**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет іноземних мов**

**Кафедра прикладної лінгвістики**

Освітньо-професійна програма

«Середня освіта. Мова і література (англійська)»

Спеціальність 014.02 Середня освіта. Англійська мова і література.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня **«**МАГІСТР»

**Навчання стратегій активного слухання студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію**

Студентки другого курсу (магістерського рівня), групи Аз-21

Кушніренко Юлії Вікторівни

Науковий керівник:

к.п.н., доц. каф. прикладної лінгвістики

Халимон І.Й.

Рецензенти:

к.п.н., доц. каф. прикладної лінгвістики

Ларіна Т.В.

к.п.н., доц. каф. іноземних мов Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини

Загоруйко Л. О.

Ніжин – 2019

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NIZHYN MYKOLA GOGOL STATE UNIVERSITY

APPLIED LINGUISTICS DEPARTMENT

**Yuliia Kushnirenko**

**Teaching active listening strategy to university students minoring in English**

Research Supervisor –

Candidate of Science in Pedagogy

Associate Professor Iryna KHALYMON

Nizhyn – 2019

**АНОТАЦІЯ**

**магістерської роботи на тему «Навчання стратегій активного слухання студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію»**

Робота присвячена проблемі розвитку умінь діалогічного мовлення студентів, які вивчають англійську мову як спеціалізацію, шляхом навчання стратегій активного слухання. Робота складається зі списку умовних скорочень, вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. Основний текст викладено на 101 сторінці, список використаних джерел містить 77 найменувань.

У першому розділі роботи здійснено ґрунтовний аналіз теоретичних засад навчання стратегій активного слухання. Доведено, що одним із найефективніших видів слухання є активне слухання, оскільки його основною рисою є надання конструктивного зворотного звʼязку тому, хто говорить, за допомогою різних стратегій (мінімальні заохочення, перефразування, з’ясування, тощо). Отже стратегії активного слухання можуть розглядатися як інструмент для розвитку умінь діалогічного мовлення.

У другому розділі розглянуто методику навчання стратегій активного слухання. Доведено, що їх навчання здійснюється на тих же методичних засадах, що й навчання діалогічного мовлення, хоча потрібні додаткові завдання для практикування власне стратегій. Розроблений комплекс вправ для складається з трьох блоків: підготовчого (мотиваційного) блоку, блоку для навчання реплікування і побудови діалогічних єдностей з використанням окремих стратегій та блоку для практикування стратегій у комплексі у процесі діалогічної взаємодії.

Третій розділ присвячено експериментальній перевірці ефективності комплексу вправ, яка складалася з трьох етапів: підготовчого, пробного навчання та аналітичного. Ефективність комплексу було доведено, оскільки уміння діалогічного мовлення та активного слухання студентів покращилися.

Ключові слова: активне слухання, діалогічне мовлення, стратегія, навчання стратегій активного слухання, англійська мова як спеціалізація.

**SUMMARY**

**of Master’s thesis “Teaching active listening strategy to university students minoring in English”**

The thesis deals with the problem of developing oral interaction skills of students’ minoring in English through teaching them active listening strategy.

The thesis consists of a list of used abbreviations, introduction, three parts, conclusions and a list of references. The total number of pages is 101; the list of references includes 77 sources.

The first part of the thesis gives a detailed analysis of the theoretical background of teaching active listening strategy to university students minoring in English. It is demonstrated that effective listening plays an important role in communication, and that one of the most effective ways of listening is active listening, so it can be regarded as a tool for improving students’ oral interaction skills. The key feature of active listening strategy is giving constructive feedback to the speaker by means of different techniques (minimal encouragers, paraphrasing, clarifying, reflecting feelings, summarizing).

The second part deals with the methodology of teaching active listening strategy. It is proved that the strategy is taught mainly by the same methodology as oral interaction, though as a strategy it requires additional tasks for practicing.

A special three-stage complex of exercises and tasks for teaching and practicing active listening strategy was developed. It includes three blocks of tasks and exercises: preparatory (motivational), a block of exercises to practice active listening separate responses and a block of tasks to practice the strategy on the whole.

The third part focuses on the experimental work that was held within three stages: preparation, trial teaching and interpretation of results. The effectiveness of the complex was proved as students’ oral interaction skills and active listening skills improved after they undergone the trial teaching.

Key words: active listening, oral interaction, strategy, teaching active listening strategy, English as a specialism.

ЗМІСТ

[ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 6](#_Toc26724571)

[ВСТУП 7](#_Toc26724572)

[РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТРАТЕГІЙ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ 10](#_Toc26724573)

[1.1. Слухання як складова спілкування 10](#_Toc26724574)

[1.2. Роль стратегій активного слухання у підготовці студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію 20](#_Toc26724575)

[1.3. Особливості навчання стратегій активного слухання 31](#_Toc26724576)

[Висновки до Розділу 1 43](#_Toc26724577)

[РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТРАТЕГІЙ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ 45](#_Toc26724578)

[2.1. Види вправ і завдань для навчання стратегій активного слухання та вимоги до них 45](#_Toc26724579)

[2.2 Критерії оцінювання володіння стратегіями активного слухання 51](#_Toc26724580)

[2.3 Комплекс вправ для навчання стратегій активного слухання студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію 54](#_Toc26724581)

[Висновки до Розділу 2 79](#_Toc26724582)

[РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЛЕКСУ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ 81](#_Toc26724583)

[3.1 Організація і проведення пробного навчання 81](#_Toc26724584)

[3.2 Аналіз та інтерпретація результатів 89](#_Toc26724585)

[3.3 Методичні рекомендації щодо навчання стратегій активного слухання студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію 93](#_Toc26724586)

[Висновки до розділу 3 96](#_Toc26724587)

[ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 98](#_Toc26724588)

[СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 102](#_Toc26724589)

[ДОДАТКИ 112](#_Toc26724590)

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМ – англійська мова

АС – активне слухання

ІМ – іноземна мова

ДМ – діалогічне мовлення

САС – стратегії активного слухання

МД – мовленнєва діяльність

ДЄ – діалогічна єдність

# ВСТУП

Уміння спілкуватися у XXI столітті є одним із ключових умінь для успішного функціонування в суспільстві. Особливо важливим є уміння спілкування для професій типу «людина – людина», до яких належить і професія вчителя, адже для вчителя спілкування є головним засобом професійної діяльності. Відтак, перед закладами вищої освіти (далі – ЗВО) постає завдання підготовки високопрофесійного та компетентного вчителя, який здатен спілкуватися з учнями на засадах гуманізму, поваги до особистості, неупередженого ставлення до суб’єкта комунікації, урахування інтересів співрозмовника. Особливо важливим це завдання є у сфері підготовки вчителя-мовника і, зокрема – вчителя іноземної мови (далі – ІМ).

Усім відомо, що спілкування – це по суті діалог, а оскільки діалог це не лише говоріння, а й слухання, то для ефективного діалогу відповідно й слухання має бути ефективним. На сьогоднішній день поширеною проблемою є низький рівень розвитку у студентів умінь іншомовного діалогічного мовлення (далі – ДМ), зокрема – уміння уважно слухати й розуміти співрозмовника та реагувати на його висловлювання. Особливо помітно це в умовах вивчення іноземної мови як спеціалізації, що зумовлено значно меншою кількістю годин, що відводяться навчальним планом на вивчення іноземної мови.

Одним із шляхів розв’язання цієї проблеми вважаємо навчання студентів стратегій активного слухання (далі – САС), суть яких полягає в активному використанні зворотного зв’язку з метою контролювання точності сприймання інформації, з’ясування змісту повідомлення.

Активне слухання досліджувалася у різних контекстах: як складова навчальної успішності студентів [52]; як навичка важлива для успішного навчання упродовж усього життя [54]; як складова змісту підготовки спеціалістів у галузі освіти [62, 65, 73]; як стратегія навчання ІМ офіцерів-прикордонників [6], працівників фармацевтичної сфери [22], економістів [23], юристів [27], а також як метод встановлення конструктивних взаємин між викладачем і студентами ЗВО [21], між викладачем і курсантами [24], тощо. У той же час проблема навчання САС майбутніх учителів іноземної мови, і зокрема студентів, які вивчають англійську мову (далі – АМ) як спеціалізацію, окремо не досліджувалася. Такі міркування зумовлюють **актуальність** обраної теми наукового дослідження.

**Об’єктом дослідження** є процес навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію.

**Предметом дослідження** є методика навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та експериментальній перевірці методики навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію.

Поставлена мета дослідження передбачає розв’язання таких **завдань:**

1. уточнити місце і роль САС у підготовці студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію;
2. визначити особливості та конкретизувати зміст навчання САС;
3. обґрунтувати і розробити методику навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію;
4. експериментально перевірити ефективність розробленої методики та сформулювати методичні рекомендації щодо навчання САС.

**Гіпотеза** дослідження полягає в тому, що навчання САС сприяє підвищенню компетентності в ДМ та розвитку умінь ефективного слухання як складової професійної компетентності вчителя ІМ.

Для досягнення поставленої мети і виконання сформульованих завдань було використано як теоретичні, так і емпіричні **методи**: зокрема, аналіз і синтез методичних, педагогічних, психологічних джерел з проблеми дослідження для виокремлення основних підходів щодо навчання САС; спостереження за навчальним процесом у ЗВО, зокрема – за практичними заняттями з курсу «Практикум з англійської мови» для студентів, які вивчають АМ як спеціалізацію; пробне навчання, анкетування та тестування студентів – для перевірки ефективності розробленої методики та визначення рівня засвоєння САС.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що в ньому:

* *набуло подальшого розвитку* вирішення проблеми розвитку умінь ДМ у процесі вивчення англійської мови як спеціалізації, зокрема – шляхом навчання САС;
* *уточнено* роль і місце САС у підготовці студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, а також структурні компоненти та зміст поняття «стратегії активного слухання» та критерії оцінювання володіння САС.

**Практичне значення** роботи полягає у можливості застосування результатів дослідження у процесі навчання студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціальність або спеціалізацію, а також у процесі іншомовної підготовки спеціалістів інших галузей.

Апробація основних положень та результатів дослідження відбулась на І Всеукраїнській науково-практичній конференції «Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи» (10 квітня 2019 р., м. Кам’янець-Подільський) та VІІ Міжнародній науково-практичній конференції «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (27-28 вересня 2019 р., м. Ніжин)

Основні положення дослідження висвітлено у тезах доповідей «Зміст навчання активного слухання студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію» [25] та «Роль умінь активного слухання у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови» [26], опублікованих у збірниках матеріалів зазначених конференцій.

**Структура й обсяг роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів з висновками, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи – 130 аркушів, в тому числі – 101 аркуш основного тексту.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТРАТЕГІЙ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ

## 1.1. Слухання як складова спілкування

В основі людської діяльності і зокрема у професійної діяльності вчителя, а особливо – вчителя мови, лежить спілкування. Відтак важливо розуміти сутність цього терміну.

У Педагогічному словнику термін «спілкування» трактується як «складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями. способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо» [10, с. 317]. Дослідники комунікації визначають спілкування як форму діяльності між людьми, що призводить до виникнення психічного контакту, у процесі якого відбувається обмін інформацією, демонстрація ставлення один до одного, взаємний вплив, співчуття і взаєморозуміння [36, с. 9]. Лінгводидакти тлумачать цей термін подібним чином, зазначаючи, що «спілкування є необхідною умовою формування і розвитку особистості, а також оволодіння мовою» [1, с. 172]

За даними наукових досліджень, упродовж активного дня люди спілкуються в середньому понад 70% часу, причому доведено, що провідну роль у процесі комунікації відіграє слухання, якому відводиться 42% часу, 32% припадає на говоріння, 15% – на читання і 11% – на письмо [3, с. 100]. У наукових джерелах наводяться й інші дані про питому вагу різних видів МД у природних умовах, відповідно до яких слухання займає 45% часу спілкування, говоріння – 30%, читання – 16%, письмо – 9%. Розподіл може варіюватися в різних умовах, і, наприклад, на уроці ІМ в школі аудіювання займає до 57% часу [15, с. 4]. Тобто, у будь-якому випадку людина більше слухає, ніж говорить.

Багато-хто ототожнює уміння слухати з умінням чути і переконаний, що обидва є інстинктивними, вродженими. Проте це далеко не так, адже, як зазначають науковці, слухати – це не просто спрямовувати слух на що-небудь, а зосереджуватися на тому, що сприймається, розуміти значення сприйнятих звуків [36, с. 76].

Науковці визначають слухання як цілеспрямовану, організовану діяльність людини в комунікації, вид мовленнєвої взаємодії, при якій здійснюється активний процес відбору звукових сигналів [3, с. 102]. У психології спілкування слухання тлумачиться як психологічний компонент вербальної комунікації, метод декодування і сприймання інформації [45, с. 63], під час якого здійснюється сприймання і особисте ставлення до отриманої інформації. [22, с. 39]. Іншими словами, слухання – це процес, у ході якого встановлюються зв’язки між людьми, виникає відчуття взаєморозуміння, яке робить ефективним будь-яке спілкування [39, с. 75]

Дослідники особливо наголошують на ролі слухача і його відповідальності за процес комунікації, зауважуючи, що слухач повинен бути уважним до співрозмовника і мати бажання його почути [3, с. 101, 2, с. 20-21], сприймати інформацію, утримуючись від вираження власних емоцій; заохочувати мовця, спонукаючи його продовжувати акт спілкування; утримуватися від впливу на мовця, сприяючи розвитку його думки «на один крок вперед» [36, с. 77]. Проте слухання, як особистісна якість, притаманне не всім людям. Незважаючи на те, що уміння слухати можна опанувати [2, с. 21], більшість людей, як свідчать результати досліджень, погано вміють слухати інших [36, с. 76].

За своєю суттю слухання є складною діяльністю. У процесі слухання вирізняють чотири взаємопов’язані діяльності: 1) сприйняття (рецепцію вербальних і невербальних повідомлень); 2) інтерпретацію (діяльність з розуміння повідомлення); 3) оцінювання (процес розподілу інформації на факти і погляди, а також погодження з повідомленням або його відторгнення); 4) відповідь (процес реагування на повідомлення вербально і невербально). Остання складова є особливо важливою з огляду на те, що саме на цьому етапі відбувається перевірка правильності сприйняття повідомлення [54, 66].

Дещо іншими є елементи процесу слухання з точки зору комунікативної лінгвістики: 1) сприйняття слухом (фізіологічний процес відбору звукових подразників, розпізнавання звуків, слів, повідомлень), 2) уважність (селективний відбір звукових сигналів, обумовлений мінімальним порогом фізичного сприйняття людини, її зацікавленістю і мотивацією), 3) розуміння (надання повідомленню певних значень і смислів в залежності від психічних, психологічних, ситуативних, рольових, вікових, статевих, культурних та інших чинників), 4) запам’ятовування (процес зберігання інформації з метою її подальшого використання) [3, с. 101].

Зважаючи на таку психологічну складність процесу слухання, на різних його етапах можуть виникати різноманітні труднощі і перешкоди. Серед них дослідники [36, с. 79, 59] вирізняють, наприклад, нестійкість уваги або її відключення на будь-які сторонні подразники; високу швидкість розумової діяльності у порівнянні з мовленням, за рахунок чого мозок значну частину часу вільний і відволікається від слухання повідомлення на власні мрії чи фантазії; особисту упередженість; антипатію до чужих думок, зумовлену тим, що людині зазвичай приємніше і легше слідкувати за власними думками, ніж за ходом думки партнера; фільтрування або вибірковість уваги, яка фактично є механізмом самозахисту організму від перевантаження інформацією, а відтак людині складно одночасно концентруватися на словах, міміці, жестах, позах, інтонації мовця, не кажучи вже про інші відволікаючі фактори; потребу в репліці, зумовлену бажанням відреагувати на слова співрозмовника, в результаті чого думки слухача зайняті обдумуванням власної репліки.

Перелічені труднощі процесу слухання можна віднести до внутрішніх. Існують також і зовнішні перешкоди, що стають на заваді ефективному слуханню. До таких дослідники відносять, зокрема, недостатню гучність голосу співрозмовника; відволікаючі фактори його зовнішності та особливості манер; зовнішні шуми; некомфортну температуру в приміщенні; погану акустику; поглядання на годинник; переривання розмови, наприклад, телефонними дзвінками; акцент співрозмовника, занадто швидкий або повільний темп мовлення; обмеженість у часі; завантаженість, необхідність робити кілька справ одночасно; погану погоду, космічні впливи на працездатність; колір стін у приміщенні; неприємні запахи в приміщенні; непосидючість, метушливість слухача, тощо [36, с. 79-80].

Труднощі процесу слухання зумовлюють існування різних типів поведінки слухачів. У залежності від ефективності сприйняття дослідники виділяють три рівні слухання [36, с. 80-81]. І хоча між ними не існує чітких меж і в процесі спілкування вони можуть чергуватися, важливо усвідомлювати різницю між ними. *Перший рівень* – слухання-співпереживання, під час якого слухач утримується від висловлювань з приводу співрозмовника, ставлячи себе на його місце. Поведінка слухача характеризується відчуттям присутності в даному місці в даний час, повагою до співрозмовника і відчуттям контакту з ним, зосередженістю, концентрацією уваги на манері спілкування співрозмовника, співпереживанням його думкам і почуттям, ігноруванням власних думок і почуттів. *Другий рівень* слухання можна назвати формальним, оскільки на цьому рівні ми чуємо слова, але насправді не слухаємо. Слухач намагається почути, що говорить співрозмовник, але не сприймає всієї глибини повідомлення і не робить спроб зрозуміти наміри, зосереджуючись більше на змісті інформації, ніж на почуттях і залишаючись емоційна відчуженими від акту спілкування. *Третій рівень*– слухання з тимчасовим відключенням, в процесі якого слухач ніби слухає і не слухає, слідкує за розмовою лише побіжно, стараючись вловити момент для власного висловлювання. На цьому рівні процес слухання є пасивним, реакції на повідомлення знижені. Очевидно, що найбільш перспективним серед перелічених рівнів є рівень слухання-співпереживання.

Крім рівнів слухання дослідники комунікації виділяють також різні види слухання. Так, Ф. Парцевич [3, с. 102-103] виділяє чотири види слухання, ґрунтуючись на критерії його спрямування: 1) слухання заради задоволення (слухання музики, вистав, трансляцій спортивних матчів, розмов на дружніх вечірках тощо.) Слухач не планує отримати інтелектуальну або іншу корить від такого слухання; 2) уважне, вдумливе слухання (лекцій, новин по радіо, інструкцій). Метою при такому слуханні є розуміння і запам’ятовування інформації. В умовах безпосередньої взаємодії важливою є партнерська, симетрична комунікація; 3) критичне слухання спостерігається в умовах, коли наявна невпевненість у достовірності інформації, її тенденційності і однобічності, неприйнятності; 4) емфатичне слухання має місце, коли слухач прагне увійти в ситуацію того, хто говорить, сприймає його слова крізь призму почуттів і досвіду мовця.

Існують і дещо відмінні підходи до класифікації видів слухання. Так, деякі дослідники комунікації, зокрема І. Атватер, в залежності від поведінки слухача виділяють лише два види слухання рефлексивне і нерефлексивне [2, с. 42]. Інші, наприклад, А. Панфілова [36, с. 81-83], М. Філоненко [45, с. 63], крім цих двох видів слухання вирізняють ще критичне та емпатійне слухання. Автори підручника «Педагогічна майстерність» [38, с. 159] розрізняють пасивне і активне слухання, причому останнє може бути як нерефлексивним, так і рефлексивним. Аналіз доробку дослідників комунікації засвідчує, що наразі не існує єдиного підходу до їх класифікації. Більше того різні дослідники тлумачать сутність одного і того ж виду слухання по різному.

Так, деякі дослідники [11] розглядають **пасивне слухання** як техніку, яка може застосовуватися під час спілкування з емоційно схвильованою людиною, якій потрібно «виговоритися». Під час такого слухання необхідно просто уважно слухати людину, використовуючи так звані «угу-реакції», щоб співрозмовник розумів, що його слухають. Інші [38, с. 159] вважають, що пасивне слухання не лише не сприяє ефективній комунікацій, а й перешкоджає їй, оскільки вчитель-пасивний слухач використовує такі прийоми як ігнорування, егоцентризм, випитування). В той же час описану вище техніку, що полягає в умінні уважно мовчати, використовувати візуальний контакт, виявляючи невербальну і вербальну підтримку мовця, називають нерефлексивним слуханням [2, с. 30, 38, с. 160].

**Нерефлексивне** слухання передбачає мінімальне втручання у мовлення співрозмовника при максимальній зосередженості на ньому. При цьому слухач полегшує мовцеві процес самовираження, демонструючи доброзичливість і підтримку за допомогою міміки, жестів, фраз на зразок «Так-так», «Я вас слухаю», «Розумію», Такий вид слухання доречний в ситуаціях, коли партнер горить бажанням висловитися чи хоче обговорити наболілі питання, коли мовець сором’язливий і невпевнений в собі і йому складно висловити словами те, що його хвилює або ж просить спочатку вислухати його до кінця, а тоді дати пораду [36, с. 52].

При **рефлексивному** слуханні здійснюється така організація комунікації, при якій партнери краще розуміють один одного: висловлюються все більш усвідомлено, перевіряють і уточнюють своє розуміння, спільно з'ясовують ступінь його адекватності. Важливою рисою такого слухання є наявність зворотного звʼязку, який дозволяє усунути перепони, викривлення інформації, продемонструвати співчуття, бажання допомогти. Через активне використання зворотного звʼязку рефлексивне слухання інакше називають активним [2, с. 42], [36, с. 82, 11]. Саме таким значенням терміну «активне слухання» ми й будемо користуватися надалі.

У контексті нашого дослідження охарактеризуємо цей вид слухання детальніше. Власне термін «активне слухання» (далі – АС) було започатковано Т. Гордоном у межах гуманістичної теорії К. Роджерса [62]. Оскільки АС розглядається як один із видів ефективного слухання, то й характеристики останнього з повним правом стосуються АС. Зокрема, вважаємо релевантними й до АС виділені у наукових джерелах сім компонентів ефективного слухання, до яких відносять 1) бажання слухати, оскільки характерною рисою слухання є добровільність; 2) фокусування уваги; 3) сприйнятливість слухача; 4) уміння інтерпретувати як вербальні, так і невербальні знаки (cues); 5) свідоме зусилля, щоб запам’ятати і пригадати пізніше, що було сказано; 6) забезпечення зворотного звʼязку, реакції на сказане; 7) турбота про стосунки [54]

АС – спеціальна техніка, яка дає співрозмовникові можливість усвідомити, як сприймається його стан і поведінка. АС потребує наявності особистісних утворень – емпатії, такту, спостережливості і знання прийомів, які дають змогу виявити своє розуміння і підтримку [38, с. 159]

Дослідники описують АС як багато-етапний процес, який включає такі техніки як коментування, постановка доречних запитань, перефразування та підсумовування, що застосовуються, щоб виразити повне розуміння і підтвердити сказане [62]. АС також включає і підтримання зорового контакту, використання невербальних засобів, таких як кивання, посмішка та непереривання співрозмовника [Ibid.]. Важливо також підкреслити, що в процесі АС слухач свідомо докладає зусиль, щоб почути не лише слова, які промовляє його співрозмовник, а, що набагато важливіше, спробувати зрозуміти його повідомлення повністю [64], віддзеркалюючи отриману інформацію [11], а також надати йому підтримку під час розмови з метою активізації його мовлення та збереження його внутрішнього психологічного комфорту [7, с. 58].

