасників, особистісного комунікативного розвитку через надання максимальної свободи вибору засобів комунікації. Кожна ігрова технологія має свої особливості, завдання і мету, знання яких допомагає педагогу в навчанні студентів основам професійно-педагогічної комунікації (Див. додаток З).

Наведемо приклади груп завдань для формування умінь у спілкуванні.

Перша групапсихологічних тренінгових завдань другого напряму формувала у студентів-сурдопедагогів уміння комунікативності в різних професійних ситуаціях. Завдання запропонованої ігрової технології сприяли підвищенню рівня комунікативного досвіду студентів, розумінню

різноманітності норм і поглядів, цінностей і позицій різних людей. Одним із варіантів завдань була запропонована в ігровій формі модель засідання педагогічної ради школи. Студенти-учасники отримували таємно від ведучого картки, де пропонувалося дотримуватися певного типу поведінки під час тренінгу. В кінці гри учасники обговорювали тип поведінки кожного та встановлювали рівень володіння уміннями у комунікації.

Наведемо приклад одного з групи завдань щодо формування умінь у комунікації.

Завдання«Розкажи казку». Гра розвиває комунікативність студентів-сурдопедагогів, створює сприятливу психологічну атмосферу в групі, активізує увагу і творчі можливості особистості.

Учасникам пропонувалося розповісти казку за встановленими правилами. Усі студенти розміщуються так, щоб було видно один одного. Один із гравців починає розповідати казку, імпровізовано складаючи її сюжет. На розсуд ведучого розповідь в певний момент зупинялася. Наприклад: «В одному дрімучому лісі жив-був заєць, що дуже любив ходити...». Почувши сигнал ведучого, сусід оповідача повинен негайно продовжити казку з тієї фрази, на якій вона була перервана, – «...ходити в гості до мешканців лісу. Його найкращим другом був борсук, з яким вони...». Потім знову лунає сигнал, і казку продовжує наступний оповідач.

Отже, запропонована група тренінгових завдань підвищувала рівень комунікативності студентів-сурдопедагогів.

Друга група тренінгових завдань другого напряму формувала у студентів-сурдопедагогів уміння міжособистісно взаємодіяти для отримання інформації, якою володіє співрозмовник. Запропоновані завдання передбачали необхідність в комфортних і дискомфортних ситуаціях зробити повідомлення, вислухати співрозмовника, отримати необхідну і нову інформацію, обмінятися нею.

В ігровій формі у студентів формувалися вміння перцептивно розпізнавати людей, відчувати відстані для внутрішнього стану, випробувати

нові відчуття, зокрема відчуття розуміння небагатослівної людини.

Прикладом такої групи психологічних тренінгових завдань наведемо цікаву, на наш погляд, гру-завдання «Конкурс педагогічних ситуацій».

Завдання«Конкурс педагогічних ситуацій». Гра дає змогу через програвання умовних професійних ситуацій у подальшому міжособистісно взаємодіяти, забезпечує розвиток уміння слухати, перекодовувати й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації.

Сутність гри полягає в тому, що група учасників формує дві команди, кожна з яких заздалегідь готує, а потім демонструє педагогічну ситуацію, основою якої є проблеми взаємодії в одній із систем: «учитель – учитель», «учитель – учні», «учитель – учень», «учитель – батьки учня», «учитель – керівник школи», обриваючи демонстрацію в кульмінаційний момент. Команда-суперник за певний час повинна розіграти фінал. Рішення своїх і запропонованих ситуацій команди обґрунтовують з позицій педагогічної доцільності. Після завершення гри аналізують типовість продемонстрованих ситуацій, раціональність їх рішень тощо.

Отже, ми розглянули приклади завдань другого напряму, які формували уміння взаємодіяти в процесі спілкування у студентів-сурдопедагогів.

Перейдемо до групи тренінгових завдань другого напряму, які формували уміння у спілкуванні виходити з конфліктної ситуації.

Так, група завдань спрямована на формування умінь застосовувати різні стилі спілкування в різних динамічних процесах групи. Запропонована ігрова техніка, зокрема, допомагала сформувати уміння у студентів-сурдопедагогів підтримувати диспут, поважно ставитися до думок суперника, приймати аргументації. Протягом тренінгу у студентів формувалися уміння повторювати слова співрозмовника, переконуватися в правильності розуміння висловленої думки.

Розглянемо приклад групи завдання другого напряму.

Завдання«Третій не зайвий». Завдання передбачало побудову конфліктної ситуації за зразком, узятим із життя конкретного педагогічного колективу. Учасники поділяються на трійки. Двоє з них грають ролі учасників конфлікту, третій – роль «третейського судді». Мета гри – продемонструвати можливості третьої особи у розв'язанні конфлікту. Після гри доцільно обговорити позитивні і негативні сторони діяльності учасників, які виконували роль «третейського судді», а також враження учасників «конфлікту» від втручання в конфлікт третьої особи, зацікавленої в його врегулюванні.

Отже, за допомогою запропонованих тренінгових завдань у студентів-сурдопедагогів формувалися умінняу комунікації, які допомагали їм виходити з різних конфліктних ситуацій.

І останніми, в другому напряму, були завдання на формування умінь передбачати свою комунікативну діяльність в процесі спілкування.

Підсумовуючи характер завдань, які пропонувалися в тренінговій програмі, слід звернути увагу на те, що вони формували уміння розкривати цілі під час виконання завдань (стратегію); розкривати засоби виконання завдань (тактику).

Розглянемо приклад групи психологічних тренінгових завдань даного напряму формування.

Завдання«З'їзд педагогів». Учасники уявляють себе педагогами епохи античності, середньовіччя, Відродження або Нового часу, готуючи відповідні виступи (до 3 хв) на «з'їзді», на якому обговорюється значущість для вчителя розвинутих комунікативних якостей.

Гра надає можливість зорієнтуватися у рівні своїх знань, випробувати себе в невизначених ролях, включитися в різні види словесної діяльності, опанувати засоби впливу на іншу людину. Гра сприяє розвитку впевненості, кмітливості, уяви.

Таким чином, ми розглянули приклади завдань другого напряму, виконання яких формувало у студентів-сурдопедагогів уміння у спілкуванні,

зокрема комунікативно-мовленнєві уміння, невербальні уміння володінню організаторською технікою.

Перейдемо до третього напряму формування, а саме до формування сурдопедагогічних технік спілкування у студентів-сурдопедагогів(Додаток К). Розглянемо групи психологічних тренінгових завдань даного напряму, які складалися із змістовних вправ, виконання і розуміння яких підвищувало рівень формування сурдопедагогічних технік спілкування. Так, студентам-сурдопедагогам потрібно було продіагностувати власне мовлення, мовлення одногрупників, попередньо підготовлений аудіозапис.

Студентам надавались вірші, скоромовки, пісні, тексти з таких літературних джерел:НауменкоВ. О. Літературне читання. – К. : Навчальна книга, 2004. – Ч. 2. – 112 с.;Твори усної народної творчості. – К.: Літера, 2016. –398 с.; Козачук Г. О.Українська мова – для абітурієнтів: Навч. посібник / Г. О. Козачук. – К. : Вища школа, 1993. – 272 с.

Наведемо групу завдань з третього напряму:

1. Продіагностуйте мовлення самому собі в складах прямих та обернених між голосними, між приголосними, у словах, у фразах.

2. Продіагностуйте вимову один одному при роботі парами або групами.

3. Проаналізуйте попередньо зроблений аудіо запис з діагностики правильності звуку та дотримання орфоепічних норм.

4. Поставте звуки один одному або поставте звуки самому собі.

Наступна група завдань, запропонованого тренінгу, формувала у студентів-сурдопедагогів уміння володіти орфоепічними нормами української мови на матеріалі віршів та скоромовок. Наведемо приклади:

1. Прочитайте скоромовки з дотриманням правильної вимови всіх звуків відповідно до орфоепічних норм:

- Їхав Прокіп з Прокопихою, ще й з маленькими прокопенятами.
- Був господар, був господар, та й розгосподарився.

- Був собі цебер, перецебрився, мав діти цебренята перецебренята.
- Черепашці з черепашенятами важко змагатися із жабенятами.

2. Прочитайте вірші з дотриманням правильної вимови всіх звуків відповідно до орфоепічних норм української мови:

У синички є криничка.
Як настане синя нічка,
До кринички йде синичка.
Зорі вибира з кринички
І чіпля на шию нічці.

(Й. Струцюк)

Любить ячну кашу Яша,
Смачна Яші ячна каша.
Бере з миски повну жменю
Яша каші із ячменю.
Кажуть Яші дітки наші:
– Що ти, Яшо, робиш з каші?
Кашу, Яшо, їж потрошку
І не жменею, а з ложки.

(Л. Куліш-Зіньків)

Розглянемо наступну групу тренінгових завдань третього напряму формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, які формували уміння у студентів оперувати правильною вимовою, артикуляцією, гучністю та темпом мовлення. Формування таких умінь ефективно відбувалося у студентів-сурдопедагогів у проголошенні віршів, скоромовок, невеличких текстів, пісень.

Наведемо приклади конкретних завдань:

1. Прочитайте вірш, змінюючи темп мовлення (повільно, нормативно, швидко):

Біля яру, біля стежки одягла верба сережки.
Головою хилитала, потихесеньку питала:
Де ота біленька хатка, що гарнесенькі дівчатка?
Хай би вибігли до стежки. Подарую їм сережки. (Л. Костенко)

2. Прочитайте скоромовки, змінюючи темп мовлення (повільно, нормативно, швидко).

- Ти, малий, скажи малому: хай малий малому скаже, хай малий мале теля прив’яже.

- Ніс Гриць пиріг через поріг, став на горіх – упав на поріг.
- В ямі не спиться вусатому сому, сому вусатому сумно самому.

3. Вимовте фрази, змінюючи темп мовлення (повільно, нормативно, швидко):

- У Соні шашки, у Семена шишки.
- У Оленки на сукні красиві ґудзики.
- Мімози Мила мамі купила.

4. Прочитайте невелике оповідання, змінюючи темп мовлення (повільно, нормативно, швидко):

Все в тому домі здавалося звичним і рідним: мисник поблизу порога, заставлений посудом; під стелею полиця, на якій стояли ринки, макітерка, глечики й пляшки; на покуті стіл, застелений скатертиною, над ним фотографії всього роду і намальовані ним картини. Здебільшого, то були копії Брюллова, Васильківського, Куїнджі… Все в цьому родинному гнізді було своє: стіл, лави, ослони, зроблені майстровитими руками господаря. Ковдри і рядна виткані на верстаті матусею. В світлиці було тепло й затишно навіть узимку, коли наставали холоди і мати вносила до хати куль житнього околоту, щоб слати долівку. Золотиста солома пахла літом і була першим килимом, який пізнав малий Василько за своє життя (За І. Цюпою).

5. Проспівайте пісні у заданому темпі:

Щедрівочка щедрувала, до віконця припадала:

– Чи ти, тітко, наварила, чи ти, тітко, напекла?

Неси мені до вікна.

А в нашої неньки ручечки біленькі.

Кругом столу ходить, варенички робить.

6. Прослухайте аудіозапис коротких фраз та відтворіть їх у різному темпі (повільно, нормативно, швидко):

- Виделкою Вова вареники їв, а Вітя водиці з відерця відпив.
- Стигле гроно винограду Ганна принесла із саду.
- Під березою в грозу заховав Захар козу.

- Мухомор і білу мишу малював маленький Міша.

7. Вимовте слова спочатку пошепки, потім гучніше й нарешті голосно:

- Квас, двір, кріт, кава, дріт, трава, ковдра, туфлі, коло, стіл, картопля, твір, кавун, шоколад.
- Ананас, водиш, машина, фокус, голос, наш, ходиш, нас, ніс, абрикос, пишеш, квас, умієш, бігаєш.

8. Вимовте скоромовки спочатку пошепки, потім уголос:

- Бук бундючився перед дубом, тряс над дубом бурим чубом. Дуб пригнув до чуба бука – буде букові наука.
- Вередували вереднички, що не зварили вареничків. Не вередуйте, вередниченьки, ось поваряться варениченьки.
- Летів горобець через безверхий хлівець. Ніс четверик гороху, без червотоку, без червоточини, без почервоточини.

9. Прочитайте віршовані рядки голосом різної гучності:

Під маленькими яличками у смарагдовій траві
літо виросло суничками – то по одній, то по дві.
– Ой, сестриченько-яличко, ти не дряпай моє личко,
я суничок назбираю жменьку мамі і собі. (Л. Костенко)

10. Прочитайте уривок оповідання голосом різної гучності:

…А там за Россю, на роздолі, попід горами й по долинах розсипались, як та череда, невеличкі біленькі міщанські хатки в вишневих садках, в яблунях та кучерявих грушах. Городи скрізь пообсаджувані понад Россю високими вербами, а на ровах росте рядками, густими, як руно, зелена дереза. Між сірими скелями стоїть на низині стара церква з трьома банями, сіра, поросла сизим та зеленим мохом, як самі скелі, а друга, нова й гарна, мурована, стоїть над самою водою, на високім шпилі, з високою дзвіницею; стоїть вона, як та свічка в підсвічникові, блискає проти сонця блискучим хрестом. Так хороше, так чудово кругом – і на низу й на горах, де зелені ліси то виглядають з долин кучерявими верхами, то виходять і виступають

сміливо на самі гори. Аж одпочивають очі, зиркаючи по зеленому лузі, по блискучій воді, по хатах та садочках!.. (За І. Нечуй-Левицьким).

В характеристиці професійної діяльності звуки відносяться до техніки мовлення. Техніка мовлення в даному випадку виступала основою володіння усним мовленням. Педагог закладає правильність вимови звуків учням під час навчання в школі. Без володіння технікою мовлення педагог не зможе використати професійний засіб впливу на дитину повною мірою. Тому всі ці характеристики техніки мовлення педагога мають набуватись у студентів в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Отже, ми розглянули приклади психологічних тренінгових завдань третього напряму формування, що були пов’язані з формуванням у студентів-сурдопедагогів умінь володіти сурдопедагогічними техніками спілкування.

Четвертий, останній, напрям формування був пов'язаний з емоційним супроводом спілкування студентів-сурдопедагогів. Такий підхід допомагав ширше розкрити сутність навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

З метою емоційного супроводу у спілкуванні студентів-сурдопедагогів ми використали тренінг, розробленийЛ. В. Козак та вправи, розроблені В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк (Додаток Л).

Психологічні тренінгові завдання четвертого напряму були спрямовані на удосконалення перцептивних навичок сприймання і розуміння один одного; встановлення взаєморозуміння на невербальному рівні.

Наведемо приклади групи завдань із формування у студентів-сурдопедагогів емоційного супроводу у спілкуванні:

Завдання 1. «Візуальне відчуття».

Мета: удосконалення перцептивних навичок сприйняття й представлення один одного.

Хід завдання. Усі сідають колом. Ведучий просить, щоб кожен уважно подивився на обличчя інших учасників. Через 2-3 хв. всі закривають очі і намагаються уявити собі обличчя інших учасників групи. Впродовж 1-2 хв.

потрібно фіксувати в пам'яті обличчя, яке вдалося найкраще уявити (запам'ятати). Після виконання завдання група обговорює свої відчуття й повторює завдання. Кожний учасник групи намагається відтворити в пам'яті якомога більшу кількість обличь учасників тренінгу.

Завдання 2.«Дискусія».

Мета: досягнення взаєморозуміння партнерів зі спілкування на невербальному рівні.

Хід завдання. Група поділяється на трійки. У кожній трійці розподіляються обов'язки. Один з учасників грає роль людини, яка нічого не чує, не може говорити, але в його розпорядженні – зір, жести, пантоміміка; другий учасник грає роль людини, яка може говорити і бачити; третій – роль людини, яка здатна тільки чути і показувати.

Завдання 3.«Так».

Мета: удосконалення навичок емпатії і рефлексії.

Хід завдання. Група поділяється на пари. Один з учасників говорить фразу, що виражає його стан, настрій чи відчуття, інший ставить йому запитання, щоб з'ясувати деталі. Завдання є виконаним, якщо у відповідь на запитання учасник одержує три позитивні відповіді – «так».