Характеризуючи АС, науковці виділяють у його процесі кілька рівнів. Найбільш простий – це коли увага до партнера підтверджується стверджувальними вигуками («Так», «Ага»). Більш складний рівень слухання – резюмування, коли партнер в процесі спілкування не просто застосовує повтор, але може й підвести певну рису під тим, про що йшлося. До цього ж рівня відносять і прийом уточнюючих питань, а також питань-стверджень, які в сукупності спрямовуються на уточнення основної думки співрозмовника. Наступний рівень активного слухання пов’язаний із розвитком ідей партнера по спілкуванню, при якому почуте сприймається творчо і не просто перефразовується, а доповнюється і змінюється [31, с. 428].

Інші дослідники натомість вирізняють етапи АС із описом відповідних дій: 1) несловесна підтримка мовця за допомогою контакту очей, «пози слухання», кивання, вираження згоди («Угу», «Так-так») тощо; 2) перенесення відповідальності за сказане на партнера (перефразування з обов’язковим наголошенням на тому, кому належить висловлювання із використанням фраз на зразок, «Ви вважаєте, що…», «Отже, ви говорите, що …»; 3) формулювання змісту висловлювання (позбавлення від власних емоцій, оцінок); 4) отримання згоди співрозмовника після інтерпретації його думки (за допомогою формулювань на зразок «Я правильно зрозумів?», «Я нічого не переплутав?»); 5) демонстрація власного ставлення до почутого (при цьому висловлюється ставлення лише до слів, а не до особистості і наголошується, що це власна думка слухача з приводу почутого); 6) висловлювання власного судження по суті справи (із використанням фраз «На мою думку…», «Я вважаю…») [7, с. 59, 27].

Аналіз змісту рівнів та етапів АС свідчить, що вони частково співпадають, проте виділені етапи та характеристика їх змісту більш детально описують весь процес АС. У той же час, ми не можемо погодитися з тлумаченням складових АС як етапів, оскільки вважаємо, що етапи передбачають послідовність застосування, в той час як перелічені дії можуть відбуватися одночасно, повторно або з іншою послідовністю, адже АС – це перш за все процес.

Крім визначення АС як процесу [22, 62, 64], стосовно нього вживають різні терміни, описуючи його як уміння [27, 57], техніку [7, с. 58], інструмент [68], метод [21], методику [23], стратегію або стратегії [6, 65] спілкування. Звичайно кожне тлумачення має право на життя. У нашому дослідженні ми будемо розглядати АС як стратегії ґрунтуючись на наведених нижче тлумаченнях цього терміну.

Загалом стратегія визначається як «спосіб дій, лінія поведінки» [33, с.449], «певним чином організована, цілеспрямована і керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сама, або з яким він/вона стикається» [17, с. 10].

На думку Т. ван Дейка, стратегію слід розглядати як властивість когнітивного плану, що являє собою загальну організацію певної послідовності дій і включає мету взаємодії. Керуючись певною стратегією досягнення комунікативної мети, мовець відповідно узгоджує з нею мовленнєві ходи у процесі спілкування. Так, на кожній стадії розмови він вибирає засоби, які прияють найкращій реалізації стратегічного плану. Це означає, що стратегії, на відміну від загальних правил та принципів комунікації, є достатньо гнучкими, що зумовлено необхідністю враховувати наслідки попередніх ходів і відповідно планувати та здійснювати наступні. Науковець зазначає, що до стратегій звертаються, як правило, коли послідовність дій стає складнішою, а також у тих випадках, коли проміжні етапи взаємодії неможливо запланувати заздалегідь (як-от, у процесі діалогічної взаємодії), у межах стратегії обираються певні психологічні параметри, наприклад, бути ввічливим чи бути чесним, визначаються необхідні зміни в їх значеннях і способи досягнення цих змін. Таким чином, стратегії контролюють оптимальне вирішення системи завдань на кожному етапі комунікації [13, с. 272-273].

Схожі міркування знаходимо в інших джерелах. Так, у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (далі ЗЄР) стратегіїрозуміють як «мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь і навичок, для того щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілий або найбільш економний можливий спосіб залежно від його/ії конкретної мети» [17, с. 57]. Причому автори наголошують, що комунікативні стратегії не повинні розглядатись просто як моделі «неспроможності», як спосіб викрутитись в умовах мовленнєвого дефіциту або перешкоди спілкуванню, адже носії мови регулярно використовують комунікативні стратегії усіх видів. Ми підтримуємо таке тлумачення ролі стратегій у спілкуванні, і ґрунтуючись саме на таких міркуваннях, вважаємо використання терміну «стратегія» стосовно АС найбільш доцільним.

Повертаючись до тлумачення сутності АС, розглянемо переваги використання такого слухання у спілкуванні. Дослідники зазначають, що застосування АС сприяє подоланню труднощів, які виникають у процесі комунікації, зумовлені такими факторами як 1) багатозначність значної кількості слів; 2) «закодованість» більшості повідомлень (тобто надання повідомленню змісту, зрозумілого лише тому, хто говорить); 3) складність відкритого самовираження, 4) суб’єктивні фактори, як от емоційний стан, набутий досвід тощо [2, с. 43-44].

Вважається, що застосування на практиці уміння слухати активно має низку позитивних ефектів, оскільки АС:

* демонструє повагу до думок і почуттів іншої людини, прагнення зрозуміти її, а відтак сприяє підвищенню самооцінки співрозмовника;
* послаблює вплив стресу і психічної напруги;
* сприяє зростанню щирості, розуміння і відчуття надійності;
* розвиває почуття впевненості в собі;
* допомагає співрозмовникам знизити рівень емоційного збудження і почати тверезо міркувати з приводу існуючої проблеми;
* надає людині можливість «виговоритися» в момент емоційного спаду і отримати від слухача певну підтримку у вигляді співчуття і уваги;
* свідчить про готовність слухача до перегляду своїх думок, ставлень, оцінок, висновків;
* допомагає конкретизувати зміст спілкування [8, с. 54-55, 36, с. 77].

Ґрунтуючись на вище викладеному, можна зробити висновок про важливість уміння слухати як у особистому, так і професійному житті, адже, як зазначає І. Атватер «слухання насправді є умінням спілкуватися» [2, с. 21] і його відносять до основних критеріїв комунікабельності людини [9, с. 58].

Психологи [39, с. 76-77] рекомендують застосовувати АС у важливих ситуаціях особистісного життя, важливих професійно орієнтованих ситуаціях та в ситуаціях, коли потрібно оцінити іншу людину (її знання, вміння, поведінку тощо), а також у випадках, коли співрозмовник засмучений, скривджений, зазнав поразки, коли йому боляче, соромно, страшно. У таких випадках важливо дати зрозуміти співрозмовнику, що ви відчуваєте його переживання. Таке озвучування почуттів допомагає зняти напругу, попередити конфлікт.

Таким чином, проаналізувавши роль слухання у спілкуванні, його складові, труднощі процесу слухання та види слухання, можемо зробити висновок, що одними із найефективніших у спілкуванні є, безперечно, **стратегії активного слухання**, під якими ми розуміємо такі способи організації комунікації, при яких партнери свідомо намагаються краще зрозуміти один одного, уважно слухаючи і надаючи співрозмовнику як невербальний, так і вербальний зворотний звʼязок. Застосування САС допомагає перевірити і уточнити своє розуміння сутності інформації, спільно зі співрозмовником з’ясовувати ступінь його адекватності, дозволяє усунути перепони, викривлення інформації, продемонструвати співчуття, бажання допомогти. Відтак, важливо визначити місце і роль САС у навчанні студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію, чому й присвячено наступний підрозділ.

## 1.2. Роль стратегій активного слухання у підготовці студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію

Розкриваючи роль САС у підготовці студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, зауважимо, що цю проблему слід розглядати з кількох точок зору. По-перше, зазначена категорія є користувачами ІМ, які одночасно продовжують її вивчати, отже питання навчання АС є настільки ж актуальним для них, як і для будь-якого користувача мови, як рідної, так і іноземної. По-друге, будь-який сучасний компетентний фахівець – це людина, яка навчається упродовж усього життя, і відповідно, потребує уміння слухати активно. По-третє, ці студенти отримують кваліфікацію «Вчитель англійської мови», відтак, правомірно розглядати це питання і в аспекті підготовки вчителя взагалі і зокрема – вчителя ІМ. Отже, дослідимо детально кожен з цих аспектів.

Розглядаючи роль слухання у навчанні ІМ, ми не можемо не погодитися з дослідниками, які підкреслюють, що цей вид МД є більш важливим в оволодіння ІМ, ніж, наприклад, читання, оскільки воно є первинним у спілкуванні і збагачує мовленнєву компетенцію того, хто навчається, новою синтаксичною, лексичною, фонологічною та прагматичною інформацією [58, с. 5]. Ми також підтримуємо думку про те, що уміння активного, а відповідно – ефективного, слухання так само, як і навички раціонального читання, є дуже важливими для розвитку продуктивних видів МД – усного та писемного мовлення [9, с. 70-74]

Що стосується власне уміння АС, то визначаючи його роль у підготовці студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, зауважимо, що з точки зору навчання ІМ ми розглядаємо це вміння як складову іншомовної комунікативної компетентності в ДМ. Під ДМ у методиці навчання ІМ розуміють «процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування», кожен з яких по черзі виступає мовцем і слухачем [28, с. 302]. Як зазначалося у п.1.1, обов’язковою складовою АС є надання зворотного звʼязку шляхом запитань, перефразування, резюмування сказаного співрозмовником, тобто АС – це фактично мовленнєва взаємодія учасників спілкування.

Проаналізуємо зміст компетентності у ДМ, яку методисти тлумачать як «здатність реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання» [28, с. 302]. Компетентність у ДМ передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання і комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування у конкретній національно-культурній спільноті. Компетентність у ДМ включає також сформовані уміння аудіювання, оскільки діалогічна форма спілкування включає сприйняття повідомлення співрозмовника [47]

Складовими компетентності в ДМ є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності. Серед умінь ДМ методисти виокремлюють мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційніта компенсаційні [28, с. 302-303]. Проаналізувавши їх перелік, виділимо серед них уміння релевантні до теми нашого дослідження. Серед мовленнєвих умінь ДМ до таких можна віднести уміння підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, притаманні діалогам різних функціональних типів; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови; адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови. Серед інтелектуальних умінь варто виділити вміннякласифікувати, систематизувати і критично оцінювати отримануу процесі спілкуванняінформацію тавідповідно на неї відреагувати. До важливих організаційних умінь віднесемо такі вміння: спонтанно реагувати на репліки співрозмовника, швидко та правильно орієнтуватися в умовах спілкування; знаходити адекватні засоби для передачі змісту спілкування; забезпечувати зворотний звʼязок. Компенсаційні вміння ДМ, включають, зокрема, вміння використовувати відповідні мовленнєві кліше, парафраз і адекватні невербальні засоби спілкування.

Ще однією складовою компетентності в ДМ є комунікативні здібності, які розвиваються паралельно з набуттям знань, оволодінням іншомовними навичками й уміннями ДМ. Комунікативні здібності ДМ включають внутрішню мотивацію, тобто бажання до взаємодії з іноземцем, здібність комуніканта до організації свого мовлення, орієнтації у ситуації спілкування, здібність памʼятати, що було сказано співрозмовником, адекватну реакцію слухача на пропозиції інших; вміння вислухати, не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги; поважати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти тощо [28, с. 304]. У поданому переліку прослідковується чіткий звʼязок з характеристикою САС.

Слід особливо підкреслити роль АС у міжкультурному спілкуванні. Дослідники стверджують, що лише людина, відкрита до культурних поглядів, які відрізняються від її власних, може мати позитивне ставлення до міжкультурного спілкування і встановлювати взаєморозуміння з представниками інших культур. Відкрите ставлення вимагає здатності слухати інших. Більше того, співрозмовники, які володіють умінням АС, розуміючи що повідомлення можуть по-різному інтерпретуватися різними людьми в залежності від їх розуміння культурного контексту, допускають можливість помилки в процесі взаємодії, а відповідно готові до пошуку взаєморозуміння [54].

Зарубіжні методисти зазначають, що процес ДМ включає процеси інтерактивного слухання, тобто такого коли і той, хто говорить, і той, хто слухає обговорюють зміст сказаного шляхом перевірки правильності розуміння сказаного з боку слухача і мовця, прохання повторити, повторення чи переформулювання інформації, повернення до раніше сказаного з метою перевірки його розуміння [68, с. 384]. Таке розуміння ДМ підтверджує правомірність співвіднесення САС із компетентістю в ДМ як складовій ІКК.

З іншого боку, САС можна розглядати як складову навчально-стратегічної компетентності, під якою розуміють здатність компенсувати в процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування ІМ [1, с. 295]. Дослідники [34] зазначають, що володіння стратегічною компетентністю передбачає знання вербальних і невербальних засобів компенсації у спілкуванні прогалин у володінні ІМ, знання про словотворення, граматичні форми тощо, які сприяють використанню обґрунтованої здогадки; моделей мовленнєвої поведінки та набору мовленнєвих дій для досягнення поставленої комунікативної задачі (комунікативних стратегій); володіння навичками й уміннями, що дозволяють використовувати ці стратегії, а відтак – долати мовний барʼєр і труднощі, які виникають у процесі реального спілкування ІМ.

Вчені зауважують, що стратегічна компетентність важлива не тільки для спілкування іноземною, а й рідною мовою, оскільки збої в процесі комунікації трапляються і при спілкуванні рідною мовою. Однак, оскільки стратегічна компетентність включає стратегії, які використовуються, коли комунікація є складною, володіння нею набуває ще більшого значення для тих, хто вивчає ІМ. При цьому важливим є той факт, що cтратегічна компетентність може переноситися з рідної мови на ІМ, а також що вона не залежна безпосередньо від інших компонентів, а відтак їй можна успішно навчати, докладаючи лише незначних додаткових зусиль [55, с. 17].

Аналіз методичної літератури, зокрема – поглядів методистів на зміст навчально-стратегічної компетентності [28, с. 443-451, 34], дозволяє зробити висновок, що САС багато в чому перетинаються із комунікативними соціальними стратегіями, які передбачають уміння і бажання спілкуватися ІМ з учителями, іншими учнями або носіями. Зокрема, ґрунтуючись на тлумаченні САС, представленому у п. 1.1, ми співвідносимо їх із соціальними стратегіями за класифікацією навчальних стратегій, запропонованою Р. Оксфорд, до яких дослідниця відносить :

* постановку запитань (наприклад, прохання уточнити чи підтвердити інформацію, повторити, перефразувати, надати приклади, виправити);
* взаємодію з іншими (наприклад, співпраця з іншими користувачами мови з метою отримання зворотного звʼязку, збору інформації або виконання мовного завдання);
* співпереживання іншим (наприклад, розвиток культурного розуміння, усвідомлення думок та почуттів інших) [66, с. 146-147].

З іншого боку, за класифікацією стратегій, запропонованою І.П. Задорожною, стратегії поділяються на три групи: навчальні стратегії (метакогнітивні, когнітивні), стратегії використання АМ у різних видах МД та комунікативні стратегії (компенсаторні, соціальні, афективні). Аналіз опису кожної групи стратегій дає підстави стверджувати, що САС можна розглядати не лише як соціальні стратегії, але й як стратегії використання АМ у МД [18].

Таким чином, можемо зробити правомірний висновок про важливість навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, як з точки зору компетентності в ДМ, так і з точки зору оволодіння навчально-стратегічною компетентністю.

Підтвердження важливості володіння САС знаходимо й у ЗЄР. Як зазначається в останніх документах, повʼязаних із ЗЄР, першопочатком мови і основою навчання вважається мовленнєва взаємодія (interaction), тобто ДМ [53, с. 81]. У процесі інтерактивної діяльності користувач мовою діє як мовець та слухач з одним або кількома співрозмовниками так, щоб побудувати спільне розмовне мовлення шляхом обміну значеннями за кооперативним принципом. Процеси, що входять до усного ДМ, відрізняються від простої послідовності дій говоріння та слухання. По-перше, під час ДМ продуктивні і рецептивні процеси співпадають в часі, адже під час висловлювання одного із співрозмовників починається планування відповіді іншого. Ще однією відмінною рисою є те, що породжувані у процесі ДМ висловлювання є сукупним продуктом внаслідок того, що під час бесіди її учасники зближуються в розумінні ситуації, розвивають очікування і зосереджуються на відповідному результаті [17, с. 92].

Інтеракція нерозривно повʼязана з комунікативними завданнями, успішне виконання яких, на думку розробників ЗЄР, передбачає оперування комунікативними стратегіями. Зважаючи на те, що інтеракція включає як рецептивні, так і продуктивні види діяльності, і має при цьому особливості, про які говорилося вище (одночасність рецепції і продукції, наявність спільного мовленнєвого продукту), у процесі інтеракції застосовуються, окрім власне рецептивних і продуктивних стратегій, стратегії притаманні винятково цьому виду МД, а саме – когнітивні стратегії і стратегії співпраці, які також називаються стратегіями дискурсу та співробітництва і повʼязані з управлінням кооперацією та інтеракцією, такими як дії у свою чергу та передача черги іншому (turntaking and turngiving), побудова основного вихідного змісту і встановлення лінії підходу, оцінювальні рішення та пропозиції, перегляд та підсумок досягнутих результатів і посередництво у конфлікті [17, с. 73].

Відповідно до сучасних вимог випускники бакалаврської програми університету, які отримують кваліфікацію «Вчитель англійської мови», повинні володіти нею на рівні В2/С1 [40], Відповідно студенти бакалавріату, які опановують спеціалізацію «Англійська мова» також повинні досягти принаймні рівня В2. Порівняльний аналіз тлумачення САС та дескрипторів, які наводяться в різних шкалах використання мови, як от: слухання в ролі члена живої розмови, загальне усне спілкування (діалогічне мовлення), бесіда, формальна і неформальна дискусія, тощо, підтверджує релевантність САС як складової ІКК, а відтак вважаємо, що їх варто брати до уваги, визначаючи критерії володіння САС (дескриптори представлені детально у Додатку А).

Повертаючись до ролі САС у підготовці студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, зазначимо, що уміння АС також важливе з точки зору того, що кожна сучасна людина, яка хоче бути успішною і самореалізованою, повинна навчатися упродовж усього життя. Так, дослідники порівнюють АС із інформаційною грамотністю і доводять, що ефективне навчання неможливе без володіння умінням ефективного слухання, яке необхідне в різних ситуаціях – для правильного сприйняття інструкції вчителя/викладача, для налагодження стосунків між учнями/студентами і тими, хто їх навчає, для розвитку соціальних навичок тощо [54, 63].

Нарешті розглянемо місце і роль навчання САС у підготовці педагога загалом і вчителя ІМ зокрема. Учені зазначають, що педагогічна діяльність відбувається за законами спілкування і продуктивність педагогічної діяльності залежить від уміння вчителя створити систему діалогу в спілкуванні з учнем [38, с. 19], тобто налагодити якісні стосунки з учнями, забезпечити двостороннє спілкування [59, 60].

Під педагогічним спілкуванням розуміють систему соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для спільної діяльності. У процесі педагогічного спілкування здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками; виробляються єдина стратегія взаємодії, забезпечуються співробітництво і співтворчість, задовольняються потреби особистості в підтримці, співчутті, дружбі тощо [8, с. 26-28], розв’язуються завдання навчання й виховання[5, с. 315]. Психологи зазначають, що в процесі педагогічного спілкування не лише передаються знання та вміння, а й відбуваються особистісні зміни у тих, хто навчається, встановлюється взаємодовіра, змінюються думки і ставлення. Причому, зважаючи на те, що спілкування – це двосторонній процес, вплив цей відбувається не лише з боку вчителя, а й з боку учнів, які впливають на вчителя, змушуючи його реагувати на свої дії і слова [20, с. 313].

Сучасний освітній процес має будуватися на гуманістичних засадах, тобто на спрямованості на особистість іншої людини. Це забезпечить можливість встановлення добрих, суто людських стосунків, розуміння один одного, взаємоповаги і, відповідно, створить передумови для розв’язання дидактичних завдань [38, с. 168]. Гуманізація педагогічного спілкування виявляється у наданні йому субʼєкт-субʼєктного або діалогічного характеру. Головними ознаками педагогічного спілкування на субʼєкт-субʼєктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити і розуміти співрозмовника, допомагати у розв'язання проблеми без навʼязування власної думки); рівність психологічних позицій співрозмовників; готовність стати на позицію співрозмовника, прийняти його погляди, взаємодіяти з ним; нестандартні прийоми спілкування внаслідок відходу від суто рольової позиції вчителя. Саме така організація педагогічного спілкування забезпечує його ефективність [8, с. 28, 38, с. 114-115].

При субʼєкт-субʼєктному чи діалогічному спілкуванні особистість сприймається як цінність, унікальна індивідуальність, творець власного життя і спілкування. У той же час, у діалогічному спілкуванні взаємодіяльність є завжди діяльністю по залученню до загальних цілей і загальних цінностей. Саме завдяки такому спілкуванню передаються культурні цінності, способи діяльності, моральні норми від покоління до покоління [31, с. 382].

Таке розуміння суті педагогічного спілкування має багато спільного з поняттям АС, яке теж ґрунтується на засадах гуманізму, діалогічності. Відповідно, навчання САС є, безперечно, актуальним для педагога.

Головним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця, зокрема вчителя, є його професійна компетентність [19, с. 107], отже розглянемо діяльність вчителя ІМ з точки зору компетентнісного підходу. Укладачі словника методичних термінів зазначають, що професійна компетенція (саме таким терміном вони користуються) вчителя ІМ включає знання з галузей дидактики, психології, мовознавства, методики, психолінгвістики та інших наук, значущих для його професійної діяльності, володіння професійними вміннями (конструктивними, організаторськими, гносеологічними, комунікативними), а також уміннями організації і управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів [1, с. 263-264]. У кваліфікаційній характеристиці вчителя ІМ ПК тлумачиться як любов до професії вчителя, наявність педагогічних здібностей і здібностей до оволодіння іноземними мовами, наявність творчої активності, почуття відповідальності, глибоких знань і вмінь, прагнення до постійної самоосвіти та самовдосконалення [32, с. 10]. З іншого боку, професійна компетентність сучасного вчителя ІМ є складним особистісним утворенням, яке складається з низки компетентностей: соціально-психологічної, філологічної, загальнопедагогічної, загальнокультурної, комунікативної та професійно-комунікативної, а також компетентності у професійній самореалізації [28, с. 39].

Серед усіх складових професійної компетентності вважаємо за необхідне особливо виділити комунікативну компетентність, адже саме вона має визначальне значення для всіх професій типу «людина – людина» [31, с. 423]. Важливість комунікативного аспекту у педагогічній діяльності підтверджено у дослідженнях багатьох вчених. Так, одна з девʼяти груп педагогічних умінь, виділених А.К. Марковою, охоплює прийоми, які забезпечують високий рівень спілкування, зокрема – вміння зрозуміти позицію іншого у спілкуванні, виявити інтерес до його особистості; уміння читати його внутрішній стан, володіти засобами невербальної комунікації; уміння слухати і чути учня, не перериваючи його. Ще одна група педагогічних умінь, які виділяє науковець, – уміння діяти в різних комунікативних ситуаціях, створюючи при цьому комфортні для партнера по спілкуванню умови, добираючи адекватні вербальні та невербальні засоби спілкування, уміння попереджувати конфліктні ситуації або конструктивно їх розвʼязувати, уміння керувати міжособистісними стосунками [цит. за 43]. Як підкреслює В. Черниш, розвинуті комунікативні здібності і вміння слухати співрозмовника входять до переліку умінь майбутнього вчителя, адже володіння ними сприяє створенню сприятливого навчального середовища і стимулює творчу діяльність учнів [47].

І. Зязюн також наголошує на чільному місці комунікативності серед інших здібностей до педагогічної діяльності [38, с. 33] і тлумачить її як професійно-особистісну якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. [38, с. 130].