Завдання4.«Ритм».

Мета: розвиток відкритості до співрозмовника, розуміння його стану, відчуттів.

Хід завдання. Два учасники, ставши обличчям один до одного, домовляються про свої ролі: один – «ведучий», інший – «дзеркало». Їхні руки підняті на рівень грудей і повернуті долонями одна до одної. Ведучий починає здійснювати довільні рухи руками, А «дзеркало» намагається відобразити їх в аналогічному ритмі. Ролі кілька разів змінюються. Психологічний зміст вправи полягає в тому, щоб відчути внутрішній «ритм» іншої людини і найповніше відобразити його, усвідомити, що найважливішими передумовами для правильного розуміння іншого є відчуття його енергетики, темпераменту, спрямованості, динаміки,

внутрішньої експресії.

Отже, виконання запропонованих психологічних тренінгових завдань засвідчило ефективність формування навчального спілкування у студентів-сурдопедагогів. Ефективність розробленого у формувальному експерименті впливу вивчалась у контрольному експерименті з використанням завдань констатувального експерименту з наступним порівнянням даних у якісному і кількісному аналізі, що надано нижче у підрозділі 3.2.

3.2. Аналіз виконання завдань студентами-сурдопедагогами у контрольному експерименті

Якісний і кількісний аналіз даних дозволив описати в узагальненому вигляді результати, виявлені після здійснення формувального експерименту в динаміці розвитку навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Розглянемо динаміку оволодіння теоретичними знаннями про спілкування студентами-сурдопедагогами. Спочатку надамо кількісні дані, представлені у таблиці нижче, а потім відповідно до них – якісний аналіз. Розподіл студентів-сурдопедагогів різних форм навчання за рівнями сформованості теоретичних знань про спілкування у контрольному експерименті представлений у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл студентів-сурдопедагогів за рівнями сформованості теоретичних знань про спілкування у контрольному експерименті (у %)

Рівні	Форма навчання															
	Стаціонарна						Заочна									
							Перша вища освіта							Друга вища освіта		
	бакалавр				спец	маг	бакалавр				спец	маг		спеціаліст		
	Курси навчання															
	1	2	3	4	5	5	1	2	3	4	5	5	6	3	4	5
I	17	10	8	6	-	-	19	12	9	4	-	-	-	-	-	-
II	66	60	38	27	-	-	47	31	20	12	-	-	-	-	-	-
III	7	14	19	20	15	13	18	30	38	46	54	19	4	39	24	-

IV	10	16	35	47	85	87	16	27	33	38	46	81	96	61	76	100

Кількісні дані таблиці засвідчують, що теоретичні знання про спілкування по-різному виявляються у студентів-сурдопедагогів за рівнями сформованості навчального спілкування. Результати проведеного експерименту вказують на те, що існують відмінності в рівнях сформованості навчального спілкування. За даними таблиці видно, що розподіл студентів за рівнями нерівномірний. Зокрема, студенти-сурдопедагоги стаціонарної форми навчання 1, 2 курсів переважно знаходяться на низькому рівні (66%, 60% відповідно). Більшість студентів3 курсу знаходяться на середньому (19%) і високому (35%)рівнях. Поступово відсоток студентів 4 курсу, які перебувають на низькому рівні зменшується і становить 27%, в той час як більшість студентів-сурдопедагогів 4 курсу переходить на середній (20%) і високий (47%) рівні. У студентів-сурдопедагогів ОКР «спеціаліст» і ОКР «магістр» не спостерігається низьких рівнів сформованості навчального спілкування в напрямі «теоретичні знання про спілкування», відстежується незначний відсоток перебування таких студентів на середньому рівні (15% і 13% відповідно). Значна кількість студентів знаходиться на високому рівні – 85% і 87% відповідно.

Студенти-сурдопедагоги заочної форми навчання виявили дещо іншу картину сформованості навчального спілкування.Певна кількість студентів 1 курсу знаходиться на низькому рівні (47%), в той час як більшість студентів 2 курсуперебувають на середньому та високому рівнях сформованості навчального спілкування (30% і 27% відповідно). Окрім того,значна кількість студентів 3 курсу (38% і 33%) і 4 курсу (46% і 38%) також перебувають насередньому та високому рівнях. Позитивним є той факт, що серед студентів ОКР «спеціаліст» і ОКР «магістр» стартового та низького рівнів не виявлено, а вони знаходяться на середньому і високому рівнях, зокрема на високому рівні – 46%, 81% і 96% відповідно.

За даними проведеного експерименту найкращі результати показали студенти, які здобувають другу вищу освіту. Так, спостерігається незначний

відсоток перебування студентів 3 та 4 курсів на середньому рівні сформованості навчального спілкування – 39%, 24% відповідно, в той час як на стартовому і низькому рівнях студентів не виявлено. Вагомим показником є той факт, що 100% студентів 5 курсу знаходяться на високому рівні сформованості теоретичних знань про спілкування.

Перейдемо до наступного кількісного та якісного аналізу сформованості умінь у спілкуванні у студентів-сурдопедагогів. Розподіл студентів-сурдопедагогів різних форм навчання за рівнями сформованості умінь у спілкуванні у контрольному експерименті наданий у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл студентів-сурдопедагогів за рівнями сформованості умінь у спілкуванні у контрольному експерименті (у %)

Рівні	Форма навчання															
	Стаціонарна						Заочна									
							Перша вища освіта							Друга вища освіта		
	бакалавр				спец	маг	бакалавр				спец	маг		спеціаліст		
	Курси навчання															
	1	2	3	4	5	5	1	2	3	4	5	5	6	3	4	5
I	26	20	16	11	-	-	19	12	9	3	-	-	-	-	-	-
II	62	57	37	26	-	-	33	27	17	11	-	-	-	-	-	-
III	4	9	14	18	26	25	25	32	40	46	54	18	6	43	23	2
IV	8	14	33	45	74	75	23	29	34	40	46	82	94	57	77	98

Як видно з таблиці, певна кількість студентів стаціонарної форми навчання 1 і 2 курсів знаходяться на низькому рівні (62% і 57% відповідно).На 3 курсі спостерігається майже однакова кількість студентів, які перебувають на низькому (37%) і на високому (33%) рівнях.Позитивним є той факт, що більшість студентів-сурдопедагогів 4 курсу перебувають на середньому (18%) та високому (45%) рівнях. У студентів стаціонарної форми навчання ОКР «спеціаліст» і ОКР «магістр» відсутній показник низьких рівнів сформованості умінь у спілкуванні, і вони всі перебувають на високих рівнях сформованості спілкування. Це є свідченням того, що запропонована модель ефективності формування навчального спілкування показала

підвищення рівня оволодіння уміннями у спілкуванні студентів-сурдопедагогів.

Можна побачити, що частина студентів заочної форми навчання 1 курсу знаходяться на низькому (33%) рівні сформованості умінь у спілкуванні. В той же час більшість студентів 2, 3 і 4 курсів перебуває на середньому (32%, 40% і 46% відповідно) та високому (29%, 34%, 40% відповідно) рівнях. Спеціалістів і магістрів на стартовому і низькому рівнях спілкування не виявлено. Більшість студентів ОКР «спеціаліст»знаходяться на середньому рівні (54%), а значна більшість магістрів була віднесена до високого рівня (82%) сформованості умінь у спілкуванні.

Студенти, які здобувають другу вищу освітупоказали найкращі результати, а саме: на середньому рівні їх 43%, 23% і 2% відповідно, а на високому рівні – 57%, 77%, 98% відповідно.

Отже, ми побачили динамічні зміни у формуванні умінь у спілкуванні студентів-сурдопедагогів, які зафіксовані в контрольному експерименті.

Перейдемо до аналізу сформованості умінь у студентів-сурдопедагогів оперувати сурдопедагогічними техніками спілкування. Кількісні дані розподілу студентів-сурдопедагогів різних форм навчання за рівнями сформованості сурдопедагогічних технік спілкування у контрольному експерименті подається в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл студентів-сурдопедагогів за рівнями сформованості сурдопедагогічних технік спілкування у контрольному експерименті (у %)

Рівні	Форма навчання															
	Стаціонарна						Заочна									
							Перша вища освіта							Друга вища освіта		
	бакалавр				спец	маг	бакалавр				спец	маг		спеціаліст		
	Курси навчання															
	1	2	3	4	5	5	1	2	3	4	5	5	6	3	4	5
I	33	24	22	14	-	-	37	23	18	7	-	-	-	-	-	-
II	57	55	38	24	-	-	48	36	28	15	9	-	-	-	-	-
III	4	8	12	22	26	17	10	19	29	42	48	18	3	44	22	-
IV	6	13	28	40	74	83	5	22	25	36	43	82	97	56	78	100

Дані таблиці вказують на те, що серед студентів стаціонарної форми навчання ОКР «бакалавр» прослідковується тенденція до зменшення кількості студентів на стартовомурівні (з 33% на 1 курсі до 14% на 4 курсі)та на низькому рівні та (з 57%на 1 курсі до 24% на 4 курсі).Позитивним показником є збільшення студентів 4 курсу, які знаходяться на високому рівні (40%). У студентів стаціонарної форми навчання ОКР «спеціаліст» і ОКР «магістр» низьких рівнів не виявлено. Разом з тим, на високому рівні у студентів ОКР «магістр» виявлені вищі показники порівняно із студентами ОКР «спеціаліст» (83% і 74% відповідно).

У студентівзаочної форми навчання було виявлено, що певна кількість студентів 1 і 2 курсів знаходяться на низькому рівні (48% і 36% відповідно). Студенти 3 курсу розподілилися майже рівномірно на середньому (29%) і високому (25%) рівнях. Переважна більшість студентів 4 курсу знаходяться на середньомута високому рівнях (42% і 36%). Студенти ОКР «магістр» та студенти, які здобувають другу вищу освіту, виявили високий рівень (97% і 100% відповідно) сформованості сурдопедагогічних технік спілкування.

Надамо кількісний і якісний аналіз сформованості емоційного супроводу у спілкуванні у студентів-сурдопедагогів. Розподіл студентів-сурдопедагогів різних форм навчання за рівнями сформованості емоційного супроводу у спілкуванні у контрольному експерименті надано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл студентів-сурдопедагогів за рівнями сформованості емоційного супроводу у спілкуванні у контрольному експерименті (у %)

Рівні	Форма навчання															
	Стаціонарна						Заочна									
							Перша вища освіта							Друга вища освіта		
	бакалавр				спец	маг	бакалавр				спец	маг		спеціаліст		
	Курси навчання															
	1	2	3	4	5	5	1	2	3	4	5	5	6	3	4	5
I	36	44	30	21	1	-	45	30	23	9	-	-	-	-	-	-
II	59	47	48	26	16	8	47	51	41	23	36	15	-	-	-	-
III	4	6	9	24	50	48	6	11	19	48	39	24	14	63	52	17
IV	1	3	13	29	33	44	2	8	17	20	25	61	86	37	48	83

Як видно з таблиці, простежуються зрушення у показниках, що характеризують студентів стаціонарної та заочної форм навчання за рівнями сформованості емоційного супроводу у спілкуванні. Так, певна кількість студентів 1, 2, 3 курсів знаходяться на низькому рівні. В той же час студенти 4 курсу денної форми навчання розподілені за рівнями сформованості емоційного супроводу у спілкуванні рівномірно, а більшість студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання перебуває на середньому та високому рівнях (48% і 20% відповідно).

Слід зазначити, що найвищі показники зафіксовані у студентів, які здобувають другу вищу освіту та у студентів заочного відділення 6 курсу. Найкращі результати єу студентів-магістрів 6 курсу (86%) і у студентів 5 курсу, які здобувають другу вищу освіту (83%). Виявлено, що всі студенти знаходяться на середньому і високому рівнях сформованості емоційного супроводу у спілкуванні.

Отже, за кількісними даними контрольного експерименту можна побачити, що запропонована тренінгова програма у формувальному експерименті сприяли підвищенню рівня сформованості навчального спілкування у студентів-сурдопедагогів. За якісним аналізом проведеного експериментального дослідження було виявлено ефективність запропонованих напрямів формування спілкування. Можна побачити, що існують динамічні зрушення у переході від навчального до професійного спілкування після проведеного цілеспрямованого психологічного тренінгу, запропонованого в підрозділі 3.1.

Перейдемо до порівняльного аналізу даних отриманих в констатувальному і контрольному експериментах за рівнями сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів різних форм навчання.

Кількісні дані, що були отримані у контрольному експерименті у порівнянні з констатувальним експериментом представлені у таблицях 3.5, 3.6. Окремо проаналізуємо кількісні дані, отримані у дослідженні зі студентами стаціонарної, заочної форм навчання.

Таблиця 3.5

Розподіл студентів-сурдопедагогів стаціонарної форми навчання за рівнями сформованості навчального спілкування у констатувальному та контрольному експериментах (у %)

Рівні	Стаціонарна форма навчання											
	бакалавр								спеціаліст		магістр	
	Курси навчання											
	1		2		3		4		5		5	
	кнст	кнтр	кнст	кнтр	кнст	кнтр	кнст	кнтр	кнст	кнтр	кнст	кнтр
I	87	38	72	30	54	22	28	21	17	2	-	-
II	7	46	20	51	29	40	34	23	24	9	30	4
III	4	7	5	12	6	13	17	27	34	38	43	29
IV	2	9	3	7	11	25	21	29	25	51	27	67

Умовні позначення: кнст – констатувальний експеримент;

кнтр – контрольний експеримент

За даними таблиці видно, що значна кількість студентів 1, 2 і 3 курсів у констатувальному експерименті знаходилися на стартовому рівні (87%, 72%, 54% відповідно), проте після проведення тренінгової програми, за даними контрольного експерименту, відбулися позитивні зрушення і певна кількість студентів даних курсів перейшли на наступний рівень (46% – 1 курс; 51% – 2 курс; 40% – 3 курс). В той же час, студенти 4 курсу, яких у більшості (34%) в констатувальному експерименті було на низькому рівні, найбільшу кількість в контрольному експерименті показали на високому рівні (29%).

У студентів 5 курсу стаціонарної форми навчання ОКР «спеціаліст» і ОКР «магістр» простежуються значні позитивні зміни, пов’язані з тим, що більшість студентів у контрольному експерименті за результатами виконання завдань була віднесена до високого рівня сформованості навчального спілкування, а саме: 51% ОКР «спеціаліст» і 67% ОКР «магістр», тоді як у констатувальному експерименті зафіксовано 25% і 27% відповідно. Зазначені кількісні показники свідчать про ефективність запропонованих психологічних підходів формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Порівняльні кількісні дані, отримані в експериментальному дослідженні зі студентами-сурдопедагогами заочної форми навчання представлені нижче у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Розподіл студентів-сурдопедагогів заочної форми навчання за рівнями сформованості навчального спілкування у констатувальному та контрольному експериментах (у %)

Рівні	Заочна форма навчання																			
	бакалавр								спеціал		магістр				друга вища освіта					
	Курси навчання																			
	1		2		3		4		5		5		6		3		4		5	
	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр
1	58	33	49	24	29	20	16	9	12	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
II	32	46	34	41	46	33	50	18	26	22	14	5	10	-	13	-	5	-	2	-
III	6	13	11	20	17	25	24	40	42	46	53	34	51	18	45	53	48	31	43	10
IV	4	8	6	15	8	22	10	33	20	31	33	61	39	82	42	47	47	69	55	90

Кількісні дані свідчать про те, що на всіх курсах відбулися позитивні зміни, пов’язані зі зменшенням кількості студентів-сурдопедагогів на нижчих рівнях і збільшенням кількості студентів на вищих рівнях. Зокрема, збільшився відсоток студентів на високому рівні у контрольному експерименті в порівнянні з даними констатувального експерименту. Так, студентів 1 курсу стало 8% з 4% у констатувальному експерименті; студентів 2 курсу – 15% порівняно з 6% у попередньому дослідженні; студентів 3 курсу – 22% з 8%; студентів 4 курсу – 33% із зафіксованих 10%. На 5-тих курсах ОКР «спеціаліст» і ОКР «магістр» було зафіксовано 20% і 36% у констатувальному експерименті, в той час, як після цілеспрямованого формування збільшився показник до 31% і 61% у контрольному експерименті відповідно. Позитивним показником є той факт, що більшість студентів6 курсу ОКР «магістр» (82%) знаходяться на високому рівні сформованості навчального спілкування, в той час як більшість студентів (39%) даного курсу у констатувальному експерименті знаходилося на середньому рівні.

Студенти, які здобувають другу вищу освіту, показали високий рівень сформованості навчального спілкування. Всі студенти знаходяться на середньому і високому рівнях сформованості спілкування. Зокрема, на середньому рівні – 52% студентів 3 курсу, 35% студентів 4 курсу, 7% студентів 5 курсу. На високому рівні– 48% студентів 3 курсу, 65% студентів 4 курсу, 93% студентів 5 курсу.Отже, проведений контрольний експеримент показав значні зрушення у рівнях сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів усіх форм навчання.

У таблиці 3.7 наводяться узагальнені результати, виявлені в контрольному експерименті стосовно рівнів сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Таблиця 3.7

Розподіл за рівнями сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів у контрольному експерименті (у %)

Рівні	Форма навчання															
	Стаціонарна						Заочна									
							Перша вища освіта							Друга вища освіта		
	бакалавр				спец	маг	бакалавр				спец	магістр		спеціаліст		
	Курси навчання															
	1	2	3	4	5	5	1	2	3	4	5	5	6	3	4	5
I	38	30	22	21	2	-	33	24	20	9	1	-	-	-	-	-
II	46	51	40	23	9	4	46	41	33	18	22	5	-	-	-	-
III	7	12	13	27	38	29	13	20	25	40	46	34	18	53	31	10
IV	9	7	25	29	51	67	8	15	22	33	31	61	82	47	69	90

Кількісні дані, наведені у таблиці, вказують на ефективність розроблених психологічних підходів щодосформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів. Зокрема, у студентів 5 курсу ОКР «спеціаліст» стаціонарної форми навчання після проведення формувального експерименту рівень сформованості навчального спілкування покращився з 25 % (у констатувальному експерименті) до 51 %(у контрольному експерименті); ОКР «магістр» – з 27 % до 67 % відповідно. Кількісні показники щодо студентів-сурдопедагогів 5-6 курсів заочної форми навчання

на високому рівні сформованості навчального спілкування змінилися з 20 % (на констатувальному етапі) до 31 % (у контрольному експерименті) ОКР «спеціаліст»; з 33 % до 61 % ОКР ступеня «магістр» 5-го року навчання; з 39 % до 82 % – ступеня «магістр» 6-го року навчання. У студентів, які здобувають другу вищу освіту, після формувального етапу на високому рівні сформованості навчального спілкування виявлено 90 % студентів (у констатувальному – 55 %).

Отже, кількісні дані та якісний аналіз засвідчили ефективність розроблених психологічних напрямів на основі експериментальної моделі формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, що позначилось на зміні кількості студентів, віднесених до більш високого рівня. Спілкуванню цих студентів властива сформованість умінь, розширення діапазону взаємин, виокремлення та орієнтування на продуктивний тип спілкування.

Результати проведеного теоретичного узагальнення, аналіз результатів констатувального та формувального експерименту, дозволили сформулювати визначення навчального спілкування студентів-сурдопедагогів: навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів є емоційно позитивно спрямованою взаємодією широкого діапазону з метою набуття спеціальних знань, умінь та сурдопедагогічних технік, які забезпечують оптимальний розвиток глухих та слабочуючих дітей.

Висновки до третього розділу

Проведений формувальний та контрольний експерименти дозволили здійснити певні узагальнення, що викладені у висновках до розділу 3.

Результати теоретичного аналізу літературних джерел та дані констатувального експерименту враховувались у розробці підходів до реалізації формувального експерименту. По-перше, у дослідженні було визначено, що формувальний експеримент мав здійснюватись зі студентами

трьох освітніх рівнів (бакалаври, спеціалісти, магістри) та двох форм навчання (стаціонарна, заочна).

Відповідно до зазначених теоретичних позицій психологічна тренінгова програма формувального експерименту базувалась на виявлених у констатувальному експерименті критеріях, за якими, як це було показано в аналізі результатів констатувального експерименту, проявилися відмінності студентів-сурдопедагогів у навчальному спілкуванні. У зв'язку з цим була сформульована мета формувального етапу, яка полягала у цілеспрямованому розвитку у студентів таких якостей: 1)цілісної системи знань про особливості сурдопедагогічного спілкування; 2) умінь у спілкуванні; 3) сурдопедагогічних технікспілкування; 4)емоційного супроводу у спілкуванні.

Розглянемо кожен з чотирьох напрямів формування.

1. Формування цілісної системи знань про особливості сурдопедагогічного спілкування ґрунтувалось на розширенні теоретичних знань студентів про спілкування вчителя та учнів у навчально-виховному процесі, зверталась увага на аналіз його структури, функцій, принципів, засобів, стилів, моделей, етапів, можливих бар'єрів у спілкуванні вчителя та учнів. Розглядались також основні шляхи підвищення рівня спілкування.

2. Формування умінь у спілкуванні передбачало розвиток уміння активно слухати мовника; формування швидкості орієнтування і реагування на існуючі висловлювання; розвиток уміння коротко і лаконічно давати відповіді на запитання; уміння в діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників конструювати ціле (структурне об'єднання у ціле); формування демократичного стилю спілкування; розвиток уміння добирати правильну структуру речення; відбирати точні за семантикою слова у реченні; формування вміння користуватися літературними прийомами (синонімія, антонімія);

3. Формування сурдопедагогічних технікспілкуванняпередбачало розвиток уміння правильно володіти технікою мовлення (мовленнєвим

диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); формування уміння чітко артикулювати; розвиток уміння правильно володіти усним, писемним, дактильним, міміко-жестовим мовленням, що вживаються одночасно, синхронно і паралельно; уміння підтримати увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт).

4. Формування емоційного супроводу у спілкуванні передбачало розвиток позитивного ставлення до дитини, яке характеризується доброзичливістю, витримкою, спокоєм, формування уміння співчувати та співпереживати дитині; надавати ій активну підтримку; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; розвиток уміння відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей тощо, з метою добору ефективних методів взаємодії з дитиною у навчальному процесі, формування уміння зняття зайвого психічного напруження та підтримання творчого самопочуття.

Запропоновані психологічні підходи надали можливість реалізувати у навчальному процесі університету ефективний розвиток навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Теоретичні висновки та експериментальні дані дозволили розробити та обґрунтувати модель ефективності формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Розроблена модель надала можливість розцінювати її як ефективну взаємозалежну структуру, на основі якої реалізоване цілеспрямоване формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Модель містить декілька позицій: критеріальні показники, рівні, типи, стилі, взаємини, які охоплює спеціально розроблена психологічна тренінгова програма, завдяки якій досягається перехід від навчального до професійного спілкування.

Результати проведеного теоретичного узагальнення, аналіз результатів констатувального, формувального та констатувального експерименту,

дозволили сформулювати визначення навчального спілкування студентів-сурдопедагогів: навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів є емоційно позитивно спрямованою взаємодією широкого діапазону з метою набуття спеціальних знань, умінь та сурдопедагогічних технік, які забезпечують оптимальний розвиток глухих та слабочуючих дітей.

Контрольний експеримент показав, що розроблена модель та система впливів продемонструвала свою ефективність та дієвість. Позитивні зрушення виявлено у студентів всіх курсів різних форм навчання.

Так, у студентів 5 курсу ОКР «спеціаліст» стаціонарної форми навчання після проведення формувального експерименту рівень сформованості навчального спілкування покращився з 25 % (у констатувальному експерименті) до 51 % у контрольному експерименті; ОКР «магістр» – з 27 % до 67 %. Кількісні показники щодо студентів-сурдопедагогів 5-6 курсів заочної форми навчання на високому рівні сформованості навчального спілкування змінилися з 20 % (на констатувальному етапі) до 31 % (у контрольному експерименті) ОКР «спеціаліст»; з 33 % до 61 % ОКР ступеня «магістр» 5-го року навчання; з 39 % до 82 % – ступеня «магістр» 6-го року навчання. У студентів, що здобувають другу вищу освіту після формувального етапу на високому рівні сформованості навчального спілкування виявлено 90 % студентів (у констатувальному – 55 %).

Отже, кількісні дані та якісний аналіз засвідчили дієвість розроблених психологічних напрямів на основі експериментальної моделі ефективності формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, що позначилось на зміні кількості студентів, віднесених до високого рівня. Спілкуванню цих студентів властива сформованість умінь, розширення діапазону взаємин, виокремлення та орієнтування на продуктивний тип спілкування. Навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів виявилось вагомим складником і детермінантою педагогічного спілкування в цілому, та сурдопедагогічного, зокрема.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволив зазначити, що існує постійна увага психологів до проблеми спілкування. Слід наголосити на тому, що вище названа проблема особливостей спілкування дітей всіх вікових категорій вивчалась з різних позицій: як один із різновидів діяльності людини, як пізнання людьми один одного, як взаємодія між людьми.

Аналіз досліджень надав не лише осяжність фактичного матеріалу, а й вагомість висновків, що збагатило загальну, вікову, педагогічну та спеціальну психологію.

Узагальнення результатів науково-психологічних досліджень дало підставу для виокремлення таких основних складових у структурі педагогічного спілкування як комунікативні уміння, рефлексію, емпатію.

Досліджено, що педагогічне спілкування є відмінним від інших форм і проявів, під ним розуміється різновид професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями.

Доведено, що навчальне спілкування – це спілкування, яке відбувається в рамках навчальної діяльності та визначається низкою детермінантів, серед яких продуктивними є: 1) індивідуальний стиль спілкування учителя; 2) установка викладача на окремих учнів; 3) урахування особистісних особливостей учнів; 4) рівень розвитку колективу; 5) наявність умінь професійного спілкування.

Узагальнення досліджень психологів дало змогу встановити, що навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів відіграє особливу роль в опануванні майбутньою професією, але цілеспрямованого вивчення даного процесу не здійснювалось, що ставить проблему спілкування студентів-сурдопедагогів в ряд актуальних напрямів дослідження у спеціальній психології.

Розроблена система діагностики, надана через опис методики констатувального експерименту, дала змогу зібрати вагомий фактичний

матеріал, який був узагальнений та описаний. Методика охоплювала чотири серії завдань, кожна з яких містила по три субтести. Кожен субтест нараховував від 10 до 36 завдань. В цілому, методика констатувального експерименту охоплювала більше 220 завдань, які склали: авторські методики діагностики та авторські інтерпретації відомих методик.

Встановлено, що основними критеріями аналізу отриманих за результатами констатувального експерименту даних виступили: «теоретичні знання про спілкування», «уміння у спілкуванні», «сурдопедагогічні техніки спілкування», «емоційний супровід у спілкуванні». У дослідженні виявлено, що ознака «теоретичні знання про спілкування» фіксується через знання студентами сутності спілкування та його складників. Критерій «уміння у спілкуванні» передбачає уміння слухати мовника, орієнтуватися у висловлюваннях, конструювати відповіді. Критерій «сурдопедагогічні техніки спілкування» охоплює володіння технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); уміння чітко артикулювати; правильно використовувати невербальні засоби спілкування. Критерій «емоційний супровід у спілкуванні» характеризується наявністю або відсутністю співчуття, співпереживання, у наданні активної підтримки дитині.

За результатами аналізу даних констатувального експерименту з'ясовано, що студенти-сурдопедагоги відрізняються між собою за рівнем проявів ознак спілкування у процесі навчання. Виявлено чотири рівні сформованості спілкування студентів-сурдопедагогів, а саме: стартовий, низький, середній, високий. Стартовий рівень є найнижчим за аналізом результатів виконання чотирьох серій експериментальних завдань. Навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів на даному рівні є несформованим. Зазначеному рівневі властивий мінімальний обсяг теоретичних знань про спілкування та його складники, спостерігається несформованість умінь у спілкуванні, невміння володіти сурдопедагогічною технікою спілкування, наявність значних труднощів у проявах рефлексії та

емпатії. Низький рівень є другим з поміж таких, що характеризується недостатньою сформованістю навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, при якому теоретичні знання про спілкування та його складники є фрагментарними, уміння у спілкуванні та володіння сурдопедагогічною технікою спілкування є недостатніми, у проявах рефлексії та емпатії студенти відчувають труднощі. Середній рівень є третім рівнем і характеризується, в цілому, сформованістю у студентів-сурдопедагогів навчального спілкування. Фіксується наявність теоретичних знань про спілкування та його складники, студенти, переважно, володіють уміннями у спілкуванні та сурдопедагогічною технікою спілкування, здатні до проявів рефлексії та емпатії. Високий рівень є четвертим і характеризується проявами високої сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів. Констатовано глибинний рівень теоретичних знань про спілкування, наявна сформованість умінь у спілкуванні та професійне володіння сурдопедагогічними техніками спілкування, характеризується високим рівнем комунікативної емпатії студента.

Доведено, що в період навчання найбільше на темп формування сурдопедагогічного спілкування впливає власний індивідуальний стиль спілкування. На сутність спілкування впливає діапазон вибору характеру взаємин, до яких віднесені такі стилі: спілкування в межах виду діяльності (навчальної); спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку; спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання; спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією; спілкування заради спілкування (вербалізація); спілкування, насичене певним змістом; спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин.

У «Спілкуванні заради спілкування» студент не орієнтується на взаємини, він обирає першу ліпшу людину, яка йому трапилась і не звертаючи увагу на те, цікаво це для співрозмовника чи ні, є в нього час чи немає, починає розповідати про те, що саме у нього промайнуло на думці. Це може бути навчання, викладач, предмет, товариш, погода тощо. Відбір

сюжету неконтрольований, говорить лише сам студент. Форма викладу повідомлення є незв'язною, монологічною, не спрямованою на слухача. Досить суперечливим за проявами є стиль «спілкування насичене певним змістом» Часто таке спілкування проявляється у, байдужих до інших, відмінників. Такі студенти правильно і довго відповідають,а його уроки на практиці – це ніби театр одного актора без присутності глядачів. За конструкцією такий урок правильний, але в ньому немає життя, в його процесі студент не може нічого навчити дітей з вадами слуху. Даний стиль спілкування може бути як ініціативним, так і певною відповіддю на завдання або ситуацію. Особливим є спілкування з метою підтримки або встановлення нових міжособистісних взаємин. Студент є активним, щодо іншої людини, він обирає сам коло людей, яких він вважає для себе правильними і доцільними. Це може бути група, клас, одноліток, дитина з вадами слуху. Спілкування такий студент ініціює самостійно, не вивчає зацікавленість співрозмовника до взаємин. Але з метою налагодження взаємин, обирає позитивний фон у спілкуванні, як правило, усміхнений, тактовний, витриманий. Речення є розгорнутими і після кожного висловлювання чекає на позитивну емоційну реакцію того, на кого була спрямована його активність.

«Спілкування в рамках виду діяльності» є досить обмеженим у змісті, меті, часі. Воно охоплює весь діапазон взаємин, так як у діяльності можуть бути задіяними як студенти, так і викладачі, так і діти. Специфікою даного стилю є існування його рубежів. Разом з початком діяльності воно розпочинається, після її завершення – закінчується. Таке спілкування спрямоване на отримання позитивної оцінки. Студент, якому притаманний даний стиль спілкування, спрямовує зусилля на розуміння один одного, може взяти ініціативу і пояснювати мету та завдання, які необхідно виконати спільно.

Стиль «спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку» відзначається своїм широким діапазоном інтересів студента,

їхньою стійкістю. Їм властива захопленість, дружелюбність, яку вони завжди, незамислюючись, втілюють у життя. Їхнє спілкування насичене гумором, скромністю, глибинною повагою до співрозмовника (мовника). Вони для спілкування завжди оберуть теми, які однозначно викличуть значний інтерес у мовника. Надзвичайно відповідальні. Часто є формальними і одночасно неформальними лідерами. У навчальних відносинах займають об'єктивну позицію, вимогливі, вміють контролювати дітей та групу при виконанні спільних завдань.