Дослідниця М. Оліяр зазначає, що комунікативні здібності педагога реалізуються у його спільній діяльності з учнями через комунікативні стратегії і тактики (до яких ми відносимо і САС), і саме вони, на думку дослідниці, є одним із визначальних критеріїв сформованості комунікативної компетентності педагога [35].

Комунікативний компонент займає особливе місце у структурі педагогічної компетентності майбутнього викладача ІМ, зважаючи на специфіку предмета «Іноземна мова», оскільки мова у цьому випадку є і метою, і засобом навчання, яке здійснюється на основі комунікативного підходу [14] [48]. Досліджуючи зміст комунікативного компоненту, А. Шишко виділяє у ньому такі складові, як: мовна компетенція (володіння мовами (як рідною, так і іноземною) як засобами комунікації), вербально-комунікативна компетенція (здатність до комунікації на суб'єкт-суб'єктному та суб'єкт-об'єктному рівнях, уміння обирати ефективні стратегії комунікації), вербально-когнітивна компетенція (здатність до вирішення репродуктивних і продуктивних завдань комунікативної діяльності), міжкультурна комунікативна компетенція (здатність до комунікації та порозуміння з представниками інших культур), метакомунікативна компетенція (здатність до комунікації на зовнішньому (поведінковому) та внутрішньому (особистісному) рівнях) [48]

Звернувшись до праць інших дослідників змісту комунікативної компетентності, помічаємо, що всі вони, незважаючи на відмінності в термінології та певну різницю в підходах до виділення компонентів ІКК, містять спільні з АС компоненти. Так, Н. Завіниченко виділяє серед інших такі компоненти ІКК: комунікативні вміння, які дозволяють встановлювати контакт із співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії з суб’єктом іншомовної комунікації; експресивні уміння, перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера по спілкуванню та розуміння самого себе; гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини; готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія [16, с. 47]. Н. Сура, визначаючи структуру ІКК, виокремлює стратегічну компетентність, під якою розуміє здатність ефективно брати участь у іншомовній комунікації, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації [42].

О. Бігич, також підкреслюючи важливість комунікативних здібностей як складової ІКК, зауважує, що вони включають адекватну реакцію слухача на репліки співрозмовника; уміння вислухати, не перериваючи співрозмовника; уміння брати почуте до уваги; здатність цінувати мовленнєвих партнерів незалежно від ставлення до них; здатність орієнтуватися в ситуації спілкування тощо [4]. Погоджуються з цим і інші методисти, зазначаючи, що для успішної реалізації професійних функцій вчитель ІМ повинен не лише володіти певними знаннями і уміннями, а мати певні професійно значущі якості особистості, до яких відносять, зокрема, контактність і комунікабельність, толерантність і емпатію, готовність слухати і чути співрозмовника [28, с. 41].

Таким чином порівняльний аналіз змісту ІКК як складової ПК вчителя ІМ, та змістової характеристики уміння АС свідчить про наявність багатьох спільних компонентів, тобто, фактично, уміння АС є складовою ІКК в ДМ учителя ІМ.

Крім теоретичного обґрунтування важливості для МВ ІМ оволодіння умінням АС, існують і прикладні праці, що доводять переваги застосування АС у практиці педагогічної діяльності. Т. Ґордон ще в 1960-х рр. розробив модель підготовки ефективного вчителя (Teacher Effectiveness training), у якій уміння слухання було основним, і вважав, що АС з боку учителя – це інструмент до стимулювання розвитку в учня само-керування, само-відповідальності, само-визначення, самоконтролю і самооцінювання, впевненості у собі. АС також підтримує автономію учня, сприяє розвитку уміння приймати відповідальні рішення і підтримувати стосунки, допомагає учням самим знаходити розвʼязання власних проблем [59, 73].

Дослідники доводять також, що застосування вчителем емпатичного слухання у навчальному процесі є одним із факторів, які мотивують і покращують здатність студентів до сприйняття матеріалу [71]. Застосування АС дозволяє вчителеві підтвердити, що він/вона зрозумів повідомлення, і надати учневі можливість виправити вчителя, якщо це необхідно [73].

Таким чином, підсумовуючи вище викладене, можемо зробити висновок, що володіння САС є, безперечно, актуальним для студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, як з точки зору користувача мови, так і майбутнього педагога – вчителя ІМ, а також людини, яка навчається упродовж усього життя.

## 1.3. Особливості навчання стратегій активного слухання

Розглянемо САС з точки зору навчання ІМ. У попередньому підрозділі було обґрунтовано їх звʼязок із комунікативними соціальними стратегіями як складовою навчально-стратегічної компетентності, що дає підстави стверджувати, що навчання САС повинне відбуватися на тих же методичних засадах, що й навчання інших стратегій. У той же час методисти зазначають, що «стратегії засвоюються так само, як засвоюється мова» [28, с. 451], відповідно, зважаючи на те, що САС реалізується в ДМ, можна зробити висновок, що в освітньому процесі необхідно враховувати особливості навчання цього виду мовлення.

Отже, охарактеризуємо ДМ як вид МД. Із психологічної точки зору ДМ притаманні такі риси як:

* вмотивованість, причому, зважаючи на те, що в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди, викладачеві необхідно створити умови, які б сприяли виникненню мотивації, зокрема – сприятливий психологічний клімат на заняттях, доброзичливі стосунки, професійна спрямованість завдань;
* зверненість, зумовлена безпосереднім контактом учасників і відповідно передбачає зорове сприйняття співрозмовника, певну незавершеність висловлювань, використання невербальних засобів спілкування;
* ситуат**ивність**, яка полягає в тому, що часто зміст ДМ можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється, причому обставини ситуації можуть бути наявними лише у свідомості комунікантів;
* ***усна форма***, хоча в художніх і драматичних творах зустрічається письмове відображення ситуацій із застосуванням АС.
* **експресивність**, зумовлена тим, що мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться, і знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі та інтонаційному оформленні реплік, широкому використанні розмовних кліше, невербальних засобів спілкування;
* **спонтанність,** яка виражається у взаємозумовленості мовленнєвої поведінки кожного учасника спілкування мовленнєвою поведінкою партнера, внаслідок чого ДМ неможливо спланувати заздалегідь. Відповідно, ДМ потребує досить високого ступеня автоматизованості й готовності до використання мовного матеріалу;
* **двосторонній характер (інтерактивність)**, що полягає упочерговомувиконанні ролеймовця і слухача. Реагування на репліку партнера здійснюється за умови розуміння партнера через аудіювання. Отже, володіння ДМ передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності [28, с. 304-306].

ДМ як вид МД має також мовні особливості, які необхідно враховувати у процесі навчання САС, як от: еліптичність (різноманітні неповні речення); вільне синтаксичне оформлення, притаманне розмовному варіанту мовлення; переважання простих і складносурядних речень; варіювання інтонації; використання ідіом, розмовних виразів, маркерів дискурсу, слів-заповнювачів пауз, а також так званих стягнених форм. Розумінню неповнихреплік партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності та один одного [28, с. 306-307, 68, с. 407-408]. Окремо слід підкреслити таку характерну рису ДМ як широке вживання «готових» мовленнєвих одиниць, які називають «формулами», «шаблонами», «кліше», «стереотипами». Такі мовленнєві кліше використовуються під час АС для перефразування слів співрозмовника з метою уточнення, резюмування сказаного мовленнєвим партнером тощо.

Навчання САС, як і навчання ІМ загалом, відбувається на засадах сучасних дидактичних і методичних принципів навчання іноземних мов і культур: комунікативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, інтегрованого навчання видів МД та аспектів мови, взаємоповʼязаного навчання мови і культури, врахування рідної мови і культури, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів, автономності того, хто навчається, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування [28, с. 114-122].

Методисти виділяють фактори, від яких залежить успішність оволодіння ДМ, а відтак і САС. До них можна віднести: індивідуальні особливості студентів, розвиток у них певних особистісних якостей, наявність чи відсутність мотивації, вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід та використовувати досвід і мовленнєві вміння у рідній мові [28, с. 283-287]. Крім того, до факторів, що визначають успішність оволодіння ДМ відносяться лінгвістичні та дискурсивні характеристики іншомовних текстів, умови навчання (використання технічних засобів навчання та опор різного характеру, ситуативність та проблемність вправ, організація занять з ІМ); специфічні риси ДМ як форми говоріння, у якій реалізується САС (а саме – поєднання аудіювання і говоріння; продукування ініціативних реплік; непередбачуваність); труднощі, притаманні власне процесу слухання (темп мовлення співрозмовника, тривалість повідомлення, індивідуально-психологічні особливості слухача, мовні особливості повідомлення) [28, с. 308]. Ці фактори ускладнюють процес навчання САС і повинні знаходитися в полі постійної уваги викладача.

Ще один фактор – ставлення до використання САС. Типовою помилкою є їх формальне застосування, коли людина насправді не слухає відповіді співрозмовника і не намагається його зрозуміти, продовжує розвивати свою точку зору, ігноруючи при цьому аргументи співрозмовника. Звісно, за таких умов САС не працюють [11; 39, с. 76].

Також дослідники зауважують, що на початку навчання САС зʼявляється відчуття незручності, така поведінка здається неприродньою, нещирою. Такі відчуття часто виникають при зміні стереотипу поведінки, освоєнні нової навички і є нормальними [2, с. 50].

Розглянемо, в чому власне полягає сутність навчання САС. Ґрунтуючись на визначенні САС (див п.1.1) та їх ролі у підготовці студентів ЗВО, які опановують спеціалізацію «Англійська мова» (див. п.1.2), кінцевою **метою** навчання САС вважаємо оволодіння умінням ефективно підтримувати бесіду ІМ, слухаючи повідомлення співрозмовника і реагуючи на них із використанням комплексу стратегій АС.

Оскільки ми тлумачимо САС як компонент ІКК в ДМ, то й **зміст навчання** САС ми аналізуємо саме з цієї точки зору. АС знаходить застосування у різних видах спілкування (педагогічному, приватному, офіційному, тощо). Воно є актуальним у різних сферах спілкування (особистісній, публічній, освітній, професійно орієнтованій), зокрема – у важливих ситуаціях особистісного життя; важливих професійно орієнтованих ситуаціях і ситуаціях, у яких потрібно оцінити іншу людину (її знання, вміння, поведінку тощо) [39, с.77].

Дослідники зазначають, що для оволодіння мистецтвом слухання, а відповідно й САС, необхідно оволодіти як певними навичками і прийомами, так і особистісними якостями, до яких відносять:

* усвідомлення важливості застосування САС у спілкуванні та наявність відповідної мотивації;
* контактність і комунікабельність, толерантність і емпатію, готовність слухати і чути співрозмовника [28, с. 41]
* уміння підтримувати стійку увагу та візуальний контакт;
* використання елементів невербального спілкування (погляд, пози, жести, мова міжособистісного простору, зміна та інтонації висоти голосу);
* репліки і запитання [39, с. 75-76].

Підкреслюючи, що САС не слід розглядати як набір прийомів, відірваних від особистісних якостей і цінностей, варто зазначити, що важливі для АС особистісні якості та елементи невербального спілкування суттєво не відрізняються в українській та англомовній культурах, а відтак немає потреби (та й можливості) окремо практикувати їх на заняттях з ІМ. У той же час репліки і запитання (інакше їх називають рефлексивними відповідями), що вживаються під час АС як спосіб надання зворотного звʼязку з метою контролювання точності сприймання інформації або з'ясування змісту повідомлення, потребують особливої уваги, адже вони формулюються ІМ. Отже зупинимося на них детальніше.

Основними стратегіями АС є мінімальні заохочення, зʼясування, перефразування, відображення почуттів, резюмування, які часто застосовуються в поєднанні. Продемонструємо їх сутність, ґрунтуючись на аналізі відповідних джерел [2, с. 44-51, 8, с. 54-55, 39, с. 76-77, 49, 50, 51, 69].

Стратегія **зʼясування (уточнення)** проявляється у звертанні до співрозмовника за уточненнями з допомогою закритих (вимагають відповіді «Так» або «Ні») і відкритих запитань (передбачають розгорнуту відповідь), причому використання останніх доцільніше. Типовими фразами, що використовуються для зʼясування є: I am not sure I quite understand, or do you mean that ...? Can you say more about ... ? You have given me a lot of information, let me see if I've got it all ... та ін.

Стратегія **перефразування,** полягаючи в передаванні співрозмовнику його ж висловлювань іншими словами, сприяє уточненню почутої інформації, підсилює розуміння змісту бесіди. Для перефразування обираються найважливіші елементи повідомлення, причому не варто нічого додавати «від себе», інтерпретувати сказане. У перефразуванні вживаються фрази на зразок: What I'm hearing is ...; Sounds like you are saying …; I'm not sure I'm with you but ...; If I'm hearing you correctly ...; It sounds like what's most important to you is ... та ін.

Стратегія **відображення почуттів** акцентує на емоційному стані співрозмовника, його ставленні до змісту розмови. Відмінність між почуттями і змістом повідомлення не завжди можна визначити, якщо співрозмовник побоюється негативної оцінки, приховує своє ставлення до подій. Демонструючи розуміння переживань співрозмовника, слухач допомагає йому краще розібратися у них, виявляє розуміння його стану та психологічну підтримку. Ефективні при цьому фрази: I get the sense that you might be feeling afraid about what might happen if ...; It seems like you felt confused and worried when that happened ...; So, you're saying that you were feeling more frightened than angry ... та ін.

Стратегію **резюмування** застосовують для підсумування тривалої розмови, поєднання її фрагментів у цілісний контекст формулювання висновків. Вона допомагає при обговоренні, розгляді претензій, розвʼязанні проблем, особливо коли обговорення затяглося або зайшло в глухий кут. Типові вступні фрази: Let me summarize what I heard so far …; So, on the one hand ... but on the other hand ...; I think I've heard several things that seem to be important to you, first ..., second ...; It sounds like there are two things really matter most to you ..., тощо.

Таким чином, **зміст** навчання САС включає характеристики АС та компоненти САС (види рефлексивних відповідей, відповідні мовні кліше та позамовні засоби), уміння доречно застосовувати їх у ДМ в різних сферах і видах спілкування, відповідні вправи для розвитку цих умінь, а також професійно значущі особистісні якості та мотивацію до оволодіння САС.

Як зазначалося вище, САС застосовуються в ДМ, відповідно доцільним є визначити функціональні типи діалогів, у яких їх можна практикувати. Усі діалоги складаються з окремих взаємопов’язаних висловлювань. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають реплікою [29, с. 148]. Репліки бувають ініціативними і реактивними, а також реактивно-ініціативними [28, с. 314]. Оскільки сутність АС полягає в наданні зворотного звʼязку, то у навчанні САС увага приділяється реактивно-ініціативним реплікам, тобто таким, у яких не просто дається реакція на репліку партнера, а наявний стимул для його наступної репліки, для продовження розмови.

Окремі репліки обʼєднуються в діалогічні єдності (далі – ДЄ), що характеризуються структурною, інтонаційною і семантичною завершеністю. В залежності від поєднання різних функціональних типів висловлювань (повідомлення, запитання, відповідь на запитання, спонукання, заперечення тощо) виділяють 15 типів ДЄ, що обʼєднуються у групи за комунікативною функцією першої репліки: повідомлення (І група), спонукання (II група), запитання (III група); репліки мовленнєвого етикету (IVгрупа). У методичній літературі [28, с. 316-317, 29, с. 150] виділяють різні функціональні типи діалогів у залежності від провідної комунікативної функції, яку вони виконують. Найпоширенішими є діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями / думками, діалог-обговорення / дискусія, а також діалог етикетного характеру, причому кожному типу діалогу притаманний певний набір типових ДЄ.

На нашу думку, САС може реалізовуватися у різних функціональних типах діалогів (за винятком діалогів етикетного характеру), причому найчастіше застосовуються ДЄ І групи: повідомлення – запитання і повідомлення – спонукання, хоча в реальних життєвих ситуаціях можливі більш складні види ДЄ.

Зважаючи на дуальний характер САС (з одного боку, це стратегії, з іншого – складова ІКК в ДМ), у процесі їх навчання доцільно враховувати як особливості навчання стратегій, так і особливості навчання ДМ.

Як зазначають методисти, існують два шляхи оволодіння стратегіями: індуктивний і дедуктивний. Перший передбачає шлях від використання стратегії до її формулювання, а другий починається зі знайомства зі стратегією і подальшого оволодіння нею в процесі виконання вправ. Крім того, стратегія може подаватися як експліцитно, наприклад, у вигляді памʼятки, так і імпліцитно – у формулюванні завдання до вправи [28, с. 456], причому більшість методистів віддають перевагу експліцитному навчанню стратегій [66, c. 201]. Ми також вважаємо, що у процесі навчання САС більш доцільно застосовувати дедуктивний експліцитний підхід, що сприятиме більш ефективному використанню САС, адже саме усвідомлення стратегій дозволяє використовувати їх плідно й гнучко.

Як зауважує С. Торнбері (S. Thornburry), процес навчання складається, як мінімум, з трьох етапів: 1) усвідомлення того, що потрібно вивчити, 2) інтегрування нових знань в існуючу базу (їх привласнення), 3) автономне використання нових знань [74, p. 40]. Відповідно, при дедуктивному експліцитному підході у процесі навчанні стратегій виділяють наступні етапи:

1. усвідомлення і аналіз власних стратегій;
2. розширення діапазону стратегій у результаті колективного обговорення та власних спостережень;
3. ознайомлення з іншими стратегіями;
4. тренування нових стратегій, індивідуальний вибір найбільш ефективних;
5. використання «завмираючих підказок»;
6. висновки про найбільш ефективні стратегії [28, с. 457]

Подібний набір кроків для навчання стратегій пропонується і в інших джерелах. Так, зарубіжні дослідники [76, с. 159] виділяють у їх навчанні такі кроки:

* оцінювання стратегії за допомогою думання вголос, усного опитування або анкетування;
* пояснення стратегії шляхом називання, покрокового пояснення її використання;
* моделювання стратегії за допомогою демонстрації або вербалізації власного мисленнєвого процесу в процесі її використання;
* підтримуюче навчання шляхом надання студентам підтримки в процесі практикування, пристосування підтримки відповідно до потреб студентів, поступове скорочення підтримки з метою заохочення автономного використання стратегії;
* розвиток мотивації шляхом створення ситуації успіху, пов’язування використання стратегії із покращенням виконання завдань.

Р. Оксфорд [66, c. 204] пропонує таку покрокову модель навчання стратегій:

1. Визначити потреби тих, хто навчається, і наявний час.
2. Здійснити ретельний добір стратегій.
3. Розглянути шляхи інтегрування навчання стратегій.
4. Обміркувати питання мотивації.
5. Підготувати матеріали і завдання/вправи.
6. Провести «повністю поінформоване навчання».
7. Оцінити навчання стратегії.
8. Відкоригувати навчання стратегії.

Звісно, згадані роботи стосуються в першу чергу навчальних стратегій, проте їх, безперечно, потрібно враховувати й у навчанні САС.

Що ж до навчання ДМ, тут також можливі два підходи: «зверху вниз» (навчання розпочинається з демонстрації діалогу-зразка до його подальшим варіюванням і наступним створенням власних діалогів у аналогічних ситуаціях) та «знизу вверх» (навчання розпочинається із засвоєння елементів діалогу з наступною побудовою власних діалогів на основі запропонованої комунікативної ситуації, причому не виключається й прослуховування діалогів-зразків [28, с. 318]. Слідом за вітчизняними методистами ми вважаємо останній підхід більш раціональним. За такого підходу у навчанні ДМ виділяють кілька етапів: 1) підготовчий або нульовий етап, на якому відбувається навчання реплікування (тобто реагування на репліку співрозмовника та продукування ініціативної репліки); 2) етап оволодіння ДЄ; 3) етап оволодіння мікродіалогом; 4) етап оволодіння діалогом [47].

Таким чином, зважаючи на викладене, а також беручи до уваги доробок інших дослідників [6], вважаємо, що у навчанні САС доцільно дотримуватися експліцитного дедуктивного підходу, відповідно навчання САС повинно відбуватися поетапно і включати такі етапи:

1. мотиваційний етап (етап ознайомлення із поняттям САС та усвідомлення їх важливості у спілкуванні, мотивації до їх використання у власному мовленні);
2. етап ознайомлення із окремими стратегіями АС та їх автоматизація на рівні репліки (навчання реплікування) та мінідіалогу;
3. етап удосконалення (регулярне вживання САС у різних комунікативних ситуаціях).

Ще однією важливою складовою процесу навчання є засоби, відтак, охарактеризуємо **засоби** навчання САС. Методисти [28, с. 327-328] зазначають, що у процесі навчання ДМ, у тому числі такого, в якому реалізується САС, можуть використовуватися як штучні, так і природні опори. Крім того опори можуть також бути вербальними, як от діалог-зразок, мінідіалог-підстановча таблиця, структурно-мовленнєва схема, функціональна схема мінідіалогу, об'єднані між собою функціональна і структурно-мовленнєва схема діалогу, та невербальними (зображальниими) (сюжетний малюнок або серія малюнків, фотографій). Опори можуть бути розміщені на дошці, на мультимедійному екрані, на плакаті та роздавальному матеріалі у вигляді карток з дидактично організованою навчальною інформацією. В опорах можуть бути представлені мінідіалоги, діалоги-зразки, мовленнєві кліше, які необхідно засвоїти, памʼятки, розроблені завдання для рольових ігор. Використання таких опор допомагає студентам запамʼятати мовний матеріал, послідовність дій під час виконання завдань тощо.

З огляду на те, що важливою особливістю навчання ДМ є його фонетичне оформлення, велику роль відіграє аудитивна та аудіовізуальна наочність у вигляді аудіо та відео записів діалогів-зразків. Така наочність ілюструє емоційну забарвленість, виразність усного мовлення, а аудіовізуальна наочність ще й створює умови для ознайомлення з невербальною складовою (міміка, жести), що відіграє важливу роль у АС.

Ефективним засобом навчання ДМ є рольова гра, яку визначають як «ситуативно-керовану форму організації навчальної діяльності учнів на уроках ІМ, що спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється поведінка людини, і має на меті формування, розвиток та удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь в умовних ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування» [28, с. 333]. Розвʼязання проблемної ситуації, яке є обовʼязковим елементом рольової гри, забезпечує природність спілкування.

Вважається, що в процесі рольової гри розвивається низка комунікативних умінь, вміння непідготовленого (спонтанного), емоційно забарвленого ДМ; вміння спілкуватися один з одним; вміння розпочати, підтримувати бесіду/ розмову; вміння перервати співрозмовника; вміння погодитися/ не погодитися із думкою співрозмовника; вміння ставити уточнюючі запитання; здатність до пошуку відповідей на поставлені запитання; вибирати мовні та мовленнєві засоби згідно з ситуацією; наводити й обстоювати свою точку зору; вміння цілеспрямовано слухати співрозмовника; передбачати конфлікт і знаходити шляхи його усунення; змінювати тактику своєї поведінки; володіти стратегіями спілкування [28, с. 334]. Перелічені вміння є складовими САС, а відтак рольову гру можна розглядати як важливий засіб навчання САС.

У процесі навчання САС доцільно застосовуватиімітаційні рольові ігри з різним ступенем контролю – від керованих (в яких учасники використовують готові репліки) до напів керованих (учасники мають визначені ролі та сюжет гри) і некерованих (учасникам відомі тема гри та розподіл ролей).Крім того, можуть використовуватися й епізодичні рольові ігри, в яких розігрується лише окремий епізод РГ.

До структури рольової гри входять такі основні компоненти: тема, шо визначає зміст мовленнєвої взаємодії; ситуація як сукупність конкретних умов мовленнєвого спілкування; сюжет (зміст); ролі, що розподіляються між учасниками; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; завдання (установка) розіграти ситуацію, що моделюється з позиції визначеної ролі та рольових взаємовідносин з партнером; реальні стосунки між гравцями; ігрове використання предметів [28, с. 335-336].