Стиль «спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання» є одним з трьох провідних професійних стилів. Іншими двома є «спілкування з перспективою особистісного розвитку» та «спілкування, спрямоване на досконале володіння професією». Студенти, яким властивий вказаний вище стиль спілкування, зорієнтовані на набуття посади або підвищення кваліфікації. Тому, як правило, вони спрямовані на вирішення двох завдань: по-перше, на оволодіння змістом, по-друге, на встановлення позитивних взаємин. Такі студенти практично не спілкуються за межами навчальної діяльності ні з сурдопедагогами, ні з дітьми, ні з викладами кафедр. Студент швидко оволодіває сурдопедагогічними техніками, мовлення сформоване на високому рівні, говорить логічно, підкріплюючи спілкування яскравими прикладами.

Спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією, є вагомим у професійному становленні студента-сурдопедагога. Бажання досягти досконалості у обраній професії змушує студентів уважно слухати монолог викладача та лекції, вчителя на уроці під час практики, іншого студента та практичному і семінарському занятті. Знання з міміко-жестового мовлення, сурдоперекладу, володіння дактильним мовленням та уміння їхнього перекодування один в інший.

Окрім того, спілкування студентів у даному виді передбачає уміння під час практики у переході на спрощеність мовлення відповідно до особливостей мовного та мовленнєвого розвитку дітей з вадами слуху.

У процесі констатувального експерименту було виявлено, що різновид взаємин впливає на відбір мовленнєвих, немовленнєвих засобів спілкування, визначає зміст, структурні особливості та вибір діалогічної або монологічної форми спілкування. Окреслені еталонні напрямки щодо учасників такої взаємодії: «студент – студент», «студент – група студентів», «студент – викладач», «студент – викладачі», «студент – дитина з вадами слуху», «студент – група дітей з вадами слуху».

За результатами аналізу особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів встановлені чотири його типи: життєво-розбудовно-орієнтоване, культурно-орієнтоване, навчально-виконавсько-орієнтоване, професійно-творчо-орієнтоване спілкування.

Життєво-розбудовно-орієнтований тип спілкування характеризується тим, що студенти у його процесі, переважно, є пасивними, їхня активність та ініціативність пов’язані з темами, які стосуються життєдіяльності людини та повсякденних турбот, спілкування спрямоване на аналіз фізіологічних або біологічних позицій існування людини. Віднесені до даного типу студенти-сурдопедагоги в навчальному спілкуванні обирають прагматичні компоненти: спілкуються про оцінки без віднесеності їх до знань і творчих проявів, їм властивий певний прагматизм та примітивізм.

При культурно-орієнтованому типі спілкування активність та ініціативність студентів пов’язані з темами, які стосуються вікової субкультури та розваг. У навчальному спілкуванні таким студентам властивий поверхневий аналіз. Вони не виявляють цікавості до навчальних предметів, на практичних і лабораторних заняттях виконують завдання неповно, не цікавляться спеціальними школами, не отримують задоволення від навчання, мають невисокі академічні успіхи.

У навчально-виконавсько-орієнтованому типі спілкування активність та ініціативність пов’язані з темами, які безпосередньо стосуються навчального спілкування, однак без особистісно-інтелектуального забарвлення, є відтворювальними. На практичних і лабораторних заняттях в

процесі виконання будь-якого завдання вони намагаються бути першими, проте коло та рівень спілкування обмежені навчальними інтересами.

У професійно-творчо-орієнтованому типі спілкування зафіксована яскраво виражена активність, яка пов'язана з широким діапазоном тематики, що стосується життєдіяльності людини, її культурного життя, набуття професії. Такі студенти у навчальному спілкуванні обирають творчі компоненти та креативне продуктивне ставлення у навчанні та взаєминах.

З'ясовано, що на типи спілкування студентів-сурдопедагогів впливає: властива кожному студенту домінанта використаних сурдопедагогічних технік як засобів спілкування: вербально-писемного, вербально-усного, вербально-дактильного, невербально-хаотичного, міміко-жестово-дактильного, жестового, дактильно-жестового, міміко-жестово-дактильно-вербального, невербально-хаотично-мімічного.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що не всі студенти, навіть до останнього курсу, досягають високого рівня сформованості навчального спілкування. У зв'язку з цим актуальності набуло завдання розробки цілеспрямованого формувального впливу на спілкування у процесі навчання студентів-сурдопедагогів.

Мета формувального експерименту полягала в розбудові системи знань про сурдопедагогічне спілкування, застосування умінь у спілкуванні, цілісність сурдопедагогічних технік спілкування, досягнення позитивних показників за умови наявності емоційного супроводу у спілкуванні.

Кожен із зазначених напрямів формування містив низку складових, реалізація яких дозволила вирішити поставлені завдання.

Формування системи знань про особливості сурдопедагогічного спілкування ґрунтувалось на розширенні теоретичних знань студентів про спілкування сурдопедагога, учня, колег у навчально-виховному процесі спеціальної школи; зверталась увага на аналіз структури даного психічного процесу, розрізнення функцій, принципів, засобів, стилів, моделей, етапів, можливих бар'єрів у професійному сурдопедагогічному спілкуванні.

Розвиток умінь у спілкуванні передбачав: удосконалення вмінь активно слухати мовника; формування швидкості орієнтування та реагування на висловлювання; розвиток умінь коротко та лаконічно відповідати на запитання; удосконалення вмінь конструювати ціле (структурне об'єднання) з окремих висловлювань у діалогічному мовленні; формування демократичного стилю спілкування; розвиток умінь добирати правильну структуру речення, відбирати точні за семантикою слова у реченні; формування вмінь користуватися літературними прийомами (синонімія, антонімія).

Вплив на реалізацію та засвоєння сурдопедагогічних технік спілкування передбачав: розвиток техніки мовлення (мовленнєвого дихання, вимови, дикції, темпу, інтонації, наявності пауз, вмінь ставити логічні наголоси); удосконалення вмінь ефективно використовувати на практиці чітке артикулювання; розвиток умінь правильно володіти усним, писемним, дактильним, міміко-жестовим мовленням, які вживаються одночасно, синхронно та паралельно; уміння підтримувати увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст доцільних вставок практичного характеру.

Широке застосування емоційного супроводу в спілкуванні передбачало розвиток позитивного ставлення до дитини, яке характеризується доброзичливістю, витримкою, спокоєм; формування умінь співчувати та співпереживати дитині; надавати їй активну підтримку; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; розвиток умінь відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей з метою добору ефективних методів взаємодії з нею у навчальному процесі; формування здатності до зняття зайвого психічного напруження та підтримку творчого самопочуття.

Зазначені вище напрями забезпечувались спеціально розробленими тренінговими вправами, які, здебільшого, використовувались у процесі вивчення студентами-сурдопедагогами дисциплін «Комунікативна діяльність

осіб з вадами слуху», «Соціальна психологія осіб з вадами слуху» та під час навчальної та виробничої практики.

Розроблена і описана модель ефективності формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Модель ефективності формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів охоплює виявлені на констатувальному та формувальному етапі складники, за якими діагностується та оцінюється рівень, стилі, типи, засоби, діапазон взаємодії студентів-сурдопедагогів.

Проведене теоретичне і експериментальне дослідження особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів дозволили обґрунтувати модель ефективності формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Результати проведеного теоретичного узагальнення, аналіз результатів констатувального, формувального та контрольного експерименту, дозволили сформулювати визначення навчального спілкування студентів-сурдопедагогів: навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів є емоційно позитивно спрямованою взаємодією широкого діапазону з метою набуття спеціальних знань, умінь та сурдопедагогічних технік, які забезпечують оптимальний розвиток глухих та слабочуючих дітей.

Кількісні дані та якісний аналіз засвідчили дієвість розроблених психологічних напрямів на основі експериментальної моделі ефективності формування навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, що позначилось на зміні кількості студентів, віднесених до більш високого рівня. Спілкуванню цих студентів властива сформованість умінь, розширення діапазону взаємин, виокремлення та орієнтування на продуктивний тип спілкування. Навчальне спілкування студентів-сурдопедагогів виявилось вагомим складником і детермінантою педагогічного спілкування в цілому, та сурдопедагогічного, зокрема.

Проведене дослідження дозволило зібрати та узагальнити фактичні дані стосовно особливостей спілкування студентів-сурдопедагогів. Виявлені

закономірності є новими у спеціальній психології, теоретично значимими та практично спрямованими.

Віднайдені матеріали можуть бути використані при підготовці студентів-сурдопедагогів, підвищенні кваліфікації, оцінюванні компетенцій вчителів та вихователів спеціальних шкіл для дітей з вадами слуху, системі вимог до фахівців в інклюзивній формі освітнього простору України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А.Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. – М.: Наука, 1989. – С. 110-133.

2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335с.

3. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения / К.А.Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 218-241.

4. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская// Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19-44.

5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1991. – 299с.

6. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя / Ш.А.Амонашвили. – К. : Освіта, 1991.– 111 с.

7. Амонашвили Ш. А.Улыбка моя, гдеты?: мысли вучительской / Ш. А. Амонашвили. –М. : Издательский ДомШалвы Амонашвили, 2003. – 32 с.

8. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380с.

9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г.Ананьев. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 339с.

10. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г. М. Андреева. – М. : Изд.-во МГУ, 1987. – 302с.

11. Андреева Г.М. Психология социального познания/ Г. М. Андреева. – М.: Просвещение, 2000. – 390с.

12. Андреева Г.М. Принцип деятельности и исследование общения / Г. М. Андреева // Общение и деятельность. – Прага : Изд-во Карлова университета, 1981. – С. 29-40.

13. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23-30.

14. Артамонова С. В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. В. Артамонова. – М., 2009. – 19 с.

15. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов – М. : МГУ, 1984. – 104 с.

16. Бабяк О. О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / О. О. Бабяк. – К., 2016. – 20с.

17. Байда М. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Байда. – Житомир, 2016. – 20 с.

18. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению / А. В. Батаршев. – СПб. : Питер, 2005. – 214 с.

19. Батракова С. М. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. М. Батракова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 28-30.

20. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. – 139с.

21. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 160с.

22. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. С. Березюк. – К., 1995. – 24 с.

23. Берн Э. Л. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы : Пер. с англ. / Э. Л. Берн; Ред., послесл. М. С. Мацковского, Л. Г. Ионина. – М. : Прогресс, 1988. – 400 с.

24. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека / В. М. Бехтерев. – Л. : Госиздат, 1928. – С. 263-287.

25. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія / Ю. О. Бистрова. – Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2012. – 331 с.

26. Благодир Н. Ф. Формування психологічних механізмів саморозуміння у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Н. Ф. Благодир. – К., 2016. – 20 с.

27. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200с.

28. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды / А. А. Бодалев.– М.: Педагогика, 1983. – 272с.

29. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74-81.

30. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во ин-та практич. психологии, 1996. – 256с.

31. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1988. – 188с.

32. БорецьЮ. В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Ю. В. Борець. – К., 2016. – 20 с.

33. Брудный А. А. К теории коммуникативного воздействия / А. А. Брудный // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С. 32-49.

34. Брудный А. А. О проблеме коммуникации / А. А. Брудный // Методические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 165-183.

35. Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. – М. : Знание, 1989. – 64 с.

36. Буева Л. П. Общественные отношения и общение / Л. П. Буева // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 136-150.

37. Булатова О. С.Педагогический артистизм / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.

38. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного аналізу : монографія / Л. К. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 302с.

39. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

40. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Н. Р. Вітюк.– Рівне, 2002. – 20 с.

41. Волчелюк Ю. І. Соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теорія, методика і організація соціально-культурної діяльності» / Ю. І. Волчелюк. – К., 2016. – 21 с.

42. Выготский Л. С. Анализ знаковых операций ребенка /

Л. С. Выготский // Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1999. – С. 446-461.

43. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений в 6-ти т. – Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.

44. Гаврилов О. В. Сучасні проблеми корекційної освіти через призму часу / О. В. Гаврилов // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : Серія 19 : Випуск 11 Корекційна педагогіка та психологія. Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 32-37.

45. Гаврилов О. В.Про особливості включення інвалідів у систему вищого навчального закладу / О. В. Гаврилов // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. 3 – Камянець- Подільський : ПП «Медобори – 2006», 2012. – С. 6-11.

46. Геращенко С. І. Формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматики (на матеріалі вивчення прикметника) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. І. Геращенко. – К., 2010. – 21 с.

47. Глозман Ж. М. Личность и нарушения общения / Ж. М. Глозман. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 151 с.

48. Глушко О. І. Роль спілкування у розвитку суб'єктної активності особистості / О. І. Глушко // Вісник Дніпр. ун-ту. Серія : Педагогіка і психологія. – 2007. – № 7. – С. 38-43.

49. Гольдберг А. М. Формирование письменной речи у младших глухих школьников : автореферат дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук (по психологии) : спец. 19.00.08 «Специальная психология»/ А. М. Гольдберг; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова фак. психологии. – М., 1967. – 36 с.

50. Гончарук Н. М. Формування комунікативних навичок розумово відсталих підлітків в умовах шкільної групи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеняканд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Н. М. Гончарук. – К., 2012. – 20 с.

51. Горецька О. В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / О. В. Горецька. – К., 2009. – 20 с.

52. Горлачов О. С. Психологічні особливості формування дактильного та міміко-жестового мовлення у майбутніх сурдопедагогів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.08 / Горлачов Олександр Сергійович. – К., 2012. – 299 с.

53. Гренюк Л. С. Мотиваційна готовність студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності (на матеріалі звуковимови) : дис. … канд. психол. наук : 19.00.08 / Гренюк Лілія Степанівна. – К., 2011. – 199 с.

54. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.

55. Гроза Э. П. Изучение контингента студентов заочного обучения – важное условие выбора путей совершенствования подготовки учителей для специальных школ / Э. П. Гроза // Учитель-дефектолог:современные проблемы подготовки и совершенствования работы. – М.: Прометей, 1990. – С. 52-80.

56. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Пер. з англ. В. Хомика. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 288с. : іл.. – Бібліогр. : с. 283-284.

57. Дзугкоева Е. Т. Общение как условие социальной адаптации подростков с ЗПР и без отклонений в развитии / Е. Т. Дзугкоева // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 19-25.

58. ДмитриеваЕ. Е. Об особенностях общения со взрослыми 6-летних детей с ЗПР / Е. Е. Дмитриева // Дефектология. – 1988. – № 1. – С. 68-72.

59. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене

общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 205с.

60. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – М. : Знание, 1980. – 159с.

61. Долинська Л. В. Стиль педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 1 (4). – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – С.64-69.

62. Драгунова Т. В. Воспитание подростка в семье / Т. В. Драгунова. – М. : АПН РСФСР, 1955. – 79с.

63. Драгунова Т. В. Общение с товарищами как особая сфера жизни подростков / Т. В. Драгунова // Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М. : Педагогика, 1967. – С. 305-318.

64. Дубовик О.М. Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец 19.00.08 «Спеціальна психологія» / О. М. Дубовик. – К., 2017. – 20 с.

65. Емельянов Ю. Н. Невербальное общение как форма материализации межличностных отношений (к постановке проблемы) / Ю. Н. Емельянов // Вестник Ленинградского ун-та. – 1983. – № 17. – С. 48-53.

66. Емельянов Ю. Н. Учебно-тренировочная группа в практике профессиональной подготовки студентов-психологов / Ю. Н. Емельянов // Вестник Ленинградского ун-та. – 1982. – Вып. 5. – С. 118-120.

67. Ерастов Н. П. Культура публичного выступления. / Н. П. Ерастов.– Ярославль, 1971. – 103 с.

68. Ерастов Н. П. Культура связной речи / Н. П. Ерастов.– Ярославль, 1969. – 116 с.

69. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения / Ю. М. Жуков. – М. : Знание, 1988. – 64 с.

70. Засенко Н. Ф. Зворотній зв'язок з майбутніми сурдопедагогами – важлива умова поліпшення якості їх підготовки / Н. Ф. Засенко // Психологія та педагогіка спеціальні : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. – С. 66-71.

71. Заброцький М.М. Експериментальне дослідження взаємних очікувань учасників педагогічної взаємодії// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т.7, вип.12. – К. : Логос, 2007. – С.86-91.

72. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся / А. Г. Зикеев. – М. : Педагогика, 1976. – 240 с.

73. Зязюн І.А. Концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового дослідження педагогічної освітньо-виховної проблематики : монография / І. А. Зазюн // Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : Колективна монографія / І. А. Зазюн та ін. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 3-77.

74. Зимняя И. А. Педагогическое общение как форма реализации учебного сотрудничества преподавателя и студентов / И. А. Зимняя // Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – С. 42-60.

75. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения : автореф. дис. на соискание научн. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. А. Зимняя. – М., 1973. – 32 с.

76. Золотнякова А. С. Роль экспрессии в узнавании ребенком-дошкольником эмоциональных состояний человека / А. С. Золотнякова // Вопросы психологии личности и общественной психологии. – Л., 1964. – С. 171–199.

77. Иванова Т. В. Культура педагогического общения: монография / Т. В. Иванова. – К.: ЦВП, 1999. – 357с.

78. Ильин Г. Л. Некоторые проблемы психологии общения / Г. Л. Ильин // Вопросы психологии. – 1986 – № 5. – С. 113-124.

79. Ильин Е. Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя лит. 307-й шк. Ленинграда. / Е. Н. Ильин. – Минск: Нар. асвета, 1987. – 110с.

80. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

81. Каган М. С., Эткинд А. М. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25-34.

82. Кан-Калик В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Роспедагенство, 1995. – 108с.

83. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190с.

84. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.

85. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 142с.

86. Карамова К. Х. Педагогические условия и барьеры творческой самореализации студентов в обучении на художественно-графических факультетах : автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К. Х. Карамова. – Казань, 2010. – 21 с.

87. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования (На материале ЛГУ) / С. И. Кисельгоф. – Л. : ЛГУ, 1973. – 152с.

88. Кобернік Г. М. Про роботу над історичними поняттями в школі для глухих дітей / Г. М. Кобернік // Питання дефектології : наук.-метод. зб. – 1972. – С. 73-77.

89. Ковалев Г. А. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации у человека / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. – Краснодар, 1979. – С. 14-24.

90. Ковалев Г. А. Общение и его воспитательное значение / Г. А. Ковалев // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 17-30.

91. Ковалев Г. А. Психология познания людьми друг друга / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 112-118.

92. Ковалев Г. А., Радзиховский Л. А. Общение и проблема интериоризации / Г. А. Ковалев, Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С.110-120.

93. Коваль А. П. Слово про слово / А. П. Коваль. – К.: Рад. школа, 1986. – 384 с.

94. Колесник И. П. Социализация личности глухого школьника / И. П. Колесник. – К.: Мальва-ОСО, 1994. – 118 с.

95. Коломинский Я. Л. Осознание человеком своих взаимоотношений с другими членами группы / Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1967. – № 3. – С. 110-120.

96. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общение и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.

97. Коломинский Я. Л. Психология общения /Я. Л. Коломинский – М. : Знание, 1974. – 96 с.

98. Коломинский Я. Л. Путь изучения и воспитания личных взаимоотношений между школьниками / Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1963. – №2. – С. 101-108.

99. Комаров В. П. Воспитание культуры общения студентов университета // Вестник ОГУ. – Оренбург, 2006. – №1. – С. 53-58.

100. Комиссаров О. В. Обучение пению школьников на фонетической основе родной речи. Монография / О. В. Комиссаров. – Изд. 2-е, испр. и дополн. – К. : издательская группа «ОКО», 2017. – 204 с., нот. прил.

101. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування / О. М. Корніяка // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 38-43.

102. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку / К. Г. Коровин – М.: Педагогика, 1976. – 225 с.

103. Коць М. О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / О. М. Коць. – К., 1997. – 18 с.

104. Кочубей О. С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / О. С. Кочубей. – К., 2016. – 22 с.

105. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков – Л.: ЛГУ, 1990. – 208 с.

106. Круглик О. П. Професійна компетентність сурдопедагога як вихідна умова розуміння оповідань дітьми з порушеннями слуху / О. П. Круглик // Дефектологія. – 2008. – № 4. – С. 43-46.

107. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253с.

108. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування. – К.: ДАКККіМ, 2010. – 273 с.

109. Кузьменко О. В. Організація навчального спілкування школярів на уроці-семінарі:автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01«Загальна педагогіка таісторія педагогіки» / О. В. Кузьменко. – Харків, 1997. – 24 с.

110. Кузьмин Е. С., Семенов В. Е. Социальная психология / Е. С. Кузьмин, В. Е. Семенов. – Л.:ЛГУ, 1979. – 288 с.

111. Культура педагогічного спілкування / Укл. О.М. Єремук, Л. І. Кобилянська, Л. В. Мафтин, І. М. Петрюк. – Чернівці: Рута, 2001. – 16 с.

112. Культура спілкування / С.Ф.Арват, Є.І.Коваленко, С. В. Кириленко, П. М.Щербань. – К.:ІЗМН, 1997. – 328 с.

113. Куницына В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения / В. Н. Куницына // Актуальные проблемы психологической теории и практики. – СПб., 1995. – С.82-92.

114. Куницына В. Н. Стиль общения и его формирование / В. Н. Куницына. – Л., 1985. – 288с.

115. Лабунская В. А. Невербальные паттерны ролевого поведения / В. А. Лабунская // Психологический вестник РГУ,1997. – Вып. 2. – С. 467-486.

116. Лабунская В. А. Невербальное поведение: (Социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская // Отв. Редактор И.П. Шкуратова; Ростовский государственный университет им. И.А. Суслова. – Ростов-н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.

117. Лабунская В. А. О семантике выразительных движений в общении / В. А. Лабунская // Вопросы психологии и познания людьми друг друга. – Краснодар, 1981. – С. 129-137.

118. Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения / В. А. Лабунская // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С.70-78.

119. Лабунская В. А. Опознание эмоциональных состояний по мимике / В. А. Лабунская // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: ЛГПИ, 1978. – С. 40-46.

120. Лабунская В. А. Психология выражения и проблемы формирования экспрессивного «Я» личности / В. А. Лабунская // Психологический вестник. –Выпуск 3. –Ростов-н/Д: РГУ, 1998. –С. 350-358.

121. Лабунская В. А. Психологическая интерпретация невербального поведения / В. А. Лабунская // Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Под ред. В. А. Лабунской. –Ростов-н/Д: РГУ, 1990. – С. 74-80.

122. Лабунская В. А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения / В. А. Лабунская // Психологический журнал. –

1997. – Т. 18. – № 5. – С. 85-95.

123. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов-н/Д., 1999. – 608 с.

124. Леви В. Л., Волков Л. З. Застенчивость как межгрупповой феномен / В. Л. Леви, Л. З. Волков // Проблемы взаимодействия в группах учащихся. – Минск, 1970. – С. 23-46.

125. Леви В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. – М.: Знание, 1980. – 207 с.

126. Леви В. Л. Искусство быть собой: Индивидуальная психотехника / В. Л. Леви. – М.: Знание, 1990. – 256 с.

127. Леонтьев А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1979. – №1. – С. 121-132.

128. Леонтьев А. А. Лекция как общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1974. – 40 с.

129. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев// Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 106-123.

130. Леонтьев А. А. Педагогическое общение/ А. А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979 – 48 с.

131. Леонтьев А. А. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении / А. А. Леонтьев// Исследование речемыслительной деятельности / Отв. ред. М.М. Муканов. – Алма-Ата: КазПИ, 1974. – С. 3-11.

132. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

133. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – 304 с.

134. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М. : Педагогика, 1948. – С. 5-15.

135. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи /

А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : В 2-х т. – Т.І. – М.: Педагогика, 1983. – С. 65-75.

136. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.

137. Лисина М. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми/ М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1985. – 207 с.

138. Лисина М. И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым/ М. И. Лисина //Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – М.,1974. –С. 113-152.

139. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986.– 143 с.

140. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина// Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С.18-35.[23]

141. Лисина М. И. Специфика восприятия и общения у дошкольников [Электронный ресурс] / М. И. Лисина, Х. Т. Шерьязданова. – Алма-Ата : Мектеп, 1989. – 80с. – Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/LSv-1989/LSv-080.htm#$p1

142. Лобурець І. М. Розвиток самостійності та творчої активності студентів на лабораторних заняттях з курсу «Методика розвитку слухового сприймання» / І. М. Лобурець // Психологія і педагогіка: спеціальні. – Кн. 2. – К., 1999. – С. 54-59.

143. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – №8. – С. 34-47.

144. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №5. – С. 3-22.

145. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии/ Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

146. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы регуляции поведения / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1976. – С.64-93.

147. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 124-135.

148. Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – №5. – С.23-45.

149. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1975. – С. 151-164.

150. Лунева В. А. К проблеме общения и общительности в юношеском возрасте / В. А Лунева// Вопросы психологии. – 1972. – №5. – С. 149-151.

151. Луцько К. В. Слово та символ у системі формування інтелектуальної діяльності глухої дитини / К.В. Луцько // Дефектологія. – 1999. – № 3. – С. 32-35.

152. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя / Ю. Л. Львова. – М.: Просвещение, 1985. – 158 с.

153. Лякішева А. В. Теоретико-методичні засади формування соціальної поведінки студентів у процесі групової взаємодії : автореф. дис. на на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.05 «Теорія, методика та організація соціально-культурної діяльності» / А. В. Лякішева; Ін-т проблем виховання Нац. акад. пед. наук України. – К., 2015. – 38 с.

154. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А.Бодалева, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 37-52.

155. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 255с.

156. Максименко С. Д. Психологія особистості: змістові ознаки /

С. Д. Максименко // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: Науково-методичний збірник за ред. С. Д. Максименко, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. – Житомир-Київ: ЖОГППО, 2004. – С. 3-17.

157. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький – К.: Главник, 2005. – 112с.– (Серія «Психологічний інструментарій»). Бібліографія: с. 107–109.

158. Малина Л. О. Психологічна грамотність як професійна якість дефектолога / Л. О. Малина // Психологія та педагогіка: спеціальні. – К.: Науковий світ, 1999. – С. 58-61.

159. МарковаА. К. Психология обучения подростка / А. К.Маркова. – М.: Знание, 1975.– 64 с.

160. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К.Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.

161. Мартиненко І. В. Про стан комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення / І. В. Мартиненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2012. – С. 168-172.

162. Митина Л. М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности (часть II) / Л. М.Митина. – М.: Про-Пресс, 2005. – 80 с.

163. Моделювання структури педагогічної діяльності / [авт. тексту В.А. Семиченко]. – Ялта: НМЦ «Надія», – 2000. – 76 с.

164. Морозов В. П. Невербальная коммуникация / В. П. Морозов // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 18-31.

165. Мудрик А.В. Коллектив. Общение. Личность / А.В.Мудрик // Сборник научных трудов.– М., 1983. – 149 с.

166. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.

167. Мудрик А. М. Діалог як основа соціальної комунікації / А. М. Мудрик // Науковий вісник Волинського держ. ун-ту. – 2006. – № 3.– С. 117-120.

168. Мурашов А. А. Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. – М. : 2001 – 480 с.

169. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз: [монографія] /С. О. Мусатов.– Київ ; Рівне: Ліста-М, 2003. – 175 с.

170. Мусатов С. О. Особистість : комунікативно-психологічна концепція: методологічні проблеми персонології: [монографія] / С. О. Мусатов ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ; Борислав; Дрогобич: Трек, 2015. – 170 с.

171. Мухина Т. К. Диалог как форма оптимизации педагогического процесса / Т. К. Мухина // Советская педагогика. – 1989. – №10. – С. 74-77.

172. Мышление: процесс, деятельность, личность / Под редакцией А. В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – 288 с.

173. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н.Мясищев. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1960. – 426 с.

174. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии / В. Н.Мясищев // Тезисы симпозиума «Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми». – Л., 1970. – С. 114-116.

175. Мясищев В. Н.Психология отношений / В. Н. Мясищев // Избранные психологические труды / Под редакцией А. А. Бодалева. – М.– Воронеж, 1995. – 356 с.

176. Назарова Л. П., Никитина М. И. Организация самостоятельной работы студентов на отделении сурдопедагогики дефектологического

факультета / Л. П. Назарова, М. И. Никитина // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 65-68.

177. Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / О. А. Низовець. – К., 2011 – 20 с.

178. Ніколаєнко О. С. Розвиток комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Ніколаєнко Олександр Сергійович. – К., 2008. – 227 с.

179. Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. –№ 5. – С. 40-48.

180. Обозов Н. Н. Психологическая культура взаимных отношений / Н. Н. Обозов. – М.: Знание, 1986. – 48 с.

181. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К.: Лыбидь, 1990. – 191 с.

182. ОбозовН. Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности / Н. Н. Обозов // Проблема общения в психологии / Ред. Б. Ф. Ломов. –М., 1981. – С. 24-44.

183. Общение и развитие психики: Сб. науч. тр./ Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. – М.: изд. АПН СССР, 1986. – 176 с.

184. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1985.– 208 с.

185. Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского; Науч.-исслед. институт общей и педагогической психологии Акад. пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

186. Общение как педагогическая проблема: Сб. науч. тр./ Под ред.

А. В. Мудрика. – М.: изд. АПН СССР, 1974. – 96 с.

187. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований / Тезисы Всесоюзного симпозиума. – Л.: Издательство ЛГУ,1973.– 200 с.

188. Основы общей психологии / За ред. С. Л. Рубинштейна. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 612с.

189. Основи педмайстерності / За ред. І. А. Зязюна. – К., 1997. – 349 с.

190. Остапчук Н. О. Формування у майбутніх педагогів готовності до особистісного типу спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. О. Остапчук ; Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. – Умань, 2015. – 19 с.

191. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.

192. Парыгин Б. Д. Социально–психологический климат коллектива / Б. Д. Парыгин // Пути и методы изучения колектива / Под ред. В. А. Ядова. – Л.: Наука, 1981. – 192 с.

193. Педагогика / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под редакцией В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

194. Петровская Л. А., Спиваковская А. С. Воспитание как общение-диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 85-89.

195. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Издательство МГУ, 1989. – 216 с.

196. Петровская Л. А. Основные характеристики компетентности в общении // Актуальные проблемы социальной психологии / Л. А. Петровская.– Ч. 1. – Кострома, 1986. – С.74-76.

197. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую

социальную психологию / Л. А. Петровская. – М.: Мир, 1996. – 380 с.

198. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Моск. ун-т, 1982. – 168 с.

199. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив / А. В. Петровский. – М.: Педагогика, 1982. – 255 с.

200. Петровский А. В. Проблема личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 14. – С. 14-29.

201. Пінчук Ю. В. Поняття професійної компетентності вчителя-логопеда / Ю. В. Пінчук // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 8-9 (47-48). – С. 16-19.

202. Піроженко Т.О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Т.О. Піроженко. – К., 2004. – 40 с.

203. Поварницина Л. А.Представления учителя о его профессиональном развитии / Л. А. Поварницина //Культура – цивилизация – образование: Материалы Международной конференции, 5-9 декабря 1994 г. – Тверь, 1996. – С. 49-51.

204. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія власного досвіду як метаінструменту розуміння та інтерпретації у діяльності практичного психолога / Н. І. Пов'якель // Матеріали ІІІ з'їзду товариства психологів України. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – С. 149-150.

205. Посталюк Н. Ю.Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 204 с.

206. Проблема общения в психологии / Ответственный редактор Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.

207. Проскурняк О. І.Вивчення операційного компонента комунікативної діяльності особистості / О. І. Проскурняк // Вісник ХНУ імені

В. Каразіна: зб. наук. пр. – Х., 2011. – Серія : Психологія. – № 985. – С. 22-26.

208. Проскурняк О. І. Вплив індивідуально-психологічних особливостей на комунікативну діяльність розумово відсталих школярів / О. І. Проскурняк // Особлива дитина : навчання і виховання ; Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. – №2. – С.75-83.

209. Проскурняк О. І. Дослідження комунікативної діяльності особистості: мета, завдання, функції / О. І. Проскурняк // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка. – К. : Аксіома, 2012. – Вип. 18. – С. 663-671.