Дослідники зауважують, що рольова гра є потужним мотиваційним фактором, що підвищує якість навчання. Відповідно, застосування рольової гри, особливо професійно спрямованої, є особливо доцільним у процесі навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію.

Будь-яке навчання передбачає здійснення контролю. Визначення об’єктів контролю здійснюється на основі цілей навчання [28, с. 339], відповідно об’єктами контролю рівня навченості САС є вміння, навички, знання і здібності до АС, визначені як складові змісту навчання САС, основною з яких є вміння.

Оскільки САС реалізуються в ДМ, то, на нашу думку, і форма організації контролю навченості САС має співпадати з відповідною формою для ДМ. Здійснюється контроль поетапно, в тій самій послідовності, шо й навчання: від контролю вміння реплікувати до контролю вміння побудови діалогу. Парна форма контролю є найбільш адекватною, адже в такому випадку забезпечується односторонність спілкування і перевіряється вміння сприймати репліки партнера по спілкуванню та відповідно реагувати на них [28, с. 339].

Як зазначають методисти, завдання для перевірки рівня сформованості мовленнєвих умінь такі ж, як і для практикування у мовленні [74, p. 125; 28, с. 339]. Відповідно комунікативно спрямовані контрольні вправи повинні включати завдання визначення рівня сформованості комунікативних умінь брати участь в усному іншомовному спілкуванні із застосуванням САС.

Таким чином, проаналізувавши особливості навчання САС, можемо зробити висновок, що вони поєднують у собі специфіку навчання як ДМ, так і стратегій. Відповідно, розробляючи методику навчання САС, якій присвячено наступний розділ, маємо враховувати обидві сторони САС.

## Висновки до Розділу 1

За результатами аналізу наукових і методичних джерел визначено, що слухання відіграє надзвичайно важливу роль у спілкуванні, адже людина в середньому значно більше слухає, ніж говорить. Слухання є складним процесом, на різних його етапах можуть виникати різноманітні труднощі і перешкоди. У залежності від поведінки слухача воно може бути різним – уважним і неуважним, критичним, емпатійним, рефлексивним і нерефлексивним, пасивним і активним. Останній вид слухання привертає все більшу увагу дослідників, оскільки його використання дозволяє усунути перепони, викривлення інформації, продемонструвати співчуття, бажання допомогти. Такі характеристики надзвичайно актуальні для ефективного спілкування, особливо у важливих ситуаціях особистісного життя, важливих професійно орієнтованих ситуаціях та в ситуаціях, коли потрібно оцінити іншу людину. Ключовою характеристикою активного слухання є надання зворотного зв’язку за допомогою таких стратегій як мінімальні заохочення, з’ясування, перефразування, відображення почуттів, резюмування. АС часто розглядають як комплекс стратегій спілкування, яких можна навчитися.

Оволодіння САС є актуальним для будь-яких користувачів мовою, в тому числі й для тих, хто вивчає ІМ. Також вони важливі для будь-яких професій, які передбачають міжособистісну комунікацію, а відповідно – і для вчителів, і зокрема вчителів ІМ. Відповідно, важливо навчати САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію.

Результати аналізу релевантних джерел свідчать, що САС реалізуються в ДМ, відповідно навчання САС повинно відбуватися на тих же методичних засадах, що й навчання цього виду МД. З іншого боку у навчанні доцільно враховувати й особливості навчання стратегій.

# РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТРАТЕГІЙ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ

## 2.1. Види вправ і завдань для навчання стратегій активного слухання та вимоги до них

Система вправ є основою навчання ІМ і вагомим чинником досягнення успіху в її опануванні. Тоді як вправурозглядають як цілеспрямовані, взаємопов’язані дії, які виконуються у порядку зростання мовних і операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих навичок і вмінь, характеру реально існуючих мовленнєвих актів [1, с. 322], під системою вправ розуміють сукупність видів і типів вправ, об’єднаних за призначенням, матеріалом і способом виконання [1, с. 276]. Як основа системи навчання, система вправ характеризується науковістю, комунікативною спрямованістю, послідовністю, взаємною обумовленістю, доступністю вправ і повторюваністю мовного матеріалу та мовленнєвих дій на всіх ступенях системи [30, с. 77]. Крім того, система вправ повинна бути раціонально організована і вести найкоротшим шляхом до формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь [47].

Будь-яка вправа має чітку структуру і складається з таких компонентів: 1) завдання-інструкція; 2) зразок виконання (факультативний компонент); 3) власне виконання вправи; 4) контроль виконання вправи (з боку вчителя, самого учня або взаємоконтроль учнів) [41]. До кожного компонента висуваються певні вимоги. Так, у завданні (інструкції) до вправи повинні бути такі ознаки: комунікативність, вмотивованість, наявність навчально-комунікативної ситуації, новизна, культурологічна спрямованість, професійна спрямованість. До компоненту «виконання вправи» висуваються такі вимоги: коректний вибір рівня керування, забезпечення студентів необхідними опорами, вибір оптимального способу і місця виконання вправи. Контроль виконання вправи повинен бути обʼєктивним, а форми контролю і критерії оцінювання повинні відповідати обʼєктам котролю [28, с. 188-189, 41].

У зарубіжній методиці, наприклад, вважається, що завдання для розвитку вмінь говоріння повинні відповідати таким критеріям, з якими не можна не погодитися:

* продуктивність (максимум говоріння ІМ у процесі виконання вправ чи завдань, участь якомога більшої кількості учнів);
* цілеспрямованість (наявність певного результату чи підсумку, особливо такого, який вимагає від учнів спільної роботи для його досягнення, наприклад, досягнення спільного рішення в дискусії);
* інтерактивність (завдання повинні вимагати від учнів брати до уваги свій вплив на аудиторію під час говоріння, інакше завдання навряд чи можна вважати такими, що готують до використання мови в реальному житті);
* виклик (завдання повинно бути досить складним і змушувати учнів напружуватися, щоб використати доступні їм комунікативні ресурси для досягнення результату);
* безпека (передбачає атмосферу підтримки в аудиторії та неосудливе ставлення до помилок з боку викладача, впевненість учні, що виконуючи завдання вони не зіткнуться із занадто великими ризиками);
* автентичність (мовленнєві завдання повинні мати певний стосунок до використання мови в реальному житті та бути повʼязаними з потребами та інтересами учнів) [74, с. 90-91].

У вітчизняній методиці добір вправ для формування тих чи інших навичок або вмінь мовлення також ґрунтується на певних критеріях, основними з яких є спрямованість вправ на прийом або видачу інформації та комунікативність. За першим критерієм вправи поділяють на: *рецептивні* (передбачають сприймання вербальної інформації через слуховий або зоровий канал і подальшу демонстрацію здатності впізнавання, розрізнення, розуміння висловлювання); *репродуктивні* (передбачають відтворення повністю або зі змінами сприйнятого навчального матеріалу, фактично репродуктивні вправи мають рецептивно-репродуктивний характер, оскільки передбачають сприйняття вербальної інформації, що передує її репродукції); *продуктивні* (передбачають самостійне створення висловлювання) [28, с. 183-184]. Зважаючи на сутність САС, перевага у процесі їх навчання має віддаватися рецептивно-репродуктивним та продуктивним вправам.

Відповідно до критерію комунікативності методисти пропонують таку типологію вправ [28, с. 184]: *комунікативні* (або мовленнєві) вправи, які можна розглядати як спеціально організовану форму спілкування, що передбачає реалізацію акту мовленнєвої діяльності ІМ; *умовно-комунікативні* вправи (передбачають мовленнєві дії у ситуативних умовах); *некомунікативні* вправи (виконання дій з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення; зосередження уваги лише на формі матеріалу). Вважаємо, що у процесі навчання САС перевагу слід віддавати умовно-комунікативним і комунікативним вправам.

Іншими критеріями, які слід брати до уваги при доборі вправ для навчання САС є: вмотивованість (відповідно до цього критерію вправи можуть бути вмотивованими і невмотивованими), рівень керування діяльністю студентів (вправи з повним, частковим та мінімальним керуванням), наявність ігрового компонента (без ігрового компонента, з рольовим або нерольовим ігровим компонентом), наявність опор (без опор, із штучними або природними опорами), спосіб виконання вправи (фронтальні, індивідуальні, парні, у малих групах, тощо) [28, с. 183].

Як зазначалося вище, САС реалізуються в ДМ, відповідно в основі навчання САС лежить методика навчання цього виду МД. Зважаючи на особливості цього виду МД, до вправ для формування компетентності в ДМ висуваються такі вимоги:

* Зміст вправи повинен відповідати мовній і мовленнєвій підготовці тих, хто навчається.
* Структура вправи повинна відповідати послідовності фаз мовленнєвої діяльності (фаза програмування – виникнення замислу та основних віх його реалізації; фаза реалізації дії та контрольна фаза, під час якої результати дії зіставляються із поставленою метою та, за необхідності, корегуються).
* Оскільки вправи спрямовані на оволодіння діяльністю або операціями, вони повинні імітувати відповідні ситуації та відповідати їм [47].

Згідно з виділеними вище (див. п.1.3) етапами формування навичок і вмінь ДМ до системи вправ для навчання ДМ включаються три групи вправ: 1) вправи для навчання «реплікування»; 2) вправи на засвоєння ДЄ різних видів; 3) вправи на створення діалогів різних функціональних типів. Дослідники підкреслюють, що в усіх групах вправ обовʼязковим є рецептивний компонент у вигляді мовлення співрозмовника, оскільки в діалозі кожен співрозмовник виступає по черзі мовцем і слухачем. Також на кожному етапі формування компетентності в ДМ у кожній групі вправ передбачаються спеціальні вправи, спрямовані на засвоєння учнями знань, які необхідні для здійснення ефективного спілкування [47], у нашому випадку – це ознайомлення з сутністю стратегій АС і мовленнєвими кліше, які використовуються при їх застосуванні.

Розглянемо детальніше, як методисти [47] характеризують кожну групу вправ. На підготовчому (нульовому) етапі використовуються **вправи I групи**, метою яких є навчання учнів «реплікування», тобто швидкого й адекватного реагування на подану репліку, а також продукування ініціативної репліки. Іншими словами, на цьому етапі відбувається навчання створення ДЄ різних видів (запитання-відповідь, запитання-контрзапитання, повідомлення-повідомлення тощо). До I групи входять умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи (репліки співрозмовників є заздалегідь заданими мовними формами, готовими виразами/фразами, мовленнєвими кліше тощо) та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій тощо. Типові режими роботи вчителя та учнів у процесі виконання вправ цієї групи: учитель – клас / клас – учитель; учитель – учень 1, учитель – учень 2 і т. д.; учень 1 – учитель, учень 2 – учитель тощо.

**Вправи II групи** спрямовані на навчання учнів самостійного вживання різних видів ДЄ.До цієї групи включаються умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Основний режим роботи – парний та в трійках. Важливо забезпечити кожному із пари учнів можливість вживати як реактивну, так і ініціативну репліку, а також інтенсифікувати роботу за рахунок одночасної роботи всіх учнів на місцях та в русі.

Мета **IІІ групи вправ** – навчити учнів створювати власні діалогирізних функціональних типів на основі запропонованої їм комунікативної ситуації з використанням лише природних опор. Вправи цієї групи належать до вищого рівня, оскільки вони є комунікативними рецептивно-продуктивними. Зважаючи на те, що метою вправ цієї групи є розвиток уміння цілісного спілкування у формі діалогу, режим виконання вправ може бути парним, груповим та загальногруповим (коли вся група бере участь в обговоренні, розігрується групова рольова гра тощо). Продуктом мовлення студентів є діалог певного функціонального типу.

Важливо зазначити, що крім вправ у навчанні ІМ використовуються також завдання, відмінність яких від вправ полягає у відсутності багаторазовості виконання [28, с. 182]. Метою комунікативних педагогічних завдань (на відміну від вправ, спеціально сфокусованих на засвоєнні форми поза контекстом) є активне залучення учнів до осмисленої комунікації. Такі завдання повинні бути релевантними (у формальному навчальному контексті), складними, проте можливими (за умови відповідних маніпуляцій із завданням), і мати певні результати (які, можливо, менш очевидні). Такі завдання можуть включати «метакомунікативні» підзавдання, як-от, спілкування з приводу способу виконання завдання та використання мови під час його виконання, що є особливо важливим у контексті нашого дослідження [17, с. 157–158].

Виконання завдання є комплексним процесом, оскільки передбачає стратегічну взаємодію компетенцій учня та чинників, повʼязаних із самим завданням. Залежно від особливостей завдання користувач мовою або учень застосовує саме ті загальні та комунікативні стратегії, які є найефективнішими для виконання цього завдання [17, с. 158] Успішність виконання завдання залежить від володіння різними компетенціями (природними чи набутими) [17, с. 158].

Незважаючи на те, що САС реалізується в ДМ і для її навчання використовуються переважно вправи і завдання для формування компетентності в цьому виді МД, необхідно памʼятати й про особливості навчання стратегій. Так, Р. Оксфорд [67, c. 202-203] стверджує, що існує принаймні три типи навчання стратегій:

* навчання усвідомленості (студенти отримують загальне уявлення про стратегії та їх роль у вивченні мови);
* одноразове навчання стратегії (ознайомлення з однією або кількома стратегіями і її використання в процесі виконання мовних завдань, здійснюється на одному занятті або впродовж серії з кількох занять);
* довготермінове навчання стратегій (аналогічне одноразовому навчанню стратегій, але охоплює більшу їх кількість, відтак вважається більш перспективним).

Для цілей нашого дослідження з огляду на часові обмеження актуальними є навчання усвідомленості та одноразове навчання стратегій, тобто ознайомлення із САС та їх використання впродовж серії занять.

Як було визначено у п. 1.2, САС можна віднести до соціальних стратегій. Аналіз методичної літератури свідчить, що навчання цього виду стратегій відбувається переважно шляхом виконання завдань представлених у вигляді пам’яток. Під пам’яткою у методиці [37, с. 140] розуміють вербальну модель прийому навчальної діяльності, тобто словесний опис того, з якою метою і яким саме чином слід виконувати і перевіряти певне завдання чи вправу. За характером подання матеріалу памʼятки умовно поділяють на памʼятки-алгоритми, памʼятки-інструкції, памʼятки-поради, памʼятки-покази, памʼятки-стимули. Всі види пам’яток можна умовно поділити на два види: 1) ті, які навчають учнів раціонально виконувати навчальну діяльність на занятті під керівництвом викладача; 2) ті, що призначені для самостійної роботи над мовою. Вважаємо, що для використання у навчанні САС найбільш придатними є памʼятки-інструкції та памʼятки-поради, призначені для самостійної роботи. Результатом роботи з пам’яткою є запам’ятовування стратегії внаслідок неодноразового її використання у процесі виконання інших вправ чи завдань [34].

Таким чином, можемо зробити висновок, що, фактично, спеціальних вправ для навчання САС як соціальних стратегій не існує і оволодіння САС відбувається в процесі виконання вправ для навчання ДМ з фокусуванням на АС з опорою на спеціально створені памʼятки.

## 2.2 Критерії оцінювання володіння стратегіями активного слухання

Для зваженого і об’єктивного оцінювання будь-якого мовленнєвого продукту необхідно визначити критерії оцінювання. Оскільки САС реалізуються в ДМ, то й об’єктом контролю є діалог як мовленнєвий продукт. Н.К. Скляренко зазначає, що при оцінюванні мовленнєвого продукту «слід, перш за все, виходити з того, наскільки глибоко реалізований комунікативний намір, чи врахований статус адресата, чи відповідає висловлювання навчальній комунікативній ситуації тощо, а вже потім продукт має бути оцінений з точки зору вжитих мовцем мовних і мовленнєвих засобів» [41, с. 6]. Тобто, відповідність навчальній комунікативній ситуації є основним критерієм оцінювання діалогу. Іншими критеріями є:

* наявність у висловлюванні специфічних для діалогу характерних рис та мовних і мовленнєвих засобів (наприклад, еліпсів, лаконічних відповідей на запитання, слів-заповнювачів мовчання);
* зверненість мовлення;
* різноманітність ДЄ;
* ініціативність мовленнєвих партнерів.

Основні критерії відображають якісні характеристики висловлювання, додаткові – кількісні. До додаткових критеріїв дослідниця відносить:

* правильність (враховуються усі мовні помилки) або відносна правильність мовлення (враховуються лише мовні помилки, що порушують процес комунікації);
* темп мовлення, який дозволяє визначити швидкість реакції мовця, що свідчить про рівень автоматизованості мовленнєвих операцій;
* обсяг висловлювання (в репліках) [41, с. 6].

Існує й дещо відмінний підхід до визначення переліку критеріїв оцінювання рівня сформованості компетентності в ДМ [28, с. 339-340], відповідно до якого до кількісних критеріїв відносять:

* кількість реплік, що продукується кожним співрозмовником;
* кількість різнотипних ДЄ;
* кількість пауз хезитації.

Якісними показниками виступають:

* відповідність висловлювання поставленій темі і ситуації;
* спонтанність;
* емоційна забарвленість мовлення;
* вміння поєднувати різні типи мікродіалогів;
* вміння розв’язувати поставлене комунікативне завдання під час спілкування у діалогічній формі;
* граматична і лексична правильність висловлювання;
* вимова (фонетичне оформлення мовлення) та швидкість мовлення (нормальний/середньо-нормальний темп мовлення, який для англійської мови складає 130-150 слів за хвилину);
* дотримання характеристик діалогу (еліптичність, ситуативність, наявність емоційно-оціночних слів і речень);
* ефективність спілкування (здатність учня не лише дохідливо висловлюватись, але й вислуховувати інших, ввічливо й адекватно реагувати на висловлювання співрозмовника, говорити по черзі, не перебиваючи і не намагаючись домінувати у бесіді; здатність підтримати співрозмовника (якщо він боязкий, несміливий або розгубився).

Зауважимо, що останній критерій видається особливо релевантним до теми нашого дослідження, адже його зміст багато в чому перегукується є характеристиками активного слухання.

Як можна помітити, обидва набори критеріїв мають багато спільного, проте між ними є й відмінності, наприклад, у віднесенні критерію «правильність мовлення» до різних груп критеріїв (кількісних/якісних).

Ґрунтуючись на наведених вище переліках критеріїв оцінювання сформованості компетентності у ДМ та характеристиці активного слухача (див. п. 1.1 та 1.2), ми виділили основні критерії для оцінювання рівня володіння САС:

* відповідність висловлювання темі і ситуації;
* вміння розв’язувати поставлене комунікативне завдання
* демонстрація інтересу до співрозмовника як до особистості; чуйність, емпатичність, уважність до вербальної і невербальної поведінки співрозмовника;
* терплячість, здатність вислухати співрозмовника, не перебиваючи і не відволікаючись;
* відкритість і неупередженість;
* уміння вербально та невербально демонструвати інтерес до співрозмовника, в тому числі – належно використовувати зоровий контакт;
* уміння перефразувати, підсумувати, поставити уточнюючі питання, відобразити почуття з метою уточнення розуміння слів співрозмовника;
* здатність надати конструктивний зворотний звʼязок;
* спонтанність мовлення, відсутність/мінімальна кількість пауз хезитації.

Визначені критерії можуть використовуватися для створення різних інструментів оцінювання володіння САС, адже, як зазначає Р. Оксфорд [67, c. 194-199], для оцінювання володіння стратегіями застосовуються листки спостереження (використовуються викладачем або одногрупниками); письмові анкети або звіти; інтерв’ю; процедури «думання вголос».

Таким чином, контроль оволодіння САС здійснюється на основі низки кількісних та якісних критеріїв оцінювання ДМ з наголосом на застосуванні САС у процесі слухання співрозмовника. Ці критерії можуть використовуватися як для само- і взаємоконтролю, так і для контролю з боку викладача. Відповідно, зазначений перелік критеріїв покладено в основу контрольного листка спостереження для оцінювання використання САС у ДМ (див. Додаток И).

## 2.3 Комплекс вправ для навчання стратегій активного слухання студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію

Основною складовою методики навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, є комплекс вправ, під яким у методиці розуміють «втілення системи (підсистеми) вправ стосовно конкретної теми або мовного чи мовленнєвого матеріалу» [28, с.191].

На основі аналізу змісту САС та з урахуванням вимог рекомендованих методистами систем вправ та завдань для навчання ДМ та стратегій нами було розроблено власний комплекс вправ і завдань, який складається з трьох блоків, які відповідають виділеним вище (див. п. 1.3) етапам навчання САС, а саме: 1) підготовчий (мотиваційний) блок, 2) блок вправ і завдань для навчання окремих стратегій АС, 3) блок завдань, що передбачають комплексне використання САС. Розглянемо вправи кожного блоку детально.

Вправи **підготовчого (мотиваційного) блоку** вправ спрямовані на формування мотивації студентів до використання САС в англомовному ДМ. Метою цього блоку вправ є підвищення рівня усвідомленості студентів щодо ролі слухання у спілкуванні та створення мотивації до оволодіння уміннями ефективного спілкування ІМ, а саме – САС. Цей етап може реалізуватися як упродовж одного заняття, так і на кількох послідовних фрагментах занять.

Запропоновані у цьому блоці завдання мають три- або чотирифазову структуру: 1) інструкція до завдання; 2) зразок (за необхідності); 3) виконання завдання; 4) контроль. Важливою рисою завдань цієї групи є рефлексія, яка сприяє глибшому усвідомленню важливості володіння САС, а відповідно й підвищенню рівня мотивації.

**Завдання 1. «As for me...»** (адаптовано з [11])

Мета: сприяти набуттю актуального досвіду переживань у ситуації некомфортного спілкування; сформувати потребу в оволодінні уміннями ефективного слухання.

***Тип:*** комунікативне рецептивно-продуктивне завдання.

***Режим виконання:*** парний (етапи І–ІІ), загальногруповий (етапи ІІІ–ІV).

***Контроль:*** з боку викладача

Етап I (відтворення ситуації некомфортного спілкування).

***Інструкція:*** Work in pairs. Sit or stand in such a way that you can have a good visual contact with your partner. Agree who will be the first to talk. The speaker has two minutes to tell the partner something interesting that she/he has learnt/read/seen lately. The partner’s task is to interrupt the speaker at every opportunity to insert a word and start telling about her/his experience. Then swap roles and repeat the exercise.

Етап II (рефлексія після виконання вправи)

***Інструкція:*** Exchange impressions and feelings you had while doing the exercise (when you started talking, when you were interrupted).

Етап III (узагальнення)

***Інструкція:*** Discuss the questions with the whole group:

* What feelings did you have when your partner did not let you finish your thought, interrupted you?
* Did you want to continue the conversation about your problems, especially if they were really important to you?
* Did you have trust in your partner, a feeling that you are being listened to and you are necessary to your partner?

Етап IV (підбиття підсумків вправи)

As we see, nobody likes being interrupted or neglected. Listening means first of all attention, concentration on the speaker’s personality, the problems he/she is discussing and the possible ways of their solution.

**Завдання 2: Sounds around us** (адаптовано з [44]

Мета: сприяти усвідомленню індивідуальних відмінностей у сприйнятті інформації на слух та ролі уваги у слуханні.

***Тип:*** комунікативне рецептивно-продуктивне завдання.

***Режим виконання:*** індивідуальний, загально груповий.

***Контроль:*** з боку викладача.

***Інструкція:*** Sit comfortably, relax, close your eyes and listen to the sounds around you. After a while, tell the group what you heard. Discuss if you always pay attention to what you hear.

**Завдання 3. Гра «Simon says»**

Мета: в ігровій формі перевірити рівень уважності студентів, сформувати усвідомлення важливості концентрації уваги під час слухання.

***Тип:*** рецептивна.

***Режим виконання:*** загальногруповий (вправа виконується стоячи).

***Контроль:*** з боку викладача.

***Інструкція:*** Stand in a line (circle) and follow the given instructions only if they begin with the words **‘**Simon says’, otherwise remain just standing. When the activity is over, discuss why people make mistakes while following instructions.