210. Психологические исследования общения / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. – М.: Наука, 1985. – 344 с.

211. Психология общения: Обзорная информация (Выпуск III). – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. – 53 с.

212. Психологія та педагогіка сімейного спілкування / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк; Міжнародний фонд «Відродження». – К. : Веселка, 1998. – 212 с.

213. Психология педагогического общения: Сб. статей/ Отв.ред. А. С. Золотнякова. – Ростов-н/Д., 1978.– 96 с.

214. Равчина Т. В. Організація навчального процесу у вищій школі як діалогу викладача і студентів / Равчина Т. В. // Вісник Львівського університету. – 2016. – Вип. 30. – С. 24-32.

215. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.

216. Разуван Е. И. Некоторые особенности делового общения умственно отсталых школьников / Е. И. Разуван // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 32-34.

217. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 2004. – 333 с.

218. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 494 с.

219. Романенко О. В. Прогностична компетентність як передумова активності особистості / О. В. Романенко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка] – Вип. 14. – К., 2009. – С. 228-235.

220. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 464 с.

221. Рубинштейн С. Л.Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн.– СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.

222. РубинштейнС. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2012. – 224 с.

223. Савенкова Л. О. Комунікативна атака у формуванні навичок педагогічного спілкування / Л. О. Савенкова // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 100-106.

224. Семиченко В. А. Мистецтво взаєморозуміння / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк – К. : Веселка, 1998. – 214 с.

225. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с.

226. Синьова Є. П. Вплив психологічного фактору установки на адаптацію студентів-інвалідів по зору у вищому навчальному закладі / Є. П. Синьова, Т. М. Гребенюк // Науковий часопис. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – 2008. – Випуск 10. – С. 280-285.

227. Соковнин В. М. О природе человеческого общения (опыт философского анализа) / В. М. Соковнин // Под ред. Э. Д. Шукурова. – 2-е изд., испр. и доп. – Фрунзе: Мектеп, 1974. – 146 с.

228. Смирнова Е. О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1980. – №5. – С. 105-111.

229. Столяренко О. Б. Методологічні та теоретичні засади розвитку толерантності у міжособистісних взаєминах студентів / О. Б. Столяренко //

Рідна школа. – 2008. – № 6. – С. 17-20.

230. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / М. В. Тоба. – К., 1999. – 15 с.

231. Токарева Н. М. Психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів у підлітковому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогічна психологія» / Н. М. Токарева. – К., 2015. – 40 с.

232. Трубачова Д. В. Дидактичні умови формування комунікативної діяльності майбутніх учителів іноземної мови в процесі вивчення філологічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Д. В. Трубачова. – К., 2016. –20 с.

233. Трусов В. П. Психология межличностного оценивания / В. П. Трусов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 44 с.

234. Уварова Ю. В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеняканд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Ю. В. Уварова. – К., 2005. – 20 с.

235. Усанова О. Г. К проблеме формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического ВУЗа / О. Г. Усанова // Вестник ОГУ. – 2005. – №4. – С. 104 -108.

236. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

237. Фейгенберг И. М.Видеть – предвидеть – действовать / И. М. Фейгенберг. – М.: Знание, 1986. – 160 с.

238. Фомичева Л. И. Методолого-теоретические позиции высшего образования / Л. И. Фомичева // Инновационные технологии в образовании. – Симферополь, 2009. – С. 211-213.

239. Фомичева Л. И. Теоретические подходы к обеспечению перехода высшей школы в Украине на Болонскую систему / Л. И. Фомичёва //

Mokytojų ugdymas. Mokslodarbai. Šiaulių universitetas. – 2009. – Nr. 12 (1). – s. 60-70.

240. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід : дис. …доктора психол. наук: спец. 19.00.08 / Фомічова Людмила Іванівна. – К., 1997. – 509 с.

241. Фомічова Л. І. Теоретичні підходи до навчання дітей в спеціальних школах / Л. І. Фомічова // Актуальні проблеми теорії і практики спеціальної педагогіки і психології. – Херсон : ХДУ, 2002. – 238 с.

242. Хараш А. У. Восприятие человека как воздействие на его поведение / А. У. Хараш // Психология межличностного познания. – М., Педагогика, 1981. –С. 25-42.

243. Хараш А. У. «Другой» и его функция в развитии «Я» / А. У. Хараш // Общение иразвитие психики. – М., 1986. – С. 31-46.

244. Хараш А. У. Коллективность аудитории и активность реципиента / А. У. Хараш // Место и функции массовой коммуникации в процессе педагогического воздействия. – М., 1975. – С. 18-27.

245. Хараш А. У. Личность в общении / А. У. Хараш // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М., 1987. – С. 30-41.

246. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А. У.Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 17-35.

247. Хараш А. У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды / А. У. Хараш // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 52-62.

248. Хараш А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. У. Хараш. – М., 1983. – 24 с.

249. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Хоружа. – К., 2004. – 36 с.

250. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування / Цимбалюк І. М. – К.: Професіонал, 2007.–458 с.

251. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – М.: Наука, 1993. – 268 с.

252. Чепелєва Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів. Монографія / Н.В. Чепелєва. – К.: Либідь, 1990. – 96с.

253. Шведов И. А.Искусство убеждать: Беседы о современном красноречии. – К.: Молодь, 1986. – 224 с.

254. Шеин С. А.Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 44-51.

255. Шеремет М. К. Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання у школі: монографія / М. К. Шеремет. – К. : ІСДО, 1996. – 104 с.

256. Шиф Ж. И.Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1968. – 318 с.

257. Штойко Л. А.Развитие устной связной речи слабослышащих школьников на уроках литературы: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Л. А. Штойко. – Л., 1990. – 23 с.

258. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Т. Д. Щербан. – К., 2005. – 32 с.

259. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1991. – 192 с.

260. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1973. – 32 с.

261. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон.

– Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.

262. Яноушек Я. Методологические проблемы анализа коммуникативного общения / Я. Яноушек// Проблемы социальной психологии. – Тбилиси, 1976. – С. 39-46.

263. Яноушек Я.Проблемы общения в условиях совместной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии. – 1982. – №6. – С. 57-65.

264. Ярмаченко М. Д.Розвиток у студентів якостей дослідника в галузі педагогіки / М. Д. Ярмаченко// Психологія та педагогіка: спеціальні. – К., 1999. – С.72-75.

265. Яцишина В. М.Стиль спілкування педагога як фактор впливу на мотивацію учбової діяльності студентів ВУЗу / В. М. Яцишина, О. М. Яцишин // Постметодика. – 2002. – № 2-3 (40-41). – С. 130-134.

266. Berman J. Empathic teaching : education for life / J. Berman. – Amherst : University of Massachusetts Press, 2004. – 406 p.

267. Bishop A. Beyond token change: breaking the cycle of oppression in institutions / A. Bishop. – Halifax, N. S. : Fernwood, 2005. – 194 p.

268. Brennan R. L. Educational measurement / R. L. Brennan // National Council on Measurement in Education ; American Council on Education. – Westport, CT : Praeger Publishers, 2006. – pp. 65-110.

269. Craig A. P. How cultural differences shape the reception of knowledge : a psychology of learning and teaching for democratic societies / A. P. Craig. – Lewiston, N.Y. : Edwin Mellen Press, 2007. – 159 p.

270. Creativity and reason in cognitive development / edited by J. C. Kaufman, J. Baer. – Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2006. – 369 p.

271. Cropley A. J. Creativity in education & learning: a guide for teachers and educators / A. J. Cropley. – London : Kogan Page; Sterling, VA : Stylus, 2001. – 202 p.

272. Donald J. G. Learning to think : disciplinary perspectives / J. G. Donald. – San Francisco : Jossey Bass, 2002. – 354 p.

273. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality and development / C. S. Dweck. – Philadelphia, 1999. – 126 p.

274. Eble K. E. The craft of teaching: a guide to mastering the professor's art / K. E. Eble. – San Francisco, Calif. : Jossey-Bass, 1988. – 272 p.

275. Fiske S. T. Social cognition : from brains to culture / S. T. Fiske, Sh. E. Taylor. – Boston : McGraw-Hill Higher Education, 2007. – 13 p.

276. Garrison D. R. A transactional perspective on teaching and learning : a framework for adult and higher education / D. R. Garrison, W. Archer // European Association for Research on Learning and Instruction. – Amsterdam ; New York : Pergamon, 2000. – 236 p.

277. Hillman J. The Myth of Analysis : Three Essays in Archetypal Psychology / J. Hillman. – New York, 1992. – 320 p.

278. Hillman J. Re-Visioning Psychology / J. Hillman. – New York, 1992. – 304 p.

279. Hillman J. The Thought of the Heart and the Soul of the World / J. Hillman. – Dallas, 1992. – 130 p.

280. Kaufman J. C. Creativity and reason in cognitive development / J. C. Kaufman, J. Baer. – Cambridge; New York : Cambridge University Press, 2006. – 388 p.

281. Pace D. Decoding the disciplines: helping students learn disciplinary ways of thinking / D. Pace, J .K. Middendorf. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004. – 128 p.

282. Schouwenburg H. C. Counseling the procrastinator in academic setting / H. C. Schouwenburg. – Washington, D C : American Psychological Association, 2004. – 250 p.

283. Sharkin B. S. College students in distress: a resource guide for faculty, staff, and campus community / B. S. Sharkin. – New York : Haworth Press, 2006. – 139 p.

284. Taylor K. Developing adult learners : strategies for teachers and trainers / K. Taylor, C. Marienau, M. Fiddler. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – 414 p.

285. Weinstein R. S. Reaching higher : the power of expectations in schooling / R. S. Weinstein. – Cambridge, Mass : Harvard University Press, 2002. – 366 p.

Додаток А

Стимульний матеріал для діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності студентів-сурдопедагогів

Методика К. Юнга «Визначте тип своєї особистості»

1. Чому ви віддаєте перевагу?
а) невеликій кількості близьких друзів; б) великій компанії приятелів.
2. Яким книгам віддаєте перевагу?
а) з цікавим сюжетом; б) з розкриттям переживань героїв.
3. Що ви швидше за все можете допустити в роботі?
а) запізнення; б) помилки.
4. Якщо ви робите поганий вчинок, то:
а) гостро переживаєте; б) гострих переживань немає.
5. Як ви сходитесь з людьми?
а) швидко, легко; б) повільно, обережно.
6. Чи вважаєте ви себе людиною, яка швидко ображається?
а) так; б) ні.
7. Чи схильні ви реготати, сміятися від душі?
а) так; б) ні.
8. Яким ви себе вважаєте?
а) мовчазним; б) балакучим.
9. Ви відверті або скритні?
а) відвертий; б) скритний.
10. Чи любите ви займатися аналізом своїх переживань?
а) так; б) ні.
11. Знаходячись у суспільстві, вам подобається:
а) говорити; б) слухати.
12. Чи часто ви переживаєте незадоволення собою?
а) так; б) ні.
13. Чи любите ви що-небудь організовувати?
а) так; б) ні.
14. Чи хотілось би вам вести особистий щоденник?
а) так; б) ні.
15. Чи швидко ви переходите від рішення до виконання?
а) так; б) ні.
16. Чи швидко ви змінюєте ваш настрій?
а) так; б) ні.
17. Чи любите ви переконувати інших, нав'язувати свої погляди?
а) так; б) ні.
18. Ваші рухи:
а) швидкі; б) повільні.
19. Ви сильно переживаєте про можливі неприємності?
а) часто; б) рідко.
20. У скрутних випадках:
а) поспішаєте звернутися за допомогою до інших; б) не любите звертатися за допомогою до інших.

Методика Ю. Л. Орлова «Діагностика потреби у спілкуванні»

1. Я дістаю задоволення від участі у різного роду святкуваннях.
2. Я можу приглушити свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх друзів.
3. Мені приємно виявляти прихильність до когось.
4. Я більше зосереджений на набутті впливу, аніж дружби.
5. Я відчуваю, що по відношенню до моїх друзів у мене більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюсь про успіхи свого друга, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомогти.
8. Мої турботи зникають, коли я опиняюся серед товаришів по роботі.
9. Мої товариші мені порядком набридли.
10. Коли я роблю погано роботу, присутність людей мене дратує.
11. Притиснутий до стіни, я кажу лише ту частину правди, яка, на мою думку, не шкодить моїм друзям чи знайомим.
12. У важкій ситуації я думаю не стільки про себе, скільки про близьку людину.
13. Неприємності у друзів викликають у мене такий стан, що я можу захворіти.
14. Мені приємно допомагати друзям, навіть якщо це завдасть мені значних клопотів.
15. Із поваги до товариша я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він неправий.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, аніж оповідання про кохання.
17. Сцени насилля у кіно мені огидні.
18. У стані самотності відчуваю тривогу і напругу більше, ніж коли я перебуваю серед людей.
19. Я вважаю, що основною радістю у житті є спілкування.
20. Мені шкода покинутих собак та кішок.
21. Я віддаю перевагу мати менше друзів, але більш близьких.
22. Я люблю бувати серед друзів.
23. Я довго переживаю сварки з близькими.
24. У мене більше близьких людей, ніж у багатьох інших.
25. У мені більший потяг до досягнень, ніж до дружби.
26. Я більше довіряю власним інтуїції та уяві в погляді на людей, ніж судженням про них інших людей.
27. Я надаю більшого значення матеріальному благополуччю та престижу, ніж радості спілкування з приємними мені людьми.
28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
29. Стосовно мене люди часто невдячні.
30. Я люблю оповідання про безкорисливу дружбу та любов.
31. Заради друга я можу пожертвувати усім.
32. У дитинстві я входив до однієї тісної компанії.
33. Якби я був журналістом, мені подобалося би писати про дружбу.

Додаток Б

Стимульний матеріал для діагностування рівня сформованості особливостей вербального спілкування студентів-сурдопедагогів

Ключ розподілу вербальної креативності методики С. Медника, адаптованої А. Н. Вороніним.

1	0%	20%	40%	60%	80%	100%
2	1,00	0,94	0,91	0,86	0,81	0,61
3	19	6	4	3	2	0
4	49	20	15	12	10	1

При цьому ліва колонка позначала:

1 - відсоток людей, результати яких перевищують зазначений рівень;

2 - значення індексу оригінальності;

3 - значення індексу унікальності;

4 - кількість відповідей.

Приклад інтерпретації результатів: якщо у піддослідного сума оригінальних відповідей склала 20,25 і, все в його протоколі 25 відповідей, то індекс оригінальності складе 0,81. Припустимо, що кількість унікальних відповідей цього піддослідного дорівнює 16. Враховуючи, що основним показником є індекс оригінальності, можна зробити висновок, що дана людина за рівнем свого вербального творчого потенціалу знаходиться між 60% і 80% досліджуваних з контрольної вибірки, тобто 70% вибірки володіють сумарним показником вербальної креативності вище, ніж у нього.

Індекс унікальності тут показує, скільки нових рішень здатний запропонувати піддослідний в загальній масі виконаних завдань.

Наведемо приклади груп слів:

1. випадкова - гора - довгоочікувана	10. поїзд - купити – паперовий
2. вечірня - папір - стіна	11. кольори – заєць – цукор
3. назад - батьківщина - шлях	12. ласкава – зморшки – казка
4. далеко - сліпий - майбутнє	13. співак – Америка – тонкий
5. народна - страх - світова	14. важкий – народження – урожайний
6. гроші - квиток - вільне	15. багато – нісенітниця – прямо
7. людина - погони - завод	16. кривий – окуляри – гострий
8. двері - довіра - швидко	17. садова – мозок – порожня
9. друг - місто - коло	18. гість – випадково – вокзал

Відповіді студентами записувались у такому протоколі.

Зразок протоколу:

№	Слово	Словосполучення	№	Слово	Словосполучення
1			10		
2			11		
3			12		
4			13		
5			14		
6			15		
7			16		

8			17		
9			18		

Додаток В

Стимульний матеріал для діагностування рівня сформованості усвідомленості у спілкуванні студентів-сурдопедагогів

Методика В.Ф. Ряховського

«Діагностика рівня сформованості та проявів комунікабельності»

1. Ви очікуєте буденну ділову зустріч. Чи вибиває це вас із звичної колії?
а) так; б) ні.

2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?
а) так; б) ні.

3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь подією?
а) так; б) ні.

4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не були. Чи прикладаєте Ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?
а) так; б) ні.

5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
а) так; б) ні.

6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?
а) так; б) ні.

7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
а) так; б) ні.

8. Чи не посоромитесь ви нагадати знайомому, що він забув повернути гроші, що їх ви позичили йому кілька місяців тому?
а) так; б) ні.

9. У кафе вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите ви, лише невдоволено відсунувши тарілку?
а) так; б) ні.

10. У ситуації один на один з незнайомою людиною ви не розпочнете бесіду самі і вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так? а) так; б) ні.

11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж стати «у хвіст» і нудитися в очікуванні?
а) так; б) ні.

12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?
а) так; б) ні.

13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?
а) так; б) ні.

14. Почувши десь у неофіційній ситуації («в кулуарах») явно помилкову точку зору з добре відомого вам питання, Ви, скоріше за все, промовчите?
а) так; б) ні.

15. Чи викликає у вас невдоволення прохання знайомих допомогти розібратися у якійсь проблемі чи навчальній темі?
а) так; б) ні.

16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

а) так; б) ні.

«Методика вивчення рівня комунікативного контролю»

1. Мені здається важким мистецтво копіювати звички інших людей.
а) вірно; б) невірно.
2. Я, можливо, зміг би зіграти клоуна, для того, щоб привернути до себе увагу чи розвеселити оточуючих.
а) вірно; б) невірно.
3. З мене вийшов би непоганий актор.
а) вірно; б) невірно.
4. Іншим людям інколи здається, що я хвилююся більше, ніж це є насправді.
а) вірно; б) невірно.
5. В компанії я рідко знаходжусь в центрі уваги.
а) вірно; б) невірно.
6. У різних ситуаціях та в спілкуванні з різними людьми я часто поводжуся по-різному.
а) вірно; б) невірно.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
а) вірно; б) невірно.
8. Щоб мати успіх у роботі та в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким вони мене хочуть бачити.
а) вірно; б) невірно.
9. Я можу бути люб'язний з людьми, які мені дуже не подобаються.
а) вірно; б) невірно.
10. Я не завжди такий, яким здаюсь.
а) вірно; б) невірно.

«Методика діагностики спрямованості особистості»

(В. Смекала і М. Кучера)

1. Найбільше задоволення у житті дає:
а) оцінка роботи; б) усвідомлення того, що робота виконана добре; в) усвідомлення того, що знаходишся серед друзів.
2. Якби я грав у футбол, то хотів би бути:
а) тренером, який розробляє тактику гри; б) відомим гравцем; в) капітаном команди, якого обрали всі гравці.
3. Найкращими викладачами є ті, які:
а) мають індивідуальний підхід; б) захоплюються своїм предметом і викликають інтерес до нього; в) створюють у колективі атмосферу, у якій ніхто не боїться висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
а) радіють виконаній роботі; б) із задоволенням працюють в колективі; в) намагаються виконати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
а) були чуйними і допомагали іншим, коли для цього з'явиться можливість; б) були вірними і надійними; в) були розумними і цікавими людьми.
6. Найкращими друзями я вважаю тих:
а) з ким складаються гарні взаємини; б) на кого завжди можна покластися; в) хто може багато чого досягти в житті.
7. Найбільше я не люблю:
а) коли у мене щось не виходить; б) коли погіршуються відносини з товаришами; в) коли мене критикують .
8. На мою думку, найгірше за все, коли педагог:

а) не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними; б) викликає дух суперництва в колективі; в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

а) проводити час з друзями; б) відчуття виконаних справ; в) коли мене за що-небудь хвалили.

10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:

а) досяг успіху в житті; б) по-справжньому захоплений своєю справою; в) відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.

11. У першу чергу школа повинна:

а) навчити вирішувати завдання, які ставить життя; б) розвивати індивідуальні здібності учня; в) виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми

12. Якби у мене було більше вільного часу, я використав би його:

а) для спілкування з друзями; б) для відпочинку і розваг; в) для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

а) працюю з людьми, які мені симпатичні; б) у мене цікава робота; в) мої зусилля добре винагороджуються.

14. Я люблю, коли:

а) інші люди мене цінують; б) відчуваю задоволення від добре виконаної роботи; в) приємно проводжу час з друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:

а) розповіли про будь-яку цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом, в якій мені довелося брати участь; б) написали про мою діяльність; в) обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.

16. Найкраще я вчуся, якщо викладач:

а) має до мене індивідуальний підхід; б) зможе викликати у мене інтерес до предмету; в) влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:

а) приниження особистої гідності; б) невдача при виконанні важливої справи; в) втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

а) особистий успіх; б) можливості гарної спільної роботи; в) практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які:

а) вважають себе гіршими за інших; б) часто сваряться і конфліктують; в) заперечують проти всього нового.

20. Приємно, коли:

а) працюєш над важливою для всіх справою; б) маєш багато друзів; в) викликаєш захоплення і всім подобаєшся.

21. На мою думку, в першу чергу керівник повинен бути:

а) доступним; б) авторитетним; в) вимогливим.

22. У вільний час я із задоволенням прочитав би книги:

а) про те, як заводити друзів і підтримувати добрі стосунки з людьми; б) про життя знаменитих і цікавих людей; в) про останні досягнення науки і техніки.

23. Якби б у мене були музичні здібності, то я хотів би бути:

а) диригентом; б) солістом; в) композитором.

24. Мені б хотілося:

а) придумати цікавий конкурс; б) перемогти у конкурсі; в) організувати конкурс і керував ним.

25. Я хотів би прочитати книгу:

а) про мистецтво добре уживатися з людьми; б) про життя відомої людини; в) типу «Зроби сам».

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

а) інші були нею задоволені; б) насамперед виконати своє завдання; в) їй не дорікали за виконану роботу.

27. Вільний час з найбільшим задоволенням проводжу:

а) дивлячись детективні фільми; б) спілкуючись з друзями; в) займаючись улюбленою справою.

28. За умови однакового фінансового успіху б із задоволенням:

а) придумав цікавий конкурс; б) виграв би у конкурсі; в) організував би конкурс і керував ним.

29. Для мене важливо знати:

а) що я хочу зробити; б) як досягнути мети; в) як залучити інших до досягнення моєї мети.

30. Людина повинна поводитися так, щоб:

а) інші були задоволені нею; б) виконати, насамперед, своє завдання; в) не потрібно було дорікати за її роботу.

Додаток Д

Стимульний матеріал для діагностування рівня сформованості емоційного компоненту у спілкуванні студентів-сурдопедагогів

Методика І. М. Юсупова «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії педагога»

1. Мені більше подобається читати детективи, ніж наукову літературу.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

2. Юнаків і підлітків, як правило, дратує турбота батьків.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

3. Мене цікавлять причини успіху або невдачі знайомих мені людей.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

4. Серед усіх музичних телепередач я віддаю перевагу передачам з поп-музикою.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

5. Роздратованість, примхливість, несправедливі докори хворого слід терпіти завжди, навіть у випадках, коли це відбувається дуже довго.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

9. Хворому допоможе підтримка словом та участю.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

10. Нікому не слід втручатися в конфлікт між двома близькими людьми.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

11. Є думка, що літні люди часто ображаються.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

12. Коли я в дитинстві стикався з трагічною ситуацією, то мої очі самі собою наповнювалися слізьми.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

13. Невдоволеність моїх батьків впливає на мій настрій.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

11. Я байдужий до того, що мене будь-хто критикує.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

12. У музеях з мистецтва мені більше подобаються портрети, ніж пейзажі.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

13. Я ніколи не сердився на батьків, навіть якщо вони були неправі.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завади; е) так, завжди.

14. Коли кінь погано тягне, його слід підганяти батогом.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

15. Коли я стикаюсь з драматичними подіями у житті людей, то мені здається, ніби це відбувається зі мною.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

16. Батьки справедливо ставляться до своїх дітей.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

17. Коли я бачу сварку між людьми, то завжди втручаюсь.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

18. Я не звертаю уваги на поганий настрій моїх батьків.
а) не знаю; б)ні, ніколи; в)інколи; г)часто; д)майже завжди; е)так, завжди.

19. Я тривалий час спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

20. Фільми й книги можуть спричинити сльози лише в несерйозних людей.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя й поведінкою незнайомих мені людей.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

22. В дитинстві я часто приводив додому бездомних собак та кішок.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

23. Люди проявляють безпідставну агресію.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

25. В дитинстві молодші за віком ходили за мною «по п'ятах».
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

26. Коли я бачу покалічену тварину, то намагаюся їй допомогти.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

28. Побачивши вуличну пригоду, я стараюся не потрапляти до числа свідків.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу чи розвагу.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

31. Зі складної конфліктної ситуації людина має шукати вихід самостійно.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

32. Якщо дитина плаче, то на те завжди є своя причина.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

33. Молодь має завжди задовольняти прохання та забаганки літніх людей.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

34. Мені хотілося зрозуміти, чому мої однокласники інколи були замріяним.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати й усипляти.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюсь перевести розмову на іншу тему.
а) не знаю; б) ні, ніколи; в) інколи; г) часто; д) майже завжди; е) так, завжди.

Методика В. В. Бойка «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні»

1. Зазвичай у кінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома.
а) так; б) ні.
2. Буває, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливий вплив на партнерів (розгублююся, бентежуся, замикаюся в собі або, навпаки, багато говорю, веду себе неприродньо).
а) так; б) ні.
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
а) так; б) ні.
4. Мабуть, я здаюся оточуючим надмірно суворим.
а) так; б) ні.
5. Я в принципі проти того, щоб демонструвати чемність, якщо цього не хочеться.
а) так; б) ні.
6. Я зазвичай вмію приховати від інших спалахи емоцій.
а) так; б) ні.
7. Часто у спілкуванні з іншими я продовжую думати про щось своє.
а) так; б) ні.
8. Буває, що я хочу виразити іншому емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), однак він цього не відчуває, не сприймає.
а) так; б) ні.
9. Часто у моїх очах або у виразі мого обличчя помітна заклопотаність.
а) так; б) ні.
10. У діловому спілкуванні я намагаюсь приховати свої симпатії до партнерів.
а) так; б) ні.
11. Усі мої неприємності, переживання, як правило, намальовані на моєму обличчі.
а) так; б) ні.
12. Якщо я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надмірно красномовною, експресивною.
а) так; б) ні.
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий.
а) так; б) ні.
14. Зазвичай я знаходжуся у стані нервової напруги.
а) так; б) ні.
15. Як правило, я відчуваю дискомфорт, коли приходиться обмінюватися потисками рук у діловій обстановці.
а) так; б) ні.
16. Іноді близькі люди підказують мені: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не зморщуй обличчя тощо.
а) так; б) ні.
17. Розмовляючи, я зайве жестикулюю.
а) так; б) ні.
18. В новій ситуації мені важко бути розкутим, природним.
а) так; б) ні.
19. Мабуть, моє обличчя часто виражає сум або стурбованість, хоч на душі у мене спокійно.
а) так; б) ні.
20. Мені важко дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною.
а) так; б) ні.

21. Якщо я хочу, то завжди можу приховати ворожість до поганої людини.
а) так; б) ні.
22. Мені часто буває, чомусь, весело без усякої причини.
а) так; б) ні.
23. Мені дуже просто зобразити за власним бажанням або за проханням інших різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо.
а) так; б) ні.
24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати.
а) так; б) ні
25. Мені щось заважає виявити теплоту, симпатію людині, навіть якщо ці почуття до неї відчуваю.
а) так; б) ні.

Методика «Емоційний інтелект Холла»

1. Як негативні, так і позитивні емоції для мене є джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити.
3. Коли відчуваю тиск зі сторони, я залишаюсь спокійним.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх емоцій.
5. Коли необхідно, я легко можу заспокоїтись і зосередитись, щоб діяти у відповідності до запитів життя.
6. Коли необхідно, я легко можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій.
7. Я легко контролюю свої переживання.
8. Після того, як мене щось засмутить я легко можу керувати своїми емоціями
9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до переживань інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я віднаходжу в собі сили знову і знову боротись з труднощами.
14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на переживання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Я звертаюсь до своїх негативних переживань і розбираюсь, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтись після неочікуваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх емоцій важливе для підтримання «гарної форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я легко розпізнаю емоції людей за виразом їх обличчя.
22. Коли необхідно діяти, я можу легко відкинути негативні емоції.
23. Я добре вловлюю знаки в спілкуванні, які вказують на те, чого потребують інші.
24. Люди вважають мене знавцем хвилювань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої хвилювання, краще керують своїм життям.
26. Я здатен покращити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитись в питаннях стосунків між людьми.
28. Я легко налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх можливості для досягнення їхніх особистих цілей.
30. Я можу легко відволіктись від неприємних хвилювань.

Додаток Ж

Результати порівняльного аналізу (за критерієм Краскела-Уолліса)

З допомогою **порівняльного аналізу** (за критерієм Краскела-Уолліса) серед студентів денної форми навчання, заочної та другої вищої освіти виявлено відмінність за рівнем емоційного інтелекту, значно вище мінімальне значення, ніж у двох інших групах, дещо вища медіана, менше розсіювання даних,Хи-квадрат (M = 0,0195, t = 7,899, при p = 0,0193). В групі студентів, які здобувають другу вищу освіту вищий рівень прояву цієї ознаки. Це можна пояснити тим, що студенти, які здобувають другу вищу освіту краще орієнтуються в емоційних станах інших людей. Результати представлені на рисунку 1.

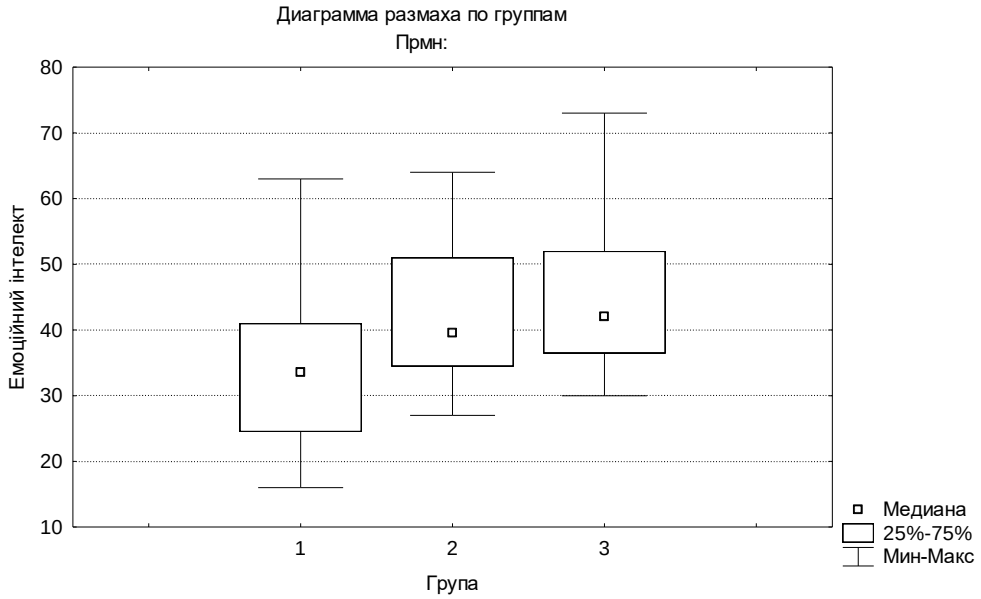


Рис. 1. Результати порівняльного аналізу за емоційним інтелектом

Виявлено відмінність за рівнем розпізнавання емоцій інших, значно вище мінімальне значення, ніж у двох інших групах, дещо вища медіана, менше розсіювання даних,Хи-квадрат (M = 0,0480, t = 7,579, при p = 0,0226). В групі студентів, які здобувають другу вищу освіту вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що що студенти, які навчаються на другій вищій освіті мають більший життєвий досвід та здатні краще розпізнавати емоційні переживання інших. Результати представлені на рисунку 2.