***Зміст:***

Simon says, **touch your nose.**

Simon says, **raise your left arm.**

Simon says, **close your eyes.**

**Touch your ear.**

Simon says, **sit down.**

**Stand up.**

Simon says, **touch you toe.**

Simon says, s**hake your head.**

**Touch your left leg with the right hand.**

Simon says, **play the guitar**.

**Fly like a bird.**

Simon says, **jump.**

Simon says, **stand on one foot.**

Simon says, **hug yourself.**

**Say ‘hello’.**

Simon says, clap your hands.

Run.

Simon says, turn to the right.

Nod your head.

**Завдання 4. «What does ‘listening’ mean?»** (адаптовано з [44])

Мета: сформувати усвідомлення різниці між «слухати» і «чути».

***Тип:*** комунікативне.

***Режим виконання:*** парний, загальногруповий.

***Контроль:*** з боку викладача.

***Етап І*** (обговорення питань у парному режимі)

***Інструкція:*** Work in pairs. Answer the following questions.

***Питання для обговорення:***

1. What does it mean to listen? (Expected answer: Pay attention to what the other person is saying).
2. What is the difference between ‘hear’ and ‘listen’? Is hearing the same as listening? Why?/Why not? (Expected answer: These are different things as you can hear something but without paying attention, i.e. listening, you won’t understand).
3. When is it important to be a good listener? (Expected answer: When the teacher is explaining something, when somebody is giving instructions, when a friend is telling you something important to them.)
4. What might happen if you can’t listen properly? (Expected answer: You might not know what to do; other people may think you don’t respect them; you might miss some important information and get into trouble.)
5. What parts of their body do good listeners use? (Expected answer: Ears. It is important to lead to the conclusion that good listeners use other parts of the body as well: their eyes, brain, mouth, heart, hands and feet, which is called ‘listening with all your body’.)
6. What is hearing? (Expected answer: Hearing is paying attention to what is said and the way it is said, trying to understand.)

Етап ІI (рефлексія і підбиття підсумків)

***Інструкція:*** Discuss your ideas with the whole group.

**Завдання 5. Анкетування «What kind of listener are you?»** [72]

Мета: сприяти розвитку уміння розрізняти види поведінки, які сприяють або перешкоджають ефективному слуханню, мотивувати до використання видів поведінки, що сприяють розумінню партнера по спілкуванню.

***Режим виконання:*** індивідуальний (етап І), груповий (етап ІІ).

***Контроль:*** самоконтроль, контрольз боку викладача.

Етап I (відповіді на запитання анкети)

***Інструкція****:* Answer the questions of the questionnaire, trying to be as honest as you can. Find out what your score is.

***Handout:*** опитувальник«What kind of listener are you?» та ключ до нього (представлені у Додатку Е).

Етап ІI (рефлексія)

Інструкція: Judging by the questions in the questionnaire, what kinds of behaviour characterize a good, effective listener and a bad, ineffective listener? What listening skills do you want to improve?

**Завдання 6. «Listening behaviours»** (адаптовано з [36, c.105-106])

Мета: сприяти розвитку уміння розрізняти види поведінки, які сприяють або перешкоджають ефективному слуханню, мотивувати до використання видів поведінки, що сприяють розумінню партнера по спілкуванню.

***Режим виконання:*** парний (етапи І), у малих групах (етап ІІ).

***Контроль:*** з боку викладача.

Етап I (групування і оцінювання видів поведінки)

***Інструкція****:* Working in pairs, read the descriptions of listening behaviours and put them into 3 groups: 1) those helping to understand the partner; 2) those not helping to understand the partner; 3) neutral. Evaluate (on a separate sheet of paper) each behaviour according to 7-point scale: –3, –2, –1, 0, +1, +2, +3, where –3 means that the behaviour doesn’t help understanding at all, while +3 means that it is the most helpful.

Етап ІI (обговорення)

***Інструкція****:* Join with another pair. Compare your grouping of the behaviours and the points you have given them. Discuss any differences. Discuss which behaviours are more common in your everyday communication.

***Handout.*** Listening behaviours (each behaviour on a separate card)

|  |
| --- |
| 1. In a conversation we react to the partners words with responses like ‘You are talking nonsense’, ‘I see you don’t understand anything in this issue’, ‘I could explain this to you, but I’m afraid you won’t understand’, ‘I would keep silent in your place’ etc. |
| 1. We accompany the partner’s speech with expressions like ‘Yes/Yeah’, ‘Aha’, ‘Really?’, ‘I see’. |
| 1. We repeat the partner’s speech word for word, beginning with introductory phrase like, ‘In your opinion...’, ‘Do you mean that ...?’, ‘So you think...’, ‘Sound like you ...’. |
| 1. During the conversation we insert phrases like, ‘It’s high time we start discussing the issue ...’, ‘We have distracted from the topic a little bit...’, ‘Let’s return to the aim of our talk’ etc. |
| 1. We reproduce the partner’s words in a generalized, summarized way, giving the main idea of their speech. We can begin with phrases like ‘In other words you think that ...’, ‘So, your main ideas are...’, etc. |
| 1. We try to explain the reasons or suggest the logical outcomes/consequences for the partner’s words. The introductory phrases might be: ‘To judge from what you’ve said, I can conclude ...’, ‘You think so probably because ...’ |
| 1. We try to make the partner understand the problems that worry ourselves. |
| 1. We ask the partner question after question, obviously trying to find something out, but not explaining our purposes. |
| 1. We don’t take into consideration what the partner is saying, neglect their words. |

***Key:*** 1) behaviours helping to understand the partner: verbalization (3), paraphrasing (5), interpreting and developing of the idea (6); 2) behaviours not helping to understand the partner: negative appraisal (1), ignoring (9), egocentrism (7); 3) neutral behaviours: questioning (8), remarks about the progress of the conversation (4), assenting (saying ‘yes’) (2).

**Завдання 7. «What is Active Listening»**

Мета: сприяти розумінню суті АС в цілому та окремих стратегій АС, сформувати потребу в оволодінні САС.

***Тип:*** комунікативне, рецептивно-продуктивне.

***Режим виконання:*** індивідуальний, аудиторний.

***Контроль:*** з боку викладача.

***Інструкція:*** Watch the video about active listening (available at https://www.youtube.com/watch?v=t2z9mdX1j4A&t=55s). Make up a list of the mentioned techniques. Pick up any tips you find useful. Be ready to discuss which of them are familiar to you and which you would like to try in your own communication.

Заключним завданням мотиваційного етапу навчання САС може стати самостійна розробка студентами «Памʼятки активного слухача». Проте за браком часу викладач може запропонувати обговорити, які саме пункти студенти включили б до такої памʼятки і надати готову памʼятку (див. Додаток Б) для використання у подальшій роботі над оволодінням САС. Зазначена памʼятка розроблена на основі доробку різних авторів [66, 75, 77, с. 38] і її можна віднести до пам’яток-порад, призначених для самостійної роботи.

**Блок вправ для навчання окремих стратегій АС** включає серію вправ і завдань, які спрямовані на поступове ознайомлення і засвоєння окремих стратегій від простішої (стратегія «мінімальні заохочення») до складнішої (стратегія «відображення почуттів»). Вправи, що пропонуються до виконання на цьому етапі, значною мірою побудовані на мовному матеріалі, який студенти вивчали на час проведення пробного навчання (тема «Live and Learn» у навчальному посібнику [46]), проте ми вважаємо, що їх можна адаптувати до будь-якої розмовної теми. Робота над засвоєнням кожного стратегії АС відбувається за такою загальною схемою: 1) ознайомлення з нею шляхом демонстрації прикладів, сприяння усвідомлення її ролі у процесі спілкування; 2) навчання реплікування з використанням цієї стратегії; 3) складання власних діалогів з використанням стратегії, що вивчається. Важливо, що у процесі роботи над кожною стратегією студенти отримують для подальшого самостійного використання пам’ятку-інструкцію про неї, яка містить інформацію про те, як саме та з якою метою виконується ця стратегія і які мовленнєві кліше для цього використовуються. Повністю пам’ятка представлена у Додатку В.

Першою стратегією АС, яка пропонується до засвоєння студентами є стратегія «Мінімальні заохочення». Для її опрацювання передбачені завдання «Listening with all your body», «You don’t say», «Point out listening behaviours» та «Minimal Encouragers».

**Завдання 1. Listening with all you body** (адаптовано з [44])

Мета: сприяти усвідомленню ролі невербальних умінь слухання.

***Тип:*** комунікативне продуктивне завдання.

***Режим виконання:*** парний, загально груповий.

***Контроль:*** з боку викладача.

***Етап І*** (обговорення зображень різних слухачів)

***Інструкція для І етапу***: Communication is a dialogue, during which a person both talks and listens. Look at the pictures (див Додаток Г) and decide who is good at listening and who is not. Explain what helped you understand.

***Етап ІІ*** (обговорення)

***Інструкція:*** Brainstorm ideas about what parts of the body take part in listening. (Викладач занотовує на дошці список. Очікувані відповіді: ears, eyes, brain, mouth, heart, hands and feet). Discuss in pairs how each part of the body behaves when somebody is listening attentively and when a person is a bad listener.

***Очікувані відповіді:***

*Ears are listening carefully to what is being said.*

*Eyes are looking at the speaker.*

*Brain is thinking about what was said, imagining it.*

*Mouth is either shut or asks questions if something is not clear.*

*Hands do nothing, rest quietly.*

*Feet stand quietly, without shuffling.*

***Етап ІІІ*** (описування уважного слухача)

***Інструкція***: Describe somebody who is listening attentively (mention their facial expression, posture, gestures). Explain how you can understand that you are not being listened to?

**Завдання 2. «You Don’t Say»**

Мета: розвивати уміння інтерпретувати невербальну поведінку співрозмовника.

***Режим виконання:*** загально груповий.

***Контроль:*** з боку викладача

***Обладнання:*** Перелік прикладів невербальної поведінки (на плакаті/дошці)

* Leaning back in a chair with arms crossed
* Leaning forward in a chair
* Smiling
* Frowning
* Yawning
* Nodding
* Resting chin in both hands
* Resting chin on knuckles
* Rubbing your temples
* Tapping fingers on the table
* Looking at your watch
* Staring around the room

***Етап І*** (демонстрація й інтерпретація прикладів поведінки)

***Інструкція:*** In turn, display each of these behaviours. Let your group-mates recognize and interpret their meanings, commenting on the message received.

***Етап ІІ*** (обговорення ролі невербальної поведінки в комунікації)

***Інструкція:*** Discuss the role of non-verbal behaviour in communication. Share with the class any experience of a nonverbal cue that signalled to them much stronger than any words.

**Завдання 3. «Point out listening behaviours»** (адаптовано з [44])

Мета: навчити розрізняти невербальні ознаки слухання та виділяти у потоці мовлення «мінімальні заохочення» (minimal encouragers).

***Тип:*** комунікативне рецептивно-продуктивне завдання.

***Режим виконання:*** індивідуальний, загально груповий.

***Контроль:*** з боку викладача

***Інструкція:*** Watch the video recording (available at https://www.youtube.com/watch?v=0bvSYL8WwLA&t=29s) which explains the importance of using minimal encouragers in a conversation and presents two examples of listening. Notice the listener’s behaviour in each case. Discuss your observations with the group.

Вправа 4. «Minimal Encouragers» (адаптовано з [56)]

Мета: надати студентам можливість навчитися використовувати мінімальні невербальні та вербальні заохочення як ознаки активного слухання.

***Тип:*** комунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

***Режим виконання:*** у підгрупах з трьох чоловік, загально груповий.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача.

***Наочність:*** плакат зі списком прикладів мінімальних заохочень.

***Етапи І-ІІІ*** (практикування у використанні стратегії «мінімальні заохочення»***)***

***Інструкція до І етапу:*** Work in groups of three, with three roles in each group: speaker, listener, and observer. Everyone will take each role once in this practice and act according to the directions on the role cards. The first speaker will talk with the listener for two or three minutes. Then each member of the group in turn (first the listener, then the speaker and the observer) will discuss the listening experience with the other two, according to the directions in their role cards.

***Інструкція до ІІ етапу:*** Now everyone change places. Have the listener become the speaker, the speaker the observer, and the observer the listener. Go through the two or three minutes of talking and listening and three minutes of exchanging remarks.

***Інструкція до ІІІ етапу:*** Swap your roles once more and repeat the previous stage.

***Етап ІV*** (рефлексія)

***Інструкція:*** In the big group, discuss how these skills are relevant to your life. How are they relevant to teacher’s work? Where else would they be useful?

***Рольові картки:***

|  |
| --- |
| ***To the speaker:*** Your task is to talk about something connected with your studying at the university that is important to you (exams, course paper, relationship with the teachers, schedule, curriculum, etc.). The practice will be more helpful if you talk about something you really care about, although role-playing is possible.  During the discussion of the interaction tell the members of your group: 1) if you felt listened to; 2) if the listener’s behaviour was helpful; 3) if the listener had any habits you found distracting. |
| ***To the listener:*** Your task is to practice the skills of the session: eye contact, body language, silences, and verbal minimal encouragers. Don't panic! Just concentrate on following the speaker's train of thought.  During the discussion of the interaction tell the members of your group: 1) if you felt comfortable while listening and using minimal encouragers; 2) if the experience was difficult; 3) if you stayed with the speaker at all times. |
| ***To the observer:*** Your task is to observe the listener's verbal and non-verbal skills. Observe and count only as many behaviors (eye contact, body posture, verbal minimal encouragers, topic jumps) as you can manage and still be relatively accurate.  Besides, the task of the observer is to manage the time. You should signal the other participants of the group when it is time to stop the interaction and the discussion.  During the discussion of the interaction tell the members of your group about your observations. Mention the minimal encouragers the listener used and any behaviours that did not help understanding. |

Наступним стратегією АС, яку пропонується засвоїти студентам, є стратегія «З’ясування» (Clarifying). Для оволодіння нею пропонуються завдання «Role of questions in communication» і вправи «Сould you clarify?» та «Practice questioning», представлені нижче.

**Завдання 1. «Role of questions in communication»**

Мета: сприяти усвідомленню ролі запитань у комунікації.

***Тип:*** комунікативне продуктивне завдання.

***Режим виконання:*** у малих групах, загально груповий.

***Контроль:*** з боку викладача.

***Інструкція для І етапу***: Discuss the suggested questions first in small groups, then with the whole group. Be ready to share and discuss your conclusion in the group.

***Етап ІІ*** (загально групове обговорення)

***Інструкція для ІІ етапу***: Share your answers to the questions with the group.

***Питання для обговорення:***

What would happen if questions disappeared from the language?

What is the difference between open or closed questions in communication?

What are the features of a good question?

**Вправа 2. «Сould you clarify?»**

Мета: надати студентам можливість навчитися використовувати закриті та відкриті питання як техніку активного слухання на рівні репліки-реакції

***Тип:*** умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна вправа

***Режим виконання:*** викладач – студент 1, викладач – студент 2.

***Контроль:*** контрольз боку викладача.

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для з’ясування.

***Інструкція:*** These are helpful for understanding complicated situations, emotional speech, or for clarifying the heart of the problem discussed in the group. I am an exchange student at this university. You are my fellow-students. Listen to my messages and ask me questions to to clarify the point. Make sure you use appropriate clichés.

***Model:*** Stimulus: *When I got into this university I was assured there would be no problems with the language. Unfortunately, it was only a promise.*

Response: *Could you tell me more about the problems you have. / What kind of problems with the language have you got?*

***Зміст:***

1. You know my Literature professor caught me using a cheat sheet at the test yesterday.
2. You see, I’ve got trouble with my studying. I’m doing my best but I just can’t catch up with all the reading and other homework.
3. I’m afraid I’m having trouble at the hall of residence. My room-mate and I, we just don’t get along together.
4. It’s high time that I get down to my research in the history of the Ukrainian language but I feel so unsure about it!
5. I like studying here and living in the hall of residence but there are so many temptations that I’m afraid I’ll fail the exams at the end of the term.
6. I’m a real failure. I’m doing my best to do everything on time, but I never meet the deadlines!
7. I like my groups, the professors are good, the campus is beautiful, but I still don’t feel at home here.
8. You know I get a scholarship and I also work part-time, but the money disappears so quickly! I just don’t understand what I spend it on.

**Вправа 3. «Practice questioning»** (адаптовано з [56])

Мета: надати студентам можливість навчитися ставити питання в процесі слухання з метою більш глибокого розуміння співрозмовника.

***Тип:*** комунікативна рецептивно-продуктивна вправа

***Режим виконання:*** у підгрупах з трьох чоловік, загальногруповий.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для перефразування.

***Інструкція до І етапу:*** Form subgroups of three and practice using question asking as a listening skills. Each member of your subgroup should take turns being the speaker, the listener (who practices the skill of questioning), and the observer. The speaker and listener will have a conversation of two to three minutes duration. After the conversation, take a few minutes to discuss the interaction according to the directions in the role cards.

Другий і третій етапи вправи проходять подібно до першого, окрім того, що учасники міняються ролями.

***Рольові картки:***

|  |
| --- |
| **To the speaker:** In the speaker role, you are to share something that is a real concern to you (obviously, not anything that is very private or that might be embarrassing). Sharing a real part of your life, however, will make this practice both interesting and useful.  While speaking, do not forget to give the listener a chance to practice interactive skills. So, be sure to pause often to encourage the listener to respond, even though this may seem a bit unnatural. Try to share information in a way that allows the listener to practice the skill of questioning, that is, don’t give the complete details of your concern, try to include your personal feelings or opinions.  During the discussion of the interaction give your feedback to the listener. If the listener had difficulty asking questions, say so and help him/her learn how to do so better. Remember that the purpose of practice is for the listener to learn the listening skill. Feedback and suggestions from both speaker and observer are essential to the learning process. |
| **To the listener:** In this session try to concentrate on asking questions to clarify the speaker’s message. You may use minimal encouragers occasionally, as long as your primary responses are questions. Vary your responses between open and closed questions and vary the focus of your questions (i.e., on speaker, topic, or others). By using both open and closed questions you will also see how your question and its focus can determine the course of the conversation.  During the discussion of the interaction share thoughts about how you used questions. |
| **To the observer:** Keep track of the listener's responses. Include the number of open and closed questions used by the listener and the focus of each question.  Besides, the task of the observer is to time the conversation and the following discussion.  During the discussion of the interaction give your feedback to the listener about how he or she used the question asking skill. Remember that the purpose of practice is for the listener to learn the listening skill. Feedback and suggestions from both speaker and observer are essential to the learning process. |

Наступна стратегія АС – перефразування. Вправи, що пропонуються для її засвоєння, аналогічні вправам для оволодіння стратегією «З’ясування».

**Завдання 1. Paraphrasing Exercise /Lead-in**

Мета: сприяти усвідомленню ролі запитань у комунікації. перефразовувати повідомлення процесі слухання з метою більш глибокого розуміння співрозмовника

***Тип:*** комунікативне продуктивне завдання.

***Режим виконання:*** у малих групах, загально груповий.

***Контроль:*** з боку викладача.

***Інструкція***: Watch a video that explains paraphrasing as another active listning technique (available at https://www.youtube.com/watch?v=5JL2iizK2c0&t=18s). Take down the key tips about when to use and when not to use paraphrasing. After watching compare your notes with those of other students’ and complete them if necessary. Discuss if you ever use paraphrasing in real-life situations and whether it works.

**Вправа 2. «Respond by paraphrasing»** [2, с. 51]

Мета: надати студентам можливість реагувати на репліку співрозмовника за допомогою стратегії АС «перефразування» з метою більш глибокого розуміння співрозмовника.

***Тип:*** умовно-комунікативна продуктивно-рецептивна вправа.

***Режим виконання:*** викладач – студент 1, викладач – студент 2.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для перефразування.

***Інструкція:*** Paraphrasing is helpful for understanding complicated situations, emotional speech, or for clarifying the heart of the problem discussed in the group. Imagine you are exchange students at a foreign university. I am your friend. Listen to me and paraphrase my words to show that you understand exactly what I am saying. Make sure you use the suggested vocabulary and appropriate clichés for paraphrasing.

***Model:*** Stimulus: You know, I have to work part-time to cover my living expenses, and I started skipping lectures because of my job. I am afraid I won’t be able to master the material and will fail the module tests. (academic performance)

Response: It seems that you are worried about your academic performance.

***Зміст:***

1. You know, I’ve been doing my best to absorb the information. I’ve been swotting day and night. I haven’t gone out for weeks. And I’m still not sure that I will pass the exam! (to fail an exam)
2. I think that when you go to university you should leave your parents’ home for good and live real student’s life with all the parties and fun. (the hall of residence)
3. You shoud stop worrying about the exams! Don’t you know, there is an easy way out: you just bring with you a small sheet of paper with all important information and you are dead certain to pass. (to cheat)
4. Wait, wait, you must remember that the loan money is not a gift. When you begin earning your living, you’ll have to return it. (to pay back)
5. I’m not sure but it seems to me that according to the results of the exams you have the best grades in the group. (scholarship)
6. I’m quite at a loss with this research for my course paper. There’s so much to read and so many different issues to consider. I don’t even want to start it. It’s all useless. (to be motivated)
7. I can’t make up my mind about next semester courses. There is a course on English Literature, which I like very much, and they say the professor teaching the course is very good. And there is a course on academic writing which I don’t like but which is very useful for my future work. (value)
8. These guys from the drama society are inviting me to take part in a new performance. I like the idea, but I’m afraid it might take lots of time. I’m really in two minds. (temptation)

**Вправа 3. «Practise paraphrasing»** [2, с. 51]

Мета: надати студентам можливість навчитися застосовувати стратегію перефразовування як складову САС з метою більш глибокого розуміння співрозмовника.

***Тип:*** комунікативна продуктивно-рецептивна вправа

***Режим виконання:*** у підгрупах з трьох чоловік, загально груповий.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для перефразування.

***Інструкція:*** Work in pairs. First think of you are going to speak about. Make sure that the problem you choose is really important/interesting to you, otherwise the exercise will be useless. Next decide who will speak first. The listener’s task is to listen carefully and paraphrase the speaker’s words to show your partner that you understand exactly what they say. While paraphrasing, make sure you use appropriate clichés. Then swap your roles. Present a microdialogue to the group. The group is invited to observe the listener’s behaviour and comment on using paraphrasing.

***Model:*** see the previous exercise.

Ще одним стратегією, що використовується у АС є резюмування. Опановується ця стратегія за тією ж схемою, що й попередні дві.

**Завдання 1. «Summarising»**

Мета: сприяти усвідомленню ролі стратегії «резюмування» у комунікації як способу демонстрації глибокого розуміння співрозмовника.

***Тип:*** комунікативне рецептивно-продуктивне завдання.

***Режим виконання:*** у малих групах, загально груповий.

***Контроль:*** з боку викладача.

***Інструкція для І етапу***: Listen to the conversation (available at https://www.youtube.com/watch?v=LrHmjdRBk0s). It demonstrates another active listening technique. What would you call the listener’s response? Discuss it first in small groups, then with the whole group.

**Вправа 2. «Respond by Summarizing»**

Мета: надати студентам можливість навчитися резюмувати висловлювання співрозмовника з метою перевірки його розуміння як техніку активного слухання на рівні репліки-реакції.

***Тип:*** умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна вправа

***Режим виконання:*** викладач – студент 1, викладач – студент 2..

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для резюмування.

***Інструкція:*** You are exchange students in a foreign university. I am your professor. Listen to me and summarize the main idea to show that you understand what I say. Make sure you use the suggested vocabulary and appropriate clichés.

***Model:*** Stimulus: It’s up to you whether you attend my lectures or skip them. I am interested in the final result, which should be your knowledge.

Response: Well, professor. You mean we can study your course on our own?

***Зміст:***

1. As for your research I want you to understand several things. It’s very important that it should be a work of your own. It’s easy to find out when you are trying to cheat. (plagiarism)
2. One more thing I want you to realize is that doing a real research takes time. You can’t do a good research in a week, a month or even three months. (to get down to smth)
3. Doing a research may seem boring, unnecessary or even useless. You may say, ‘What can I discover? I’m just a student’. But when you are doing it, you learn a lot of things – you learn to manage your time, to work with literary and scientific sources, to organize your notes, etc. (valuable experience)
4. I’d like to talk to you about attitude to studies. I think a student should be interested in getting new knowledge and experience, learning new valuable skills. They should be the most important aims. (mark)
5. Well, just look at the results of your module tests – they are all poor! And what have you just told me? You were not able to speak on any of the suggested topics. Moreover, you don’t know the topical vocabulary! (to fail)
6. Let’s discuss your work in this course. I think you can make good progress in English only if you regularly devote time to studies and have good attendance. The mark for the course will be based on continuous assessment. (to take an exam)
7. If you listen to my instructions carefully and follow all my directions, you’ll be able to do this work in just half an hour. (to be dead easy)
8. Your task is choose a book in the original to your liking, read it, write a review and present it in class. (to be up to sb)

**Вправа 3. «Interview and Summarize»**

Мета: надати студентам можливість використовувати стратегію активного слухання «підсумовування» з метою більш глибокого розуміння інформації, почутої від співрозмовника(ів).

***Тип:*** комунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

***Режим виконання:*** загально груповий.

***Контроль:*** контрольз боку викладача, взаємоконтроль.

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для резюмування.

***Інструкція:*** Get a card with a question, learn it by heart, mingle with the class and interview as many people as you can during a set time (3 or 4 minutes). Then summarize what you heard. Don’t forget to use appropriate clichés for summarizing.

***Роздатковий матеріал:*** набір карток з питаннями (за кількістю студентів у групі).

|  |
| --- |
| What is your attitude to cheating? |
| How do you feel about exams? |
| What is the best way to master English grammar? |
| What is the best way to master English vocabulary? |
| What is the best way to learn something (e.g., a poem) by heart? |
| What the most important advice you would give to freshmen? |
| What is the best way to improve listening skills? |
| What is the best way to improve speaking skills? |

**Вправа 4. «Discuss and Summarize»**

Мета: надати студентам можливість використовувати стратегію активного слухання «підсумовування» з метою більш глибокого розуміння інформації, почутої від співрозмовника(ів).

***Тип:*** комунікативна рецептивно-продуктивна вправа

***Режим виконання:*** у малих групах з трьох чоловік, загально груповий.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для резюмування.

***Інструкція:*** Summarizing is especially appropriate while discussing disagreement, for settling conflicts or when it is necessary to solve problems. Work in small groups. Decide who will be the ‘summarizer’. The group discusses how they would act in the situation described in the hand-out. Each speaker should have a turn. The ‘summarizer’ listens, takes notes if necessary and then summarizes the opinions remembering to use appropriate clichés. The group listens to the summary and decides if the ‘summarizer’ did a good job. (Time permitting, have several rounds of the discussion, each time changing the ‘summarizer’ and the problem.)

***Роздатковий матеріал:*** набір карток з описом проблем для обговорення (за кількістю груп).

|  |
| --- |
| Some people in your group always cheat at tests and get good marks as a result. You don’t want to put up with the situation. What will you do? |
| You got a team task, so the mark will be given to the whole team. One person in your team, however, does not want to do anything. You don’t want to do her share of work and let her get a mark for doing nothing. What will you do? |
| You are room-mates living in the hall of residence. You share the room with a person who is very noisy and often distracts you from studying. You don’t want to put up with the situation. What will you do? |
| Your teacher is often late for classes. Instead of teaching her subject she tells you personal stories of something not related to the subject. At the exam, however, she demands from the students a good knowledge of the subject. You don’t want to put up with the situation. What will you do? |

Стратегія «відображення почуттів» також є складовою АС. Вона, можливо, є найскладнішою для оволодіння, оскільки передбачає не просто розуміння змісту повідомлення, а й інтерпретацію почуттів та емоцій співрозмовника з урахуванням невербальної поведінки, контексту та інших умов. Для оволодіння цією стратегією пропонуються наведені нижче завдання.

**Завдання 1. «Guess the feeling»** [2, с. 52-53]

Мета: надати студентам можливість навчитися інтерпретувати почуття співрозмовника.

***Тип:*** комунікативне продуктивно-рецептивне завдання.

***Режим виконання:*** індивідуальний, парний.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача

***Інструкція:*** Read what people say and write down what you think they feel. After filling in the right column work in pairs/small groups and compare your answers with your partners’. Then compare your answers with the key. Give yourself a point if you guessed the maing feeling correctly even if you used different words. Count your points. How good are you at interpreting people’s feelings?

***Роздатковий матеріал:*** таблиця з набором фраз, які виражають різні почуття.

|  |  |
| --- | --- |
| Speaker’s words | Feeling expressed |
| 1. I’m fed up with your excuses. |  |
| 1. OK, I am sorry! What else do you want from me? |  |
| 1. Even if I had tried I wouldn’t have been able to prepare a different paper at that moment. |  |
| 1. Would you like to check up on my work? |  |
| 1. I wouldn’t have treated her like that! |  |
| 1. Could you postpone discussing our projects to the next week? I have one more test on Friday. |  |
| 1. He seems to be doing everything better than me though he doesn’t have as much experience as I do. |  |
| 1. I can’t understand these people. Maybe we should stop obliging them? |  |
| 1. I’ll never help her again. She hasn’t said a word of gratitude for everything I’ve done for her! |  |
| 1. We could try again, but frankly speaking I think it’s not worth doing it. |  |

***Ключ:***

1. Annoyance, desire to get a result after all.
2. Conviction that enough has been said.
3. Tiredness.
4. Lack of self-confidence, desire to get support.
5. Regret, guilt.
6. Overwork, lack of time.
7. Admiration, envy.
8. Low spirits (depression), wish to ‘get out of the game’.
9. Bitterness, offence.
10. Skepticism, doubt.

**Вправа 2. «Respond by verbalizing the feeling»**

Мета: надати студентам можливість реагувати на репліку співрозмовника за допомогою стратегії АС «відображення почуттів» з метою більш глибокого розуміння співрозмовника та його почуттів.

***Тип:*** умовно комунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

***Режим виконання:*** викладач – студент 1, викладач – студент 2.

***Контроль:*** контрольз боку викладача.

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для відображення почуттів.

***Інструкція:*** You are English language teachers abroad. Listen to your student and show them you understand them by reflecting their feelings. Make sure you use appropriate clichés. (The feelings are named in brackets.)

***Model:*** Stimulus: I say, Miss, my parents gave me a puppy for my birthday yesterday.

Response: It sounds like you are happy to get such a present.

***Зміст:***

1. I did my best and studied for the test in Mathematics the whole weekend. But I make several silly mistakes and got a poor grade. (disappointment)
2. You know, Miss, I’d like to be like Pam. She is pretty, she has nice clothes and she got an i-pad as a Christmas present. (envy)
3. Yesterday you told us we don’t use future after ‘if’ and ‘when’ and today you use it yourself. I just don’t understand this English grammar. (confusion)
4. You know, Miss, I broke my new phone. I didn’t do it on purpose, it just fell out of my pocket. How can I tell my parents about it? They’ll kill me! (fear)
5. You know, teacher, the finals are coming and I’m not likely to get through. I seem to have forgotten everything we’ve been studying this semester. (worry, anxiety)
6. I can’t imagine how it is possible that I got a ‘C’ for my test paper and Bob, who had copied everything from me got an ‘A’! (resentment, offence)
7. I don’t understand why I should always clean the blackboard and fetch the chalk. It’s not fair! There are 25 students in the class! (annoyance, resentment)
8. My parents promised to buy me a bicycle if I get good marks at the end of the semester. But I got a ‘D’ in Chemistry. You know all those Latin names of elements are so difficult to remember! I will never get a bicycle! (grief, disappointment)

**Вправа 3. «Practise reflecting feelings»**

Мета: надати студентам можливість використовувати стратегію активного слухання «відображення почуттів» з метою більш глибокого розуміння інформації, почутої від співрозмовника.

***Тип:*** комунікативна рецептивно-продуктивна вправа

***Режим виконання:*** у малих групах з трьох чоловік, загально груповий.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача.

***Наочність:*** плакат зі списком розмовних кліше, що використовуються для відображення почуттів.

***Інструкція:*** Work in pairs. First think of some emotionally-coloured situation you could share with your group-mates. Make sure that the problem you choose is really important/interesting to you, otherwise the exercise will be useless. Next decide who will speak first. The listener’s task is to listen carefully and reflect the speaker’s feelings to show your partner that you are listening carefully and check whether you understand her/his feelings correctly. While reflecting, make sure you use appropriate clichés. Then swap your roles. Present a microdialogue to the group. The group is invited to observe the listener’s behaviour and comment on using the technique «reflecting feelings».

На заключному етапі навчання пропонується **блок вправ для практикування у комплексному використанні САС** **в ДМ** під час складання власних діалогів та в процесі рольових ігор. До цього часу студенти вже повинні оволодіти сутністю всіх стратегій АС та притаманними їм мовленнєвими кліше. На цьому етапі пропонуються такі вправи, як «Edit the dialogue», «Personal concerns», «Role-play a conflict».

**Вправа 1. «Edit the dialogue»**

Мета: надати студентам можливість помічати у потоці мовлення приклади «неефективного слухання» і редагувати їх із використанням стратегій АС.

***Тип:*** комунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

***Режим виконання:*** індивідуальний, парний, загально груповий.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача.

***Інструкція:*** Read the case (available at https://www.chegg.com/homework-help/communication-mosaics-7th-edition-chapter-6-solutions-9781285415192) (текст представлено в Додатку Д). Point out examples of ineffective listening. Think of the ways to change the conversation using active listening techniques. Discuss your ideas with a partner. Edit the dialogue. Present your variant in the group. Comment on your group-mates’ presentation.

**Вправа2. «Personal Concerns»** (адаптовано з [56])

Мета: надати студентам можливість навчитися .... з метою більш глибокого розуміння співрозмовника.

***Тип:*** комунікативна продуктивно-рецептивна вправа

***Режим виконання:*** у підгрупах з трьох чоловік, загально груповий.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача.

***Наочність:*** пам’ятка активного слухача, список розмовних кліше

***Інструкція:*** The group is be divided into sub groups of three, with three roles in each sub-group: speaker, listener, and observer. The first interchange should take three to four minutes, with a couple of minutes to share observation. If time permits the exercise can be repeated twice, after changing roles.

***Рольові картки:***

|  |
| --- |
| The speaker should make a statement about something of personal concern or role play someone who is troubled and seeking information. |
| The listener uses active listening skills to understand what the speaker is saying and responds using active listening techniques as possible (verbal and non-verbal minimal encouragers, paraphrasing, summarizing, clarifying, reflecting feelings). |
| The observer concentrates on the person in the listener role, looking for as many active listening techniques as possible (verbal and non-verbal minimal encouragers, paraphrasing, summarizing, clarifying, reflecting feelings) |

****Вправа 3. «Role-play a conflict»****

Мета: надати студентам можливість моделювати різні варіанти виходу з конфліктних ситуацій із застосуванням САС.

***Тип:*** комунікативна продуктивно-рецептивна вправа.

***Режим виконання:*** у підгрупах з трьох чоловік, загально груповий.

***Контроль:*** взаємоконтроль, контрольз боку викладача.

***Наочність:*** пам’ятка активного слухача, список розмовних кліше

***Інструкція:*** The group is be divided into small groups of three, with three roles in each sub-group: speaker, listener, and observer. Each small group gets a list of conflict situations and they choose one they would like to role-play The first interchange should take three to four minutes, with a couple of minutes to share observation. If time permits the exercise can be repeated twice, after changing roles.

***Рольові картки:***

|  |
| --- |
| The speaker should choose one of the situations presented below and address the listener as a person who can solve the problem. |
| The listener uses active listening skills to understand what the speaker is saying and responds using active listening techniques as possible (verbal and non-verbal minimal encouragers, paraphrasing, summarizing, clarifying, reflecting feelings). |
| The observer concentrates on the person in the listener role, looking for as many active listening techniques as possible (verbal and non-verbal minimal encouragers, paraphrasing, summarizing, clarifying, reflecting feelings). |

***List of conflict situations: (hand-out)***

|  |
| --- |
| The speaker is a student, the listener is a teacher. The student got a poor mark for an essay, while her group-mates got good marks for similar work. She is very disappointed and wants explanations. |
| The speaker is a student, the listener is a teacher. The student saw her group-mate cheat at the test and get an excellent mark as a result. The speaker, being a diligent student, worked hard to prepare for the test and never cheats herself, but got only a good mark. She is indignant and wants justice. |
| The listener is a teacher, the speaker is a parent of one of the teacher’s students. The parent came to the teacher to find out why her child gets worse marks than her friend who studies in the same group. |

Таким чином, нами був розроблений комплекс вправ для навчання САС, який складається з трьох блоків: підготовчого (або ж мотиваційного блоку), блоку вправ і завдань для навчання окремих стратегій АС та блоку завдань, що передбачають комплексне використання САС у ДМ. Ефективність розробленого комплексу буде перевірена під час проведення пробного навчання.

## Висновки до Розділу 2

САС реалізуються в ДМ, відповідно в основі навчання САС лежить система вправ для навчання цього виду МД. До цих вправа висувається низка вимог, ключовими серед яких є: комунікативність, відповідність мовній і мовленнєвій підготовці студента, відповідність фазам МД, імітування життєвих ситуацій. Як і для навчання ДМ загалом, для навчання САС використовуються три групи вправ: 1) вправи для навчання «реплікування»; 2) вправи на засвоєння ДЄ різних видів; 3) вправи на створення діалогів різних функціональних типів, а також завдання. З іншого боку, у процесі навчання САС слід враховувати, що не існує спеціальних вправ для навчання стратегій. Оволодіння стратегіями відбувається переважно шляхом виконання завдань, представлених у вигляді памʼяток, паралельно із виконанням інших завдань чи вправ.

Для оцінювання володіння САС використовуються, з одного боку, ті ж критерії, що й для оцінювання ДМ, а з іншого боку – критерії, специфічні для САС, основними з яких є: відповідність висловлювання темі і ситуації; вміння розв’язувати поставлене комунікативне завдання; демонстрація інтересу до співрозмовника, уважність до його поведінки; здатність його вислухати; уміння перефразувати, підсумувати, поставити уточнюючі питання, відобразити почуття з метою уточнення розуміння слів співрозмовника; здатність надати конструктивний зворотний звʼязок; спонтанність мовлення, відсутність/мінімальна кількість пауз хезитації.

На основі вимог до навчання ДМ та стратегій, запропоновано комплекс вправ для навчання САС, що складається з трьох блоків: мотиваційного блоку (включає завдання спрямовані на формування у студентів усвідомленого ставлення до слухання і мотивації до оволодіння САС), блоку вправ і завдань для навчання окремих стратегій АС (передбачають засвоєння навичок і умінь реплікування і складання ДЄ) та блоку завдань, що передбачають комплексне використання САС у ДМ.

# РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЛЕКСУ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ

## 3.1 Організація і проведення пробного навчання

Перевірка розробленої методики навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, проводилася у три етапи: 1) організація пробного навчання; 2) проведення пробного навчання; 3) обробка та інтерпретація отриманих даних.

На етапі організації пробного навчання, котрий передбачав ґрунтовний аналіз доробку як вітчизняних, так і зарубіжних науковців у межах теми дослідження, було сформульовано робочу **гіпотезу** дослідження: оволодіння студентами САС сприяє розвитку умінь ДМ.

Відповідно до висунутої гіпотези було сформульовано **мету** пробного навчання, котра полягала у виявленні впливу пробного навчання на розвиток умінь АС в процесі ДМ у студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію.

Організація та проведення пробного навчання передбачали вирішення таких конкретних **завдань**:

* + провести зріз для визначення у студентів вхідного рівня володіння САС;
  + провести пробне навчання на основі розробленого комплексу вправ із метою визначення ефективності методики навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію;
  + провести зріз для визначення у студентів рівня володіння САС після пробного навчання;
  + обробити та інтерпретувати результати пробного навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію;
  + сформулювати висновки щодо ефективності розробленого комплексу вправ.

У відповідності до запропонованої гіпотези, **об’єктом пробного навчання** є САС, а **об’єктом перевірки** під час вхідного та підсумкового зрізів став рівень володіння САС.

Проведення пробного навчання ґрунтувалося на положеннях про методичний експеримент, запропонованих вченим-методистом П.Б. Гурвичем [12, с. 39-40], який визначає методичний експеримент як певну діяльність учасників, що сприяє розв’язанню методичної проблеми та відбувається за визначеними критеріями: 1) обмеженість у часі (початок і кінець експериментального дослідження), 2) наявність попередньо сформульованої гіпотези, 3) наявність плану та організаційної структури, адекватних висунутій гіпотезі; 4) можливість ізольованого обліку методичного впливу фактору, який досліджується; 5) оцінювання знань, умінь і навичок відповідно до критеріїв.

Відповідно до класифікації, розробленої цим ученим [12, с.26–36], дослідження, заплановане з метою перевірки сформульованої гіпотези, є: за своєю метою базовим (основним); за умовами проведення – природнім (оскільки проводилось без спеціального відбору студентів в умовах звичайного навчального процесу); за складністю організації – односерійним, прямим. Крім того, пробне навчання було відкритим (тобто його умови пояснювалися студентам) і вертикальним (його проведення передбачало порівняння рівнів володіння студентами САС до та після пробного навчання).

З огляду на викладене вище, пробне навчання має таку структуру: етапи пробного навчання; час проведення; кількість годин; зміст та завдання кожного етапу. Структура в узагальненому вигляді наведена у табл. 3.1.

Пробне навчання було проведено на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у вересні–жовтні 2019 року. У вхідному і підсумковому зрізах взяло участь загалом 14 студентів філологічного факультету груп УА-41 та РА-41, котрі вивчають АМ як спеціалізацію. Кількість учасників власне пробного навчання варіювалася від 10 до 14 студентів у залежності від відвідування ними занять.

*Таблиця 3.1*

**Структура проведення пробного навчання**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Етапи пробного навчання | Час  проведення | Кількість учасників | Зміст етапу |
| Вхідний зріз | 19–26.09.2019 | 14 | Визначення початкового рівня володіння САС студентами ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію |
| Пробне навчання | 1–29.10.2019 | 10-14 | Пробне навчання з використанням методики навчання САС |
| Підсумковий зріз | 31.10–5.11.2019 | 14 | Визначення підсумкового рівня володіння САС студентами ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію |

Для проведення вхідного зрізу використовувалися такі інструменти: 1) анкета для самооцінювання умінь активного слухання; 2) тест на знання мовленнєвих кліше (перефразування, резюмування, тощо); 3) спостереження за ДМ студентів з використанням контрольного списку. Саме такі інструменти були обрані з огляду на те, що їх використання може створити досить повну і об’єктивну картину володіння студентами САС і їх впливу на розвиток умінь ДМ, адже вони дають можливість оцінити різні аспекти володіння нею – як мовні та мовленнєві, так і особистісні. Розглянемо кожен інструмент детальніше.

Анкета «Самооцінювання умінь активного слухання» [72] (див. Додаток Е) спрямована на виявлення сильних і слабких сторін у різних аспектах АС, а саме: уникання перебивання мовця, підтримання інтересу, відстрочення оцінювання, організація інформації та виявлення інтересу. Заповнення анкет відбувалося на практичному занятті, відповідно студенти могли отримати допомогу з боку викладача (експериментатора) при виникненні труднощів із розумінням змісту анкети, оскільки вона пропонувалася англійською мовою. Після заповнення анкети студенти самостійно підраховували свої бали та мали змогу ознайомитися з інтерпретацією свого результату і таким чином отримати мотивацію до подальшої роботи над уміннями АС. Узагальнені результати анкетування представлено в табл. 3.2, а детальну інформацію по кожному студенту відображено в Додатку К.

*Таблиця 3.2*

**Узагальнені результати самооцінювання умінь активного слухання**

**(вхідний зріз)**

|  |  |
| --- | --- |
| Аспекти активного слухання | Кількість балів |
| Уникання перебивання | 4,71 |
| Підтримання інтересу | 4,57 |
| Відстрочення оцінювання | 4,21 |
| Організація інформації | 5,78 |
| Виявлення інтересу | 6,78 |
| **Активне слухання (загальний бал)** | 26,07 |

Як бачимо, середній бал за результатами анкетування всіх студентів групи, які брали у ньому участь, дорівнює 26,07, що інтерпретується як посередній рівень розвитку умінь АС. Найкраще розвиненими аспектами уміння АС серед студентів групи є «виявлення інтересу» та «організація інформації», у той час як аспект «відстрочення оцінювання» знаходиться на найнижчому рівні розвитку.

Для проведення зрізів використовувався також розроблений нами тест на знання мовленнєвих кліше, що застосовуються у ДМ загалом і у процесі АС зокрема (перефразування, резюмування, тощо) (тест представлено у Додатку Ж). Тест складається з 5 завдань: у перших чотирьох студентам пропонується відреагувати на репліку шляхом перефразування, резюмування, відображення почуттів, з’ясування. На час вхідного зрізу студенти ще не ознайомилися з САС, але зазначені реакції не є унікальними і використовуються в ДМ загалом, тому ми вважали за можливе перевірити здатність студентів реагувати на репліку певним чином. У п’ятому завданні студентам пропонувалося записати мовленнєві кліше для перефразування, резюмування, відображення почуттів, з’ясування, якими вони володіють. Оцінювання відповідей відбувається за такою шкалою: у перших чотирьох завданнях за цілком адекватну відповідь студент отримує 2 бали, за не зовсім адекватну відповідь – 1 бал, за абсолютно не адекватну відповідь або її відсутність – 0 балів. У п’ятому завданні студент отримує 1 бал за кожне релевантне мовленнєве кліше, відповідно у цьому завданні максимальна кількість балів не обмежена. Узагальнені результати виконання тесту представлено у табл. 3.3, детальна інформація по кожному студенту подана у Додатку К.

*Таблиця 3.3*

**Узагальнені результати тесту на знання мовних кліше й уміння реагувати на висловлювання (вхідний зріз)**

|  |  |
| --- | --- |
| Вид завдання | Середній бал  в групі |
| Реакція з перефразуванням | 0,79 |
| Реакція з резюмуванням | 1,00 |
| Реакція з відображенням почуттів | 0,50 |
| Реакція зі з’ясуванням | 1,57 |
| Мовленнєві кліше для перефразування | 0,36 |
| Мовленнєві кліше для резюмування | 1,00 |
| Мовленнєві кліше для відображення почуттів | 0,14 |
| Мовленнєві кліше для з’ясування | 1,00 |
| **Загальний бал** | **6,34** |

Як і очікувалося за результатами спостережень за ДМ студентів, результати тестування виявили досить низький рівень розвитку вмінь реплікування та знання розмовних кліше. Особливі труднощі спостерігаються щодо реакції з відображенням почуттів (0,50 бала з 2-х можливих) та реакції з перефразуванням (0,79 бала з 2-х можливих) і відповідними мовними кліше. У той же час, слід відмітити, що переважна більшість студентів досить добре володіє стратегією «зʼясування» і відповідними мовними кліше.