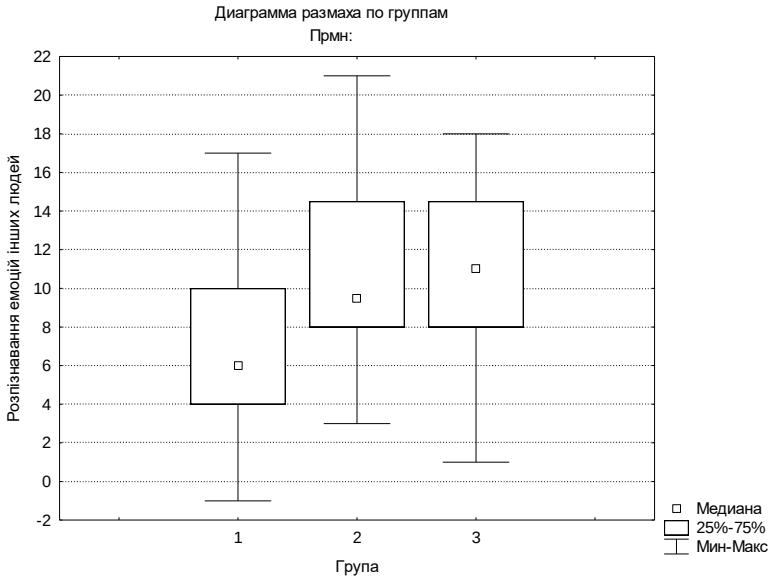


Рис. 2. Результати порівняльного аналізу за розпізнаванням емоцій інших

Також виявлено відмінність за рівнем управління своїми емоціями, значно вище мінімальне значення, ніж у двох інших групах, дещо вища медіана, менше розсіювання даних,Хи-квадрат (M = 3,4313, t = 12,880, при p = 0,0016); (M = 2,5983, t = 12,880, при p = 0,0016). В групі студентів заочників та студентів, які здобувають другу вищу освіту вищий рівень прояву цієї ознаки, оскільки студенти цих груп мають більший професійний досвід та вміють керувати власними емоційними переживаннями. Результати представлені на рисунку 3.

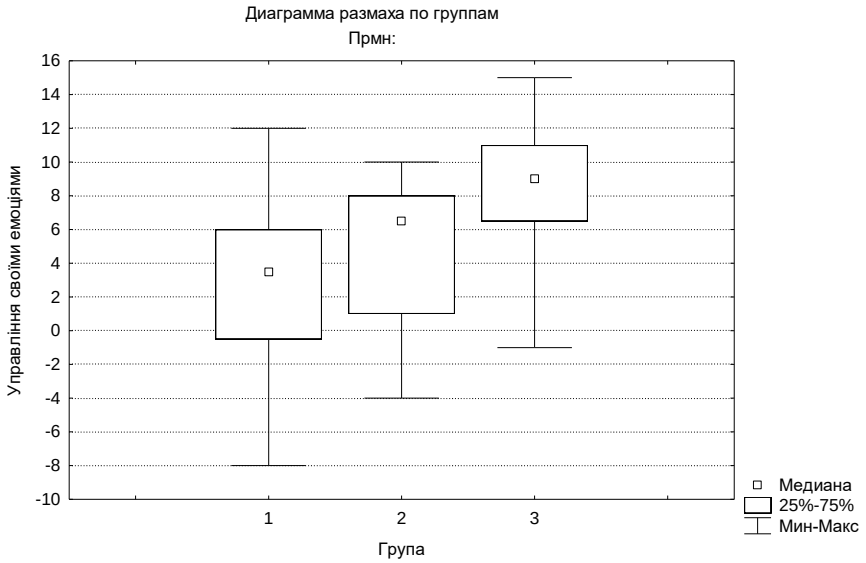


Рис. 3. Результати порівняльного аналізу за управлінням своїми емоціями

Виявлено відмінність за рівнем стислого переказу тексту, значно вище мінімальне значення, ніж у двох інших групах, дещо вища медіана, менше розсіювання даних,Хи-квадрат (M = 0,02300, t = 7,757, при p = 0,0207). В групі студентів, які здобувають другу вищу освіту вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що що студенти, які навчаються на другій вищій освіті мають більший професійний досвід та обсяг запам’ятовування та здатні краще переказати стислий текст. Результати представлені на рисунку 4.

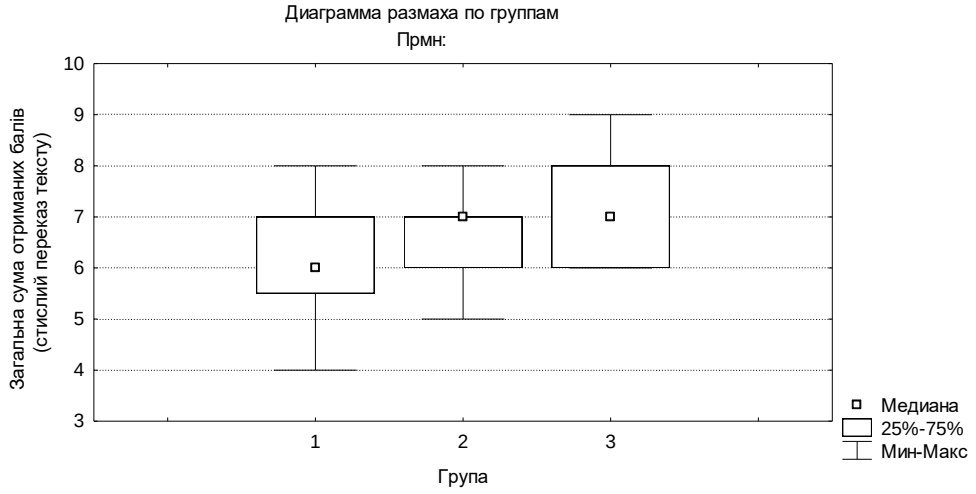


Рис. 4 . Результати порівняльного аналізу за стислим переказом тексту

Додаток З

Приклади завдань для формування умінь у спілкуванні

Завдання 1. «Інформаційний розрив». Суть технології полягає у створенні міжособистісної взаємодії, за якої основним мотивом кожного учасника є отримання важливої для виконання завдання інформації, якою володіє співрозмовник. У процесі обміну інформацією зникають прогалини в знаннях гравців.

Гра передбачає необхідність зробити повідомлення або реферування невеликого тексту; прослухати повідомлення співрозмовника і поставити запитання, отримати необхідні знання, нову інформацію. Стратегією такої гри є стимулювання учасників до постійного обміну інформацією.

Завдання 2.«Компакт-опитування». Завдання гри полягає у підвищенні рівня комунікативності.Три учасники обирають собі соціальну роль (директор ліцею, домогосподарка, безробітний тощо) і сідають у центр кола. Решта гравців ставить їм одне й те саме питання. Кожен із тих, хто сидить у центрі кола, повинен відповісти на нього відповідно до ролі (термін підготовки до відповіді – 3 сек), попередньо визначивши обсяг свого висловлювання (1, 3, 10 речень). Точність виконання завдання контролює «охоронець часу».

Завдання 3. «Контакти». У грі бере участь дві особи. Один із гравців стає на стілець у весь зріст, інший присідає навпочіпки навпроти нього. Починається бесіда. Потім учасники міняються місцями. На третьому етапі вони обмінюються інформацією, сидячи чи стоячи поруч. Під час гри вони можуть відчувати дискомфорт від великої відстані між собою, необхідність вирівнювати позиції, вести розмову на одному рівні. Це до помає відчути значущість відстані для внутрішнього стану, випробувати нові відчуття.

Завдання 4. «Ланцюжок». Суть гри полягає у складанні колективної розповіді завдяки логічному продовженню думки попереднього оповідача. Почати розповідь може будь-хто. Наприклад, учасник пропонує такий початок: «Учора я зовсім випадково зустрів однокласника, якого не бачив 10 років. Він упізнав мене перший...». А далі кожен по черзі пропонує своє речення, продовжуючи сказане. Всі мають бути готовими включитися в розповідь. Це забезпечує стовідсоткову зайнятість групи, оскільки той, хто слухає, будь-коли може стати оповідачем.

Завдання 5. «Конкурс майстерності вихователя». Учасники діляться на дві команди, кожна з яких готує по одному завданню (виховний захід), у якому демонструватиме уміння: розкривати цілі під час виконання завдання (стратегію); розкривати засоби виконання завдання (тактику); застосовувати під час виконання завдання демократичний стиль спілкування, спрямований на організацію життєдіяльності дітей.

Критеріями оцінювання якості виступів кожної команди є: творчий підхід до розробки завдань; володіння комунікативно-мовленнєвими, невербальними уміннями; володіння організаторською технікою. Оцінювання здійснює обране журі.

Завдання 6. «Диспут». Учасники поділяються на дві команди. За допомогою жереба з'ясовують, яка команда яку позицію займатиме з певного питання, наприклад: прибічники засмаги, паління, роздільного харчування і ті, що проти цього.

Члени команд по черзі висловлюють аргументи на користь певної точки зору. Обов'язковою вимогою для учасників гри є підтримка думок суперників і розуміння аргументації. У процесі диспуту той з членів команди, чия черга висловлюватися наступним, повинен реагувати «угу-підтакуванням» і «луною», ставити уточнювальні запитання, якщо зміст аргументації недостатній, у такому разі можна використати парафраз. Аргументи на користь позиції своєї команди дозволено висловлювати лише після того, як той, хто виступає, просигналізує, що його зрозуміли правильно (кивок головою, «так, саме це я і мав на увазі»).

Ведучий стежить за виступами і за тим, щоб учасники диспуту підтримували висловлювання, використовуючи при цьому відповідні реакції. Можна давати пояснення типу «так, ви мене зрозуміли правильно», при цьому повторивши слова співрозмовника, і переконатися в правильності розуміння висловленої думки. Ведучий намагається застерегти учасників диспуту від спроб продовжувати і розвивати думки співрозмовника, приписуючи йому не його слова.

По закінченню ведучий коментує хід вправи, звертаючи увагу на випадки, коли за допомогою парафразу вдалося домогтися уточнення позицій учасників диспуту.

Додаток К

Приклади завдань для формування сурдопедагогічних технік спілкування у студентів-сурдопедагогів

1. Прочитайте скоромовки з дотриманням правильної вимови всіх звуків відповідно до орфоепічних норм.

- Хитру сороку спіймати морока, а на сорок сорок – сорок морок.
- Бабин біб розцвів у дощ – буде бабі біб у борщ.
- Стриб-стриб-стриб – підстрибує по стерні рідня: перепілка, перепел, перепеленя.

2. Прочитайте вірші, міняючи темп вимови (повільно, нормативно, швидко).

Сплять над озером ялинки, як сестрички в сповитку.
Біла віхола хустинки їм зіткала нашвидку.
Де калина, де шипшина, де черешенька мала?
Все зима запорошила, запушила, замела. (В. Скомаровський)

3. Прочитайте скоромовки, міняючи темп вимови (повільно, нормативно, швидко).

- У дворі трава, на траві дрова. Не рубай дрова, на траві двора.
- Дзижчить над житом жвавий жук, бо жовтий він вдягнув кожух.
- Ковпак на ковпаку, під ковпаком - ковпак.

4. Вимовте фрази, міняючи темп вимови (повільно, нормативно, швидко).

- Зозуля кувала у зеленому лузі.
- Зорина і Назар зварили узвар.

5. Проспівайте пісні у заданому темпі.

Коляд, коляд, колядниця, добра з медом паляниця,
а без меду не така, дайте, тітко, пирога.
Як не дасте пирога, візьму бика за рога,
поведу на торжок, куплю собі пиріжок.

6. Прослухайте аудіозапис коротких фраз та відтворіть їх у різному темпі (повільно, нормативно, швидко).

- Ми до школи швидко йшли, кущ шипшиновий знайшли.
- Сумно солов'ю у лісі, він сидить у нас на стрісі.
  Так він солодко співає – весну й сонце прославляє!
- Якось кухару на вухо в кухні шепотіла муха:
  "Хоч з тобою не дружу, хліб спекти допоможу".

7. Вимовте слова спочатку пошепки, потім голосніше і нарешті голосно.

- Рис-лис, рама-лама, рак-лак, лук-люк, галка-галька, лис-ліс, мишка-миска, шапка-сапка, кашка-каска, злива-слива.
- Князь, подорож, близько, пошук, кожух, вузько, розірвати, слизько, миска, мишка, лазить, кріт, зазіхати, кішка.

8. Вимовте скоромовки спочатку пошепки, потім уголос.

- У садочку барвінок, на барвінку втінок. Заберемо втінок, вирвімо барвінок.
- Копа на копі, під копою копа. А хто їх копнув? Копоклад Хома.
- Кричав Архип, Архип охрип, не треба Архипу кричати до хрипу.
- Летіла лелека, заклекотіла до лелеченят.

9. Прочитайте фрази голосом різної гучності.

- Хто два зайці гонить, жодного не здогонить.
- Добре слово будує, а зле руйнує.
- У чужій кошарі овець не розведеш.
- Знайко біжить, а незнайко лежить.

10. Прочитайте віршовані рядки голосом різної гучності.

Білий вітер-сніговій напряде куделі,
на галяві лісовій килими простеле.
Гляне весело з-під брів на дуби, ялини

І поманить снігурів кетягом калини. (В. Скомаровський)

Додаток Л

Приклади завдань для формування емоційного супроводу у спілкуванні

Вправа 1. «Карусель»

Мета: формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакт, розвиток емпатії та рефлексії в процесі навчання.

Хід вправи. У вправі організовують серію зустрічей, причому щоразу - з новою людиною. Завдання: легко вступити в контакт, підтримати розмову і попрощатися. Члени групи шикуються за принципом каруселі, тобто обличчям один до одного, й утворюють два кола: внутрішнє нерухоме і зовнішнє рухоме.

Приклади ситуацій:

о Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довгий час не бачили. Ви дуже раді цій зустрічі...

о Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з нею...

о Перед вами маленька дитина, вона чогось злякалася. Підійдіть до неї і заспокойте її.

о Після тривалої розлуки ви зустрічаєте коханого (кохану), ви дуже раді зустрічі... Час на встановлення контакту і проведення бесіди 3-4 хв. Потім ведучий дає сигнал, і учасники тренінгу переходять до наступного учасника.

Вправа 2.«Емпатія»

Мета: розвиток уміння підтримувати контакт очей, розуміти співрозмовників.

Хід вправи. Один учасник виходить із аудиторії, решта називає три найкращі риси його характеру або зовнішності. «Охоронець інформації» записує ким і що було сказано. Гравець, який повертається до аудиторії, орієнтуючись на міміку, очі, має визначити авторів кожного висловлювання. Група допомагає підказками: «гаряче», «тепло», «холодно».

Вправа 3.

Мета: розвиток емпатії в процесі навчання.

Хід вправи. Група поділяється на пари. Один учасник називає предмет або явище і просить свого партнера уявити його, пригадати власні враження, відчуття, пов'язані з цим предметом, асоціації, які він викликає. Потрібно змалювати предмет так, щоб слухач отримав виразне уявлення про нього. Наприклад, передати своє емоційне сприйняття снігу, сонячного дня, холодного будинку, поля.

Вправа 4.

Мета: розвиток емпатії в процесі навчання.

Хід вправи. Один з учасників бере книжку з фотографіями або сімейний альбом і дає характеристику емоційному стану сфотографованих осіб. Для цього він повинен поставити себе в ситуацію, зображену на фотографії, спробувати зрозуміти її зміст і почуття учасників ситуації.

Вправа 5.

Мета: розвиток емпатії в процесі навчання.

Хід вправи. Один з учасників повинен уявити себе на місці вчителя, який тримає в руках зошит учня (в клаяксах, виконані абияк завдання, безліч помилок). Завдання учасника полягає в тому, щоб передати свої відчуття, але так, щоб аудиторія отримала виразне уявлення про виконану роботу.

Вправа 6.

Мета: розвиток емпатії в процесі навчання.

Хід вправи. Група поділяється на пари. Один учасник виразом очей намагається передати певне почуття, а інший – розповідає йому, у яких ситуаціях він дивиться на нього саме так.