Ще одним інструментом для проведення зрізів було спостереження за ДМ студентів із використанням контрольного списку. Контрольний список (див. Додаток И) було розроблено на основі критеріїв оцінювання володіння САС (див. п.2.2). У ньому представлено 15 позицій для оцінювання умінь АС. Спостерігач може оцінити кожну позицію балами від 0 до 3, де 0 балів виставляється, якщо поведінка проявляється дуже рідко або не проявляється взагалі; 1 бал – якщо вона проявляється рідко; 2 бали – якщо вона проявляється досить часто; 3 бали – якщо вона проявляється постійно або майже постійно. Відповідно, якщо студент набирає від 0 до 11 балів, можна вважати, що його рівень володіння САС у ДМ низький, від 12 до 22 балів – задовільний, від 23 до 34 – добрий, від 35 до 45 – відмінний. Цей інструмент, на нашу думку, є найбільш інформативним для визначення рівня володіння САС, проте й найскладнішим у застосуванні, оскільки експериментатор не може одночасно оцінити ДМ всіх студентів. На кожного студента було виготовлено індивідуальний контрольний листок спостереження, із окремими колонками для вхідного і підсумкового зрізів. Для вхідного зрізу цей інструмент застосовувався упродовж кількох послідовних занять.

Узагальнені результати спостереження за ДМ студентів перед початком пробного навчання відображено у табл. 3.4. Як свідчить аналіз отриманих даних, середній рівень володіння студентами САС у ДМ знаходиться на межі між посереднім і добрим. Найнижчий бал із 3-х можливих студенти отримали за позиціями 11 (відображення почуттів мовця) і 8 (перефразування слів мовця з метою перевірки свого розуміння) – 0,3 та 0,4 бали відповідно, тобто ці види поведінки проявляються дуже рідко. У той же час спостерігаємо, що студенти майже ніколи не перебивають того, хто говорить (позиція 14), про що свідчить практично максимальний бал – 2,8 з 3-х можливих. Також слід зазначити, що студенти переважно говорять у відповідності до теми і ситуації, використовують зоровий контакт, слухають уважно і проявляють себе як відкриті і неупереджені слухачі, оскільки за цими позиціями середній бал знаходиться в межах від 2 до 2,3 бала.

*Таблиця 3.4*

**Узагальнені результати спостережень за діалогічним мовленням студентів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Характеристики поведінки активного слухача | **Середній бал** |
|  | Говорить у відповідності до теми і ситуації | 2,2 |
|  | Здатний розвʼязати комунікативне завжання | 1,8 |
|  | Слухає уважно | 2 |
|  | Є відкритим і неупередженим | 2 |
|  | Використовує зоровий контакт | 2,3 |
|  | Використовує невербальну мову, щоб продемонструвати розуміння | 1,4 |
|  | Використовує короткі вирази, щоб показати свій інтерес | 1,1 |
|  | Перефразовує слова мовця, щоб перевірити своє розуміння | 0,4 |
|  | Ставить уточнюючі питання для зʼясування | 1,5 |
|  | Підсумовує те, що сказав мовець | 0,7 |
|  | Відображає почуття мовця | 0,3 |
|  | Не відволікається під час бесіди | 1,9 |
|  | Є ненапруженим і впевненим | 1,6 |
|  | Не перебиває мовця | 2,8 |
|  | Говорить спонтанно, не робить або робить мало пауз вагання | 1,9 |
|  | **Загальний бал** | **24** |

Таким чином, узагальнивши результати вхідного зрізу, можемо зробити висновок, що студенти володіють уміннями АС на посередньому рівні.

Звернемося до процедури пробного навчання. У студентів зазначених груп заняття з курсу «Практикум з англійської мови» передбачені тричі на тиждень, проте одне з них – заняття з домашнього читання, на якому навчання САС не здійснювалося. Власне пробне навчання проводилося упродовж 9 практичних занять. Зміст пробного навчання за методикою, висвітленою у п. 2.3, представлено у табл. 3.5. Через особливості організації навчального процесу на заочному відділенні частина занять проводилася науковим керівником цього дослідження. Власне навчання САС, зазвичай, займало фрагмент заняття тривалістю 30-40 хвилин, проте таке використання часу не заважало студентам засвоювати програмовий матеріал, адже більшість пропонованих вправ і завдань розроблено з використанням саме того мовного матеріалу, над яким студенти працювали відповідно до навчального плану на час пробного навчання.

*Таблиця 3.5*

**Зміст пробного навчання**

|  |  |
| --- | --- |
| Номер  заняття | Зміст |
|  | Вправи і завдання підготовчого (мотиваційного) блоку |
|  | Вправи і завдання для засвоєння стратегії «мінімальні заохочення» |
|  | Вправи і завдання для засвоєння стратегії «зʼясування» |
|  | Вправи і завдання для засвоєння стратегії «перефразування» |
|  | Вправи і завдання для засвоєння стратегії «відображення почуттів» |
|  | Вправи і завдання для засвоєння стратегії «резюмування» |
|  | Вправи для навчання реплікування із застосуванням комплексу стратегій АС та практикування у складанні мінідіалогів |
|  | Завдання на застосування САС в ДМ |
|  | Завдання на застосування САС в ДМ |

Слід відзначити, що студенти поставилися до проведення пробного навчання взагалі і до самих САС з інтересом, брали активну участь у заняттях і з ентузіазмом виконували завдання, особливо ті, що передбачали самостійне розігрування ситуацій.

По закінченні пробного навчання було проведено підсумковий зріз, зміст і структура якого аналогічні до структури та змісту вхідного зрізу, що дає підстави вважати результати дослідження достовірними. Єдиною відмінністю було те, що під час підсумкового зрізу спостереження за ДМ студентів і заповнення контрольних листків здійснював не лише експериментатор, а й самі студенти (після відповідного інструктажу), коли під час роботи у малих групах вони виконували роль спостерігача.

## 3.2 Аналіз та інтерпретація результатів

По закінченню пробного навчання було проведено підсумковий зріз, результати якого по окремих студентах представлено у додатку Л. Як уже зазначалося, зміст і критерії оцінювання вхідного та підсумкового зрізів були однаковими і вони детально описані у попередньому підрозділі. Отже, проаналізуємо результати підсумкового зрізу і порівняємо їх із результатами вхідного зрізу, щоб зробити висновок про ефективність розробленої методики навчання САС.

Узагальнені результати анкетування з метою самооцінювання умінь активного слухання під час вхідного та підсумкового зрізів представлено в табл. 3.6.

*Таблиця 3.6*

**Порівняльні результати самооцінювання умінь активного слухання**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Аспекти активного слухання | Кількість балів | | Приріст |
| вхідний  зріз | підсумковий  зріз |
| Уникання перебивання | 4,71 | 6,43 | 1,72 |
| Підтримання інтересу | 4,57 | 5,71 | 1,14 |
| Відстрочення оцінювання | 4,21 | 5,28 | 1,07 |
| Організація інформації | 5,78 | 6,00 | 0,22 |
| Виявлення інтересу | 6,78 | 8,00 | 1,22 |
| **Активне слухання**  **(загальний бал)** | **26,07** | **31,43** | **5,36** |

Як бачимо, загальний бал за результатами анкетування усіх студентів групи, які брали у ньому участь, виявив позитивну динаміку за час проведеного пробного навчання і після його завершення дорівнює 31,43, що інтерпретується як хороший рівень розвитку умінь АС. Як свідчать дані, різні аспекти слухацької поведінки зазнали неоднакових змін. Так, за аспектом «організація інформації» відбулися мінімальні зміни з приростом балів у середньому на 0,22. У той же час за аспектом «уникання перебивання» спостерігаємо значний приріст балів – 1,72 бала.

Ми вважаємо, що це досить значна позитивна зміна за такий короткий період, і пояснюємо її тим, що до проведення навчання багато хто просто не задумувався над своєю слухацькою поведінкою і поводився певним чином просто за звичкою, а навчання дало поштовх до її змін. Звісно, результати самооцінювання не можна вважати цілком обʼєктивними, проте, на нашу думку, вони свідчать про зростання усвідомленості щодо власної поведінки в ролі слухача.

Наступне джерело отримання інформації про результати пробного навчання – тестування знання мовленнєвих кліше. Результи підсумкового тестування у порівнянні з результатами вхідного тестування представлено у табл. 3.7. Аналіз отриманих даних свідчить, що учасники пробного навчання значно покращили свої знання мовленнєвих кліше та уміння користуватися ними для реагування на репліку-стимул. Приріст балів за завдання на висловлення різних реакцій приблизно однаковий, за винятком реакції із з’ясуванням, що пояснюється тим, що за цією позицією студенти отримали досить високі бали ще під час вхідного зрізу, а в підсумковому зрізі їх бал максимальний, тобто всі учасники змогли адекватно відреагувати на відповідний стимул. Результати тестування знання мовних кліше також виявили досить значну позитивну динаміку. Оскільки у цьому випадку максимальний бал не обмежено, то найбільший прогрес можемо спостерігати щодо мовленнєвих кліше для з’ясування.

*Таблиця 3.7*

**Порівняльні результати тестування знання мовленнєвих кліше**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вид завдання | Середній бал | | Приріст |
| вхідний  зріз | підсумко-  вий зріз |
| Реакція з перефразуванням | 0,79 | 1,57 | 0,78 |
| Реакція з резюмуванням | 1,00 | 1,86 | 0,86 |
| Реакція з відображенням почуттів | 0,50 | 1,29 | 0,79 |
| Реакція зі з’ясуванням | 1,57 | 2,00 | 0,43 |
| Мовленнєві кліше для перефразування | 0,36 | 1,14 | 0,78 |
| Мовленнєві кліше для резюмування | 1,00 | 1,79 | 0,79 |
| Мовленнєві кліше для відображення почуттів | 0,14 | 1,07 | 0,93 |
| Мовленнєві кліше для з’ясування | 1,00 | 2,22 | 1,22 |
| **Загальний бал** | **6,34** | **12,93** | **6,59** |

Резутьтати ще одного вимірювання, а саме – спостереження за ДМ студентів із використанням контрольного листка відображено в табл. 3.8. Як і у двох попередніх вимірюваннях, тут теж спостерігається позитивна динаміка. Так, хоча формально група залишилася на тому ж рівні володіння САС, загальний середній бал зріс на 7 балів. Особливо помітні зміни за позиціями, які отримали найнижчі бали під час вхідного зрізу. Так, студенти набагато частіше почали використовувати невербальну мову та короткі вирази, щоб показати свій інтерес та продемонструвати розуміння, а також застосовувати перефразування слів мовця та відображення його почуттів з метою перевірки свого розуміння. З іншого боку слід відмітити, що деякі характеристики слухацької поведінки не зазнали помітних змін. У деяких випадках це пояснюється тим, що певні види поведінки не можливо змінити за короткий час і їх прояви залежать від багатьох чинників. Це стосується таких характеристик як «Говорить у відповідності до теми і ситуації», «Здатний розв’язати комунікативне завдання», «Є відкритим і неупередженим», «Є ненапруженим і впевненим», «Говорить спонтанно, не робить або робить мало пауз вагання» та ін. З іншого боку, деякі характеристики слухацької поведінки, як от «Не перебиває мовця», «Використовує зоровий контакт» ще під час першого зрізу проявлялися досить часто, відповідно, щодо цих характеристик існувала незначна можливість приросту.

*Таблиця 3.8*

**Порівняльні результати спостереження за діалогічним мовленням**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Характеристики поведінки активного слухача | Середній бал | | Приріст |
| вхідний  зріз | підсумко-  вий зріз |
| Говорить у відповідності до теми і ситуації | 2,2 | 2,4 | 0,2 |
| Здатний розвʼязати комунікативне завдання | 1,8 | 2,1 | 0,3 |
| Слухає уважно | 2 | 2,3 | 0,3 |
| Є відкритим і неупередженим | 2 | 2,1 | 0,1 |
| Використовує зоровий контакт | 2,3 | 2,6 | 0,3 |
| Використовує невербальну мову, щоб продемонструвати розуміння | 1,4 | 2,3 | 0,9 |
| Використовує короткі вирази, щоб показати свій інтерес | 1,1 | 2,4 | 1,3 |
| Перефразовує слова мовця, щоб перевірити своє розуміння | 0,4 | 1,3 | 0,9 |
| Ставить уточнюючі питання для зʼясування | 1,5 | 2 | 0,5 |
| Підсумовує те, що сказав мовець | 0,7 | 1,3 | 0,6 |
| Відображає почуття мовця | 0,3 | 1,1 | 0,8 |
| Не відволікається під час бесіди | 1,9 | 2,1 | 0,2 |
| Є ненапруженим і впевненим | 1,6 | 1,9 | 0,3 |
| Не перебиває мовця | 2,8 | 3 | 0,2 |
| Говорить спонтанно, не робить або робить мало пауз вагання | 1,9 | 2,2 | 0,3 |
| **Загальний бал** | **24,00** | **31,00** | **7,00** |

Зведені результати вхідного і підсумкового зрізів у порівнянні представлено у табл. 3.9. Вони свідчать про те, що загальний рівень володіння САС зріс, що підтверджено результатами вимірювань за допомогою трьох інструментів. Аналіз засвідчує, що студенти не лише ознайомилися з окремими стратегіями, а й дещо змінили своє уявлення про себе як слухачів, а також свою слухацьку поведінку в процесі мовленнєвої взаємодії, що в цілому позитивно вплинуло на розвиток їх умінь ДМ.

*Таблиця 3.9*

**Порівняльні результати вхідного і підсумкового зрізів**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Інструменти | Вхідний зріз | Підсумко-  вий зріз | Приріст |
| Самооцінювання самооцінювання умінь активного слухання | 26,07 | 31,43 | 5,36 |
| Тест на володіння мовленнєвими кліше | 6,34 | 12,93 | 6,59 |
| Спостереження за діалогічним мовленням студентів | 24,00 | 31,00 | 7,00 |
| **Загалом** | **56,41** | **75,36** | **18,95** |

Таким чином, можемо стверджувати що методика навчання САС виявилася ефективною, а наша гіпотеза про те, шо оволодіння студентами цими стратегіями сприяє розвитку умінь ДМ, підтвердилася.

## 3.3 Методичні рекомендації щодо навчання стратегій активного слухання студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію

Проведене дослідження дозволяє сформулювати методичні рекомендації щодо організації процесу навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію.

1. Мотивація є рушієм будь-якої діяльності, відповідно її формуванню слід приділити велику увагу. На початковому етапі важливо сформувати у студентів бажання стати активним слухачем. Ефективним інструментом для цього є самоаналіз за допомогою анкети та регулярна рефлексія, що мотивує до усвідомлення необхідності використання САС як у особистому житті, так і в майбутній професійній діяльності.
2. Важливу роль у навчанні САС відіграють міжособистісні стосунки в групі та відносини між викладачем і студентами. Відповідно, викладач має докласти зусиль аби створити у групі доброзичливу, робочу, психологічно-здорову атмосферу, в якій кожен студент почувається захищеним. Це дає можливість студентам почуватися впевнено і невимушено, не соромитися використовувати САС у ДМ.
3. Важливо пам’ятати про те, що застосування САС повинно ґрунтуватися на щирому бажанні зрозуміти співрозмовника, продемонструвати співчуття, бажання допомогти. Відповідне розуміння важливо сформувати у студентів і намагатися уникати формального застосування САС. Крім того, важливо добирати цікаві і релевантні до життя студентів ситуації і теми, які стимулюватимуть їх до спілкування.
4. У навчанні велику роль відіграє приклад, отже важливо на початку роботи над кожною окремою стратегією демонструвати зразки відеозаписів бесід із їх використанням. Крім того, викладач повинен бути зразком для студентів у використанні САС і, відповідно, постійно моделювати САС під час спілкування зі студентами як в аудиторний, так і позааудиторний час.
5. Опори – пам’ятки та інша наочність, наприклад таблиці зі списком фраз – відіграють важливу роль у навчанні стратегій, відповідно велику увагу в процесі навчання САС слід приділяти роботі з пам’ятками, в тому числі заохочувати студентів розробляти їх самостійно.
6. У процесі виконання завдань зі складання діалогів труднощі змістового і мовного характеру часто виникають не тільки у студента, який виконує роль слухача і повинен використовувати САС, а й у того студента, який продукує ініціативні репліки. Особливо це помітно при навчанні стратегії «резюмування» і на завершальному етапі навчання, який передбачає комплексне використання САС. Щоб уникнути цієї проблеми або мінімізувати її вплив на навчання САС, варто розробляти деталізовані рольові картки або навіть так звані «кейси», які детально описують ситуацію.
7. З метою більш ефективного використання часу на занятті рекомендовано використовувати парний режим і особливо – роботу в трійках, коли один зі студентів є спостерігачем і відслідковує використання САС у мовленні одногрупників. Це сприяє більш усвідомленому використанню САС у ДМ, а також готує студентів до майбутньої професійної діяльності.
8. Досвід доводить, що використання САС потребує досить високого рівня володіння ІМ. Проте, стратегій можна навчати навіть студентів, які володіють мовою на елементарному рівні. Звісно, зважаючи на обмежений мовний запас, вони навряд чи зможуть повноцінно використовувати всі САС. У той же час стратегія «мінімальних заохочень», що включає невербальний зворотний звʼязок (зоровий контакт, кивки головою, поза уважного слухання, підбадьорливі жести, тощо) та короткі репліки (наприклад, «Really?», «Oh?», «Aha»), є досить простою для засвоєння і студенти охоче нею користуються.
9. Досконале засвоєння САС потребує досить тривалого часу, оскільки відбувається поступово, поетапно. Для засвоєння САС необхідним є їх глибоке осмислення, постійне повторення і застосування у мовленні. Відповідно, після закінчення навчання за запропонованою методикою бажано регулярно заохочувати студентів до їх використання у ДМ, оскільки в протилежному випадку, як і будь-яке інше вміння без практики, вони будуть забуватися.
10. Розроблений комплекс можна використовувати на будь-якому році навчання ІМ у ЗВО, як при вивченні АМ як спеціальності або спеціалізації, так і при вивченні її для спеціальних цілей, особливо при підготовці певних категорій фахівців, як от лікарі, психологи, менеджери, соціальні працівники, тощо.

## Висновки до розділу 3

Перевірка розробленої методики навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, проводилася у три етапи: 1) організація пробного навчання; 2) проведення пробного навчання; 3) обробка та інтерпретація отриманих даних. Пробне навчання проводилося на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у вересні–жовтні 2019 року. У ньому брали участь 14 студентів філологічного факультету груп УА-41 та РА-41, котрі вивчають АМ як спеціалізацію. Перед початком та після завершення пробного навчання було проведено вхідний та підсумковий зрізи з використанням таких інструментів, як: 1) анкета для самооцінювання умінь активного слухання; 2) тест на знання мовленнєвих кліше та уміння реплікування; 3) спостереження за ДМ студентів з використанням контрольного списку.

Вхідний зріз виявив, що студенти мають посередній рівень розвитку умінь АС (26,07 бала за результатами самооцінювання з використанням анкети), досить низький рівень розвитку умінь реплікування і знання мовних кліше (6,34 бала за результатами тестування), а їх рівень розвитку умінь ДМ знаходиться на межі між посереднім і добрим (24 бали за результатами спостереження із використанням контрольного листка).

Пробне навчання, що проводилося упродовж 9 занять із використанням комплексу вправ для навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, мало позитивний ефект. Підсумковий зріз виявив приріст за результатами всіх трьох вимірювань. Так, за результатами самооцінювання уміння активного слухання загальний середній бал зріс до 31,43, що інтерпретується як хороший рівень розвитку умінь АС. Результати тестування знання мовних кліше та умінь реплікування також виявили досить значну позитивну динаміку, зрісши з 6,34 бала до 12, 93 бала. У результатах спостереження за ДМ студентів із використанням контрольного листка теж спостерігається позитивна динаміка, оскільки загальний бал зріс із 24 до 31. Всі наведені дані свідчать про ефективність запропонованої методики.

За результатами пробного навчання сформульовано методичні рекомендації щодо навчання САС, зокрема наголошено на важливості таких факторів як: формування мотивації до оволодіння САС; створення позитивних міжособистісних взаємин; моделювання САС викладачем у процесі спілкування зі студентами як в аудиторії, так і в позааудиторний час; неформальний підхід до використання САС; обовʼязкове використання памʼяток і використання парного режиму роботи та режиму роботи в трійках, тощо.

# ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретичне та практичне дослідження проблеми навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, дозволяє зробити такі висновки:

1. Аналіз наукових і методичних джерел доводить, що слухання відіграє надзвичайно важливу роль у спілкуванні, адже людина в середньому значно більше слухає, ніж говорить. Відповідно, для ефективної комунікації (особливо у важливих ситуаціях особистісного та професійного життя та в ситуаціях, коли потрібно оцінити іншу людину) важливо уміти слухати.

Одним із найефективніших видів слухання є активне слухання, оскільки воно дозволяє усунути перепони, викривлення інформації, продемонструвати співчуття, бажання допомогти. Його ключовою характеристикою є надання зворотного зв’язку за допомогою таких стратегій як мінімальні заохочення, з’ясування, перефразування, відображення почуттів, резюмування. АС часто розглядають як комплекс стратегій спілкування, яких можна навчитися.

Оволодіння САС є актуальним для будь-яких користувачів мовою, в тому числі й для тих, хто вивчає ІМ. Також вони важливі для фахівців, професійна діяльність яких передбачає міжособистісну комунікацію, а отже – і для вчителів, і зокрема вчителів ІМ. Відповідно, необхідність навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, очевидна, оскільки оволодіння цими стратегіями є практично спрямованим, має велике значення для формування професійної компетентності загалом і для формування ІКК майбутнього вчителя ІМ.

2. Зважаючи на дуальний характер САС (з одного боку, це стратегії, з іншого – складова ІКК в ДМ, навчання САС поєднує в собі специфіку навчання як ДМ, так і стратегій. Навчання САС, як і навчання ІМ загалом, відбувається на засадах сучасних дидактичних і методичних принципів навчання іноземних мов і культур. Успішність навчання САС визначається низкою факторів, як от: індивідуальні особливості студентів, розвиток у них певних особистісних якостей, наявність чи відсутність мотивації; труднощі, притаманні власне процесу ДМ, а також неформальне ставлення до використання САС.

Метою навчання САС є оволодіння умінням ефективно підтримувати бесіду ІМ, слухаючи повідомлення співрозмовника і реагуючи на них із використанням стратегій АС. Зміст навчання включає характеристики АС та компоненти САС (види рефлексивних відповідей, відповідні мовні кліше та позамовні засоби), уміння доречно застосовувати їх у ДМ в різних сферах і видах спілкування, відповідні вправи для розвитку цих умінь, а також професійно значущі особистісні якості та мотивацію до оволодіння САС.

Навчання САС відбувається поетапно із дотриманням експліцитного дедуктивного підходу і включає такі етапи: мотиваційний етап (ознайомлення із поняттям САС та усвідомлення їх важливості у спілкуванні, мотивація до їх використання у власному мовленні); етап ознайомлення із окремими САС та їх автоматизації на рівні репліки та мінідіалогу; етап удосконалення (регулярне вживання САС у різних комунікативних ситуаціях).

До основних засобів навчання САС належать діалог-зразок, мовленнєві кліше, памʼятки, розроблені завдання для рольових ігор.

1. САС реалізуються в ДМ, відповідно в основі їх навчання лежить система вправ для навчання цього виду МД. До цих вправ висувається низка вимог, ключовими серед яких є: комунікативність, відповідність мовній і мовленнєвій підготовці студента, відповідність фазам МД, імітування життєвих ситуацій. Як і для навчання ДМ загалом, для навчання САС використовуються три групи вправ: 1) вправи для навчання «реплікування»; 2) вправи на засвоєння ДЄ різних видів; 3) вправи на створення діалогів різних функціональних типів, а також завдання.

З іншого боку, оскільки САС належать до соціальних стратегій, у процесі її навчання слід враховувати, що не існує спеціальних вправ для навчання стратегій. Оволодіння стратегіями відбувається переважно шляхом виконання завдань, представлених у вигляді памʼяток, паралельно із виконанням інших завдань чи вправ.

Для оцінювання володіння САС, окрім критеріїв для оцінювання ДМ, використовуються ще й критерії, специфічні для САС, основними з яких є: відповідність висловлювання темі і ситуації; вміння розв’язувати поставлене комунікативне завдання; демонстрація інтересу до співрозмовника, уважність до його поведінки; здатність його вислухати; уміння перефразувати, підсумувати, поставити уточнюючі питання, відобразити почуття з метою уточнення розуміння слів співрозмовника; здатність надати конструктивний зворотний звʼязок; спонтанність мовлення, відсутність/мінімальна кількість пауз хезитації.

На основі вимог до навчання ДМ та стратегій, розроблено комплекс вправ для навчання САС, що складається з трьох блоків: мотиваційного блоку (включає завдання спрямовані на формування у студентів усвідомленого ставлення до слухання і мотивації до оволодіння САС), блоку вправ і завдань для навчання окремих стратегій АС (передбачають засвоєння навичок і умінь реплікування і складання ДЄ) та блоку завдань, що передбачають комплексне використання САС у ДМ.

1. Перевірка ефективності розробленого комплексу вправ для навчання САС студентів ЗВО, які вивчають АМ як спеціалізацію, проводилася у три етапи: 1) організація пробного навчання; 2) проведення пробного навчання; 3) обробка та інтерпретація отриманих даних. Пробне навчання проводилося на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у вересні–жовтні 2019 року. У ньому брали участь 14 студентів філологічного факультету груп УА-41 та РА-41, котрі вивчають АМ як спеціалізацію. Перед початком та після завершення пробного навчання було проведено вхідний та підсумковий зрізи з використанням таких інструментів, як: 1) анкета для самооцінювання умінь активного слухання; 2) тест на знання мовленнєвих кліше та уміння реплікування; 3) спостереження за ДМ студентів з використанням контрольного списку.

Вхідний зріз виявив, що студенти мають посередній рівень розвитку умінь АС (26,07 бала за результатами самооцінювання з використанням анкети), досить низький рівень розвитку умінь реплікування і знання мовних кліше (6,34 бала за результатами тестування), а їх рівень розвитку умінь ДМ знаходиться на межі між посереднім і добрим (24 бали за результатами спостереження із використанням контрольного листка).

Пробне навчання, що проводилося упродовж 9 занять із використанням розробленого комплексу вправ, мало позитивний ефект. Підсумковий зріз виявив приріст за результатами всіх трьох вимірювань. Так, за результатами самооцінювання уміння АС загальний середній бал зріс до 31,43, що інтерпретується як хороший рівень розвитку умінь АС. Результати тестування знання мовних кліше та умінь реплікування також виявили досить значну позитивну динаміку, зрісши з 6,34 бала до 12, 93 бала. У результатах спостереження за ДМ студентів із використанням контрольного листка теж спостерігається прогрес, оскільки загальний бал зріс із 24 до 31. Всі наведені дані свідчать про ефективність запропонованої методики.

За результатами пробного навчання сформульовано методичні рекомендації щодо навчання САС, зокрема наголошено на важливості таких факторів, як: формування мотивації до оволодіння САС; створення позитивних міжособистісних взаємин; моделювання САС викладачем у процесі спілкування зі студентами як в аудиторії, так і в позааудиторний час; неформальний підхід до використання САС; обовʼязкове використання памʼяток; використання парного режиму роботи та режиму роботи в трійках, тощо.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. 471с.
2. Атватер И. Я. Вас слушаю: Советы руководителю. как правильно слушать собеседника; сокращенный перевод с англ. 2-е изд. М.: Экономика, 1988. 110 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 342 с.
4. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови.* 2012. №2 (70). С. 19–30
5. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
6. Войтюк О. А., Ваколюк Т. В., Балендр А. В. Активне слухання як ефективна стратегія навчання іноземної мови під час підготовки майбутніх офіцерів-прикородонників. *Вісник Національного університету оборони України.* 2014. № 6 (43). С. 282–288.
7. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 272 с.
8. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: Видавничий центр «Академія», 2006. 256 с.
9. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учеб. 2-е изд., перераб и доп. М.: ИНФРА-М, 2008. 207 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головко. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
11. Гриценок Л. Слухати й чути: секрети спілкування. Навички ефективного спілкування та слухання. *Шкільний світ*. 2016. № 3 (749). С. 8–14.
12. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир: Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П.И. Лебедева-Полянского, 1980. 104 с.
13. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
14. Діордіященко О. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Сер.: Філологічні науки.* Кіровоград, 2010. Вип. 89 (2). С. 290–294.
15. Єпіфанцева Л. А. Аудіювання. Англійська мова: метод. рек. Харків: Видавнича група «Основа», 2010. 78 с. (Б-ка журн. «Англійська мова та література». Вип. 3 (87)).
16. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2003. 216 с.
17. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
18. Задорожна І. П. Структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 2013. Вип. 22. С. 125–133.
19. Задунайська Ю. Формування професійної компетентності вчителя інозеиної мови початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2015. № 11. С. 105–110.
20. Ильин Е. П. Психология общения межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
21. Ісаєва С. Д. Активне слухання як метод встановлення конструктивних взаємин між викладачем і студентами у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2016. Вип. 47. С. 54–58.
22. Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В. Психологія спілкування: навч. посіб. Харків: НФаУ, 2011. 132 с.
23. Кириченко Ю. С. Використання методики активного слухання для формування комунікативності студентів-економістів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). Режим доступу: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi__5_BnYvmAhVywosKHW0gBP4QFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Frepository.hneu.edu.ua%2Fbitstream%2F123456789%2F17487%2F1%2FKyrychenko_3.pdf&usg=AOvVaw1JdKd-cUtQaXklKpT22PNO> (дата звернення 04.03.2019 р.). – Назва з екрана.
24. Ковзаленко Ю. О. Уміння слухати як основа педагогічної взаємодії між курсантами і викладачами. Режим доступу: [http://elar.naiau.kiev.ua/  
    bitstream/123456789/5682/1/%D0%86%D0%9D%D0%A8%D0%9E%D0%9C%D0%9E%D0%92%D0%9D%D0%90%20%D0%9F%D0%86%D0%94%D0%93%D0%9E%D0%A2%D0%9E%D0%92%D0%9A%D0%90\_p216-219.pdf](http://elar.naiau.kiev.ua/bitstream/123456789/5682/1/%D0%86%D0%9D%D0%A8%D0%9E%D0%9C%D0%9E%D0%92%D0%9D%D0%90%20%D0%9F%D0%86%D0%94%D0%93%D0%9E%D0%A2%D0%9E%D0%92%D0%9A%D0%90_p216-219.pdf) (дата звернення 06.05.2019 р.). – Назва з екрана.
25. Кушніренко Ю. Зміст навчання активного слухання студентів ЗВО, які вивчають англійську мову як спеціалізацію. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., 27–28 верес. 2019 р. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. С. 76–78.
26. Кушніренко Ю. Роль умінь активного слухання у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи*: збірн. матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., м. Камʼянець-Подільський, 10 квіт. 2019. / редкол. Т .В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Камʼянець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. C. 181–184.
27. Марченко Ю. Уміння активного слухання як складова комунікативної компетентності майбутнього юриста. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка.* 2007. №9. С.122–126.
28. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / Бігич О.Б. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
29. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підруч. / Л. С.  Панова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
30. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English teaching methodology : учеб. пособие для вузов. М.: Дрофа, 2005. 253 с.
31. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підруч. Вид. 2-ге, випр. і доповн. К.: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
32. Ніколаєва С. Ю., Петращук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. К.: Ленвіт, 1996. 90 c. (Бібліотечка журналу «Іноземні мови»; вип. 1.)
33. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. К.: Аконіт, 2001. Т.3. 862 с.
34. Олійник Т. О. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*. 2013. №4 (76). С. 9–20.
35. Оліяр М. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як пріоритетний напрям сучасної мовної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2014. Вип. 2. С. 263–269.
36. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учебн. пособие. 2-е изд. СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. 495 с.
37. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
38. Педагогічна майстерність: підруч. / І. А. Зязюн та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 2-вид., доповн. і переробл. К.: Вища школа, 2004. 422 с.
39. Пихтіна Н. П. Основи педагогічної техніки: тексти лекцій для спец-ті «Дошкільна освіта» денної та заочної форм навчання. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 125 с.
40. Складові професійної діяльності вчителя англійської мови кваліфікаційної категорії «Спеціаліст» Режим доступу: [https://docs.wixstatic.com/ugd/15b470\_8ab466938589428593a4d0839154bac5.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_8ab466938589428593a4d0839154bac5.pdf%20) (дата звернення 9.07.2019 р.). – Назва з екрана.
41. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови.* 1999. № 3. С. 3–7.
42. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 4 (60). С. 190–192.
43. Токарєва Н. М. Основи педагогічної психології: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2013. – 223 с.
44. Тренінг 5. Уміння слухати Режим доступу: https://www.google.com/  
    url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjq--PuoYvmAhWO\_CoKHQa6DzAQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fllt.multycourse.com.ua%2Fpublic\_html%2Ffiles\_uploaded%2Ffiles%2F3%2520%25D0%25BA%25D0%25BB%25D0%25B0%25D1%2581\_%2520%25D0%25A2%25D1%2580%25D0%25B5%25D0%25BD%25D1%2596%25D0%25BD%25D0%25B3%25205\_%2520%25D0%25A3%25D0%25BC%25D1%2596%25D0%25BD%25D0%25BD%25D1%258F%2520%25D1%2581%25D0%25BB%25D1%2583%25D1%2585%25D0%25B0%25D1%2582%25D0%25B8.pdf&usg=AOvVaw3JHmbur7wklqv6-5osTgYK (дата звернення 07.06.2019 р.). – Назва з екрана.
45. Філоненко М. М. Психологія спілкування: підруч. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
46. Халимон І. Й. Англійська мова як друга спеціальність (четвертий рік навчання): навч. посіб. для студентів, які вивчають англійську мову як другу спеціальність. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 241 с.
47. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови.* 2012. № 4 (72). С. 11–27.
48. Шишко А. В. Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2015. № 2 (10). С. 245–250.
49. Active Listening Handout. Режим доступу: [https://www.google.com/  
    url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj6-6SarKriAhW5kcMKHf7aA6AQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bumc.bu.edu%2Ffacdev-medicine%2Ffiles%2F2016%2F10%2FActive-Listening-Handout.pdf&usg=AOvVaw28VDzByRKXMM3NN6mp4ItN](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj6-6SarKriAhW5kcMKHf7aA6AQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bumc.bu.edu%2Ffacdev-medicine%2Ffiles%2F2016%2F10%2FActive-Listening-Handout.pdf&usg=AOvVaw28VDzByRKXMM3NN6mp4ItN) (дата звернення 05.06.2019 р.). – Назва з екрана.
50. Active Listening Skills. Режим доступу: [https://www.google.com/  
    url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjqg9zX16viAhUFbVAKHS7QC2QQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fcassidyinview.files.wordpress.com%2F2013%2F10%2Factive-listening-skills.pdf&usg=AOvVaw1LYbtfxVQnrYigwO2j3g9v](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjqg9zX16viAhUFbVAKHS7QC2QQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fcassidyinview.files.wordpress.com%2F2013%2F10%2Factive-listening-skills.pdf&usg=AOvVaw1LYbtfxVQnrYigwO2j3g9v) (дата звернення 20.05.2019 р.). – Назва з екрана.
51. Active Listening. Writing Center Learning Guide. Режим доступу:  
    <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjqg9zX16viAhUFbVAKHS7QC2QQFjACegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.adelaide.edu.au%2Fwritingcentre%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocs%2Flearningguide-activelistening.pdf&usg=AOvVaw3ueUbuGB-0lldi_TKtvm18> (дата звернення 02.02.2019 р.). – Назва з екрана.
52. Canpolat M., Kuzu S., Yildirim B., Canpolat S. Active Listening Strategies of Academically Successful University Students. Eurasian Journal of Educational Research. 2015. Issue 60. P. 163–180.
53. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg Council of Europe: February 2018. 236 p.
54. Deveci T. Listening as a life long learning skill – what, why and how / Режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/  
    328653076\_Listening\_as\_a\_lifelong\_learning\_skill-\_what\_why\_and\_how](https://www.researchgate.net/publication/328653076_Listening_as_a_lifelong_learning_skill-_what_why_and_how) (дата звернення 04.05.2019 р.). – Назва з екрана.
55. Dӧrnyei Z. and Thurrell S. Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal.* 1991. Volume 45/1 January. Oxford University Press. P. 16–23.
56. Exercise four Active Listening. Think back to those new friends. Режим доступу: [https://www.google.com/  
    url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjszaSE-YTmAhXJ\_CoKHbS-D-gQFjATegQICBAC&url=https%3A%2F%2Foregonhospice.org%2Fmedia%2FPPE20136bSmithOlson.pdf&usg=AOvVaw3QOdjwslRRppItaLi9-mkE](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjszaSE-YTmAhXJ_CoKHbS-D-gQFjATegQICBAC&url=https%3A%2F%2Foregonhospice.org%2Fmedia%2FPPE20136bSmithOlson.pdf&usg=AOvVaw3QOdjwslRRppItaLi9-mkE) (дата звернення 15.05.2019 р.). – Назва з екрана.
57. Fassaert T., van Dulmen S., Schellevis F., Bensing J. Active listening in medical consultations: Development of the Active Listening Observation Scale (ALOS-global) *Patient Education and Counseling*. 2007. № 68. P. 258–264.
58. Field J. Listening in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 352 p.
59. Gordon T. Teacher Effеctiveness Training. Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwj3lPaIlIzmAhXE\_CoKHRqKBXYQFjAEegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.edgd801.csc4learning.com%2F801images%2FTEACHER%2520EFFECTIVENESS%2520TRAINING.pdf&usg=AOvVaw2v2c-2dK4rpQkUbvXGtTZ0 (дата звернення 12.05.2019 р.). – Назва з екрана.
60. Gordon T. with Burch N. What Every Teacher Should Know. Режим доступу: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj8_6r2jYzmAhXb8qYKHaOFDi8QFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.gordontraining.com%2Fwp-content%2Fuploads%2FWhat%2520Every%2520Teacher%2520Should%2520Know.pdf&usg=AOvVaw0s0wkGndDilfVrMj5U0XET> (дата звернення 12.05.2019 р.). – Назва з екрана.
61. Kazu H. & Demiralp D. The Determination of levels of Active Listening Competencies of Preservice Teachers. *The Anthropologist*. 2015. 22 (2). P. 337-344.
62. Kourmousi N., Amanaki E., Tzavara C., Koutras V. Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*. 2017. Issue 6.Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/314977359_Active_Listening_Attitude_Scale_ALAS_Reliability_and_Validity_in_a_Nationwide_Sample_of_Greek_Educators> (дата звернення 28.02.2019 р.). – Назва з екрана.
63. Mălureanu F., Enachi-Vasluianu L. The importance of elements of active listening in didactic communication: a student’s perspective. *Proceedings of CBU International Conference on Innovations in Science and Education*. Proc. of CBU Vol. 4. Edited by Petr Hajek, Tavleen Sahota, Mary-Anne Jones. Prague, 23-25 March 2016. P. 332–335.
64. 64. Manktelow J., Carlson A. Active Listening: Hear What People are Really saying. Режим доступу:
65. [https://www.mindtools.com/CommSkll/  
    ActiveListening.htm (дата звернення 08.03.2019 р.). – Назва з екрана.](https://www.mindtools.com/CommSkll/ActiveListening.htm (дата звернення 08.03.2019 р.). – Назва з екрана.)
66. McNoughton D., Mccarthy J. Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Education.* 2008. №27 (February). P. 223–231. Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/230853199_Learning_to_Listen_Teaching_an_Active_Listening_Strategy_to_Preservice_Education_Professionals> (дата звернення 10.03.2019 р.). – Назва з екрана.
67. Mercadal-Sabbagh T., Schmidt D.F., Purdy M. Listening: The “Lost” Communication Skill. [https://www.academia.edu/5612011/  
    Listening\_The\_lost\_communication\_skill (дата звернення 9.04.2019](https://www.academia.edu/5612011/Listening_The_lost_communication_skill%20(дата%20звернення%209.04.2019) р.) – Назва з екрана.
68. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1990. 343 p.
69. Perkins D., Fogarty K. Active Listening: A Communication Tool. <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiF7LzVso3mAhUDxYsKHWoECU0QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fpdfs.semanticscholar.org%2F7dfe%2Fdff1095f7a857140587eda15f05094e08b78.pdf&usg=AOvVaw0tnzIPbcnpxYEMfvwfkckX> (дата звернення 14.02.2019 р.). – Назва з екрана.
70. Richards J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge University Press, 2015. 806 p.
71. Roberston K. Active listening: More than just paying attention   
    Режим доступу: [https://www.google.com/  
    url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&ved=2ahUKEwjoobeIjK3iAhVIfZoKHQw9CgU4ChAWMAN6BAgJEAI&url=https%3A%2F%2Fwww.racgp.org.au%2Fafpbackissues%2F2005%2F200512%2F200512robinson.pdf&usg=AOvVaw1gaR7apqbswr7iL4xqEYNL](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&ved=2ahUKEwjoobeIjK3iAhVIfZoKHQw9CgU4ChAWMAN6BAgJEAI&url=https%3A%2F%2Fwww.racgp.org.au%2Fafpbackissues%2F2005%2F200512%2F200512robinson.pdf&usg=AOvVaw1gaR7apqbswr7iL4xqEYNL) (дата звернення 10.02.2019 р.). – Назва з екрана.
72. Rostina R., Haryanto A., Sukardi W. An Analysis on Empathic Listening Styles in EFL Classroom. Режим доступу: [https://www.google.com.ua/  
    url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwirp6eBk4zmAhXJtYsKHf6KDVcQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Feprints.unm.ac.id%2F6064%2F1%2FRostina.pdf&usg=AOvVaw3d2nDKMTW\_T5vlACKXLBT9](https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwirp6eBk4zmAhXJtYsKHf6KDVcQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Feprints.unm.ac.id%2F6064%2F1%2FRostina.pdf&usg=AOvVaw3d2nDKMTW_T5vlACKXLBT9) (дата звернення 08.02.2019 р.). – Назва з екрана.
73. Self-Assessment Active Listening Skills Inventory. Режим доступу: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=28&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZ_cr5oI7jAhVukosKHW0JAns4FBAWMAd6BAgAEAI&url=https%3A%2F%2Fwebcourses.ucf.edu%2Fcourses%2F1251678%2Ffiles%2F60307001%2Fdownload%3Fverifier%3D2wDsVKzx9vFLgFl05zKHmFQgDaXIhqvxg1uiKNYz%26wrap%3D1&usg=AOvVaw2AXlXYhhWAqU-iT270B94x>z (дата звернення 05.05.2019 р.). – Назва з екрана.
74. Talvio M. at al. Revisiting Gordon’s Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers’ Social and Emotional Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2013. №11. P. 693–716. DOI 10.14204/ejrep.31.13073.
75. Thornbury How to teach speaking. Pearson Education, 2005. 160 p.
76. Wajnryb R. Active Listening: An Effective Strategy in Language Learning. *Creative Classroom Activities from the English Teaching Forum.* Washingtom, D.C. : United States Information Agency, 1995. P. 25–27.
77. Williams M. and Burden R.L. Psychology for Language Teachers A social constructivist approach. Cambridge University Press, 2010. 240 p.
78. Wilson J. J. How to teach listening. Pearson Education Limited, 2008. 192 c.

# ДОДАТКИ

Додаток А

*Таблиця А.1*

Дескриптори різних шкал використання мови для рівня В2

|  |  |
| --- | --- |
| Шкала | Дескриптори |
| Слухання в ролі члена живої розмови | Може зрозуміти основне з лекцій, розмов і доповідей та інших форм академічної/ професійної презентації, які за змістом і лінгвістичне є складними. |
| Ідентифікації сигналів та їх узагальнення (усне і писемне мовлення) | Може застосовувати різноманітні стратегії, щоб досягти розуміння, у тому числі слухання з розумінням основного змісту; перевірку розуміння за допомогою контекстуальних віх (clues). |
| Загальне усне спілкування (діалогічне мовлення) | Може користуватись мовою вільно, правильно й ефективно, в широкому діапазоні загальних, академічних, професійних тем про дозвілля, чітко позначаючи зв'язки між ідеями. Може спонтанно спілкуватись, добре контролюючи граматичний аспект, без жодних ознак необхідності обмеження того, що він/вона хоче сказати, приймаючи стиль мовлення залежно від обставин. |
| Розуміння носія мови у ролі співрозмовника | Може детально розуміти, що сказано йому/їй на нормативному усному мовленні навіть в умовах шуму. |
| Бесіда | Може впевнено брати участь у бесіді на найбільш знайомі теми, навіть у шумному оточенні. Може підтримувати стосунки з носіями мови, не викликаючи в них іронічної посмішки і не дратуючи їх ненавмисне, не змушуючи їх поводитись інакше, ніж у стосунках з носієм мови. Може виражати різні ступені емоційного стану і підкреслювати особистісне значення подій та вражень. |
| Неформальна бесіда/дискусія (з друзями) | Може підтримувати жваву бесіду з носіями мови.  Може досить точно виражати свої думки і погляди, наводити свої та переконливо реагувати на складні аргументації інших. |
| Може брати активну участь у неформальній бесіді зі знайомим контекстом, коментувати, чітко висловлювати свою точку зору, оцінювати альтернативні пропозиції, висувати гіпотези й реагувати на них. |

*Продовження табл. А.1*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Може з деякими зусиллями зрозуміти більшість із того, що говориться при ньому/ній у дискусії, проте може вважати надто складним успішно взяти участь у бесіді/дискусії з носіями мови, які абсолютно не змінюють свого мовлення.  Може висловлюватись "за" і захищати свої погляди в дискусії, наводячи відповідні пояснення, аргументи й коментарі. |
| Формальна дискусія і збори | Може впоратись з пожвавленою дискусією, правильно визначаючи аргументи "за" і "проти" певних точок зору.  Може чітко виражати свої ідеї та погляди, переконливо презентувати й реагувати на складні лінії аргументації. |
| Може брати активну участь у звичній та незвичній формальній дискусії.  Може розуміти дискусії на теми, пов'язані з його/її сферою, детально розуміти думки, виділені мовцем.  Може вести бесіди, викладати свою думку й захищати її, оцінювати альтернативні пропозиції та висувати гіпотези й реагувати на гіпотези інших. |
| Надання та отримання інтервʼю | Може проводити ефективне, вільне інтерв'ю, спонтанно відштовхуючись від підготовлених запитань, адекватно сприймаючи та реагуючи на цікаві відповіді. |
| Може брати ініціативу в інтерв'ю, формулювати й розвивати ідеї/думки з незначною допомогою або "підштовхуванням", натяками з боку того, хто бере інтерв'ю. |
| Вступ до розмови | Може належним чином вступати до дискусії, застосовуючи для цього відповідні мовні засоби. Може ініціювати, підтримувати та завершувати свою репліку належним чином у свою чергу. Може ініціювати спілкування, виступати у свою чергу, як належить, та завершувати розмову, коли їй/ йому це потрібно, хоча й він/вона не завжди може це зробити "елегантно".  Може застосовувати кліше та звороти (напр., "That's a difficult question to answer"- "Ha це запитання важко відповісти "), щоб виграти час і вступити до розмови, сформулювавши те, що хотілось сказати. |

*Продовження табл. А.1*

|  |  |
| --- | --- |
| Співпраця | Може здійснювати зворотний зв'язок та висловлювати твердження і пропозиції і таким чином сприяти розвитку дискусії.  Може сприяти розгортанню розмови на знайомі теми, підтверджуючи розуміння, запрошуючи до неї інших і т. д. |
| Запит роз'яснення | Може ставити додаткові запитання, щоб перевірити, чи так він/вона розуміє те, що хоче сказати мовець, та отримати роз'яснення двозначних місць. |
| Загальний лінгвістичний діапазон | Може ясно виразитись, не маючи потреби в обмеженні того, що хоче сказати. |
| Має достатній діапазон мовлення, щоб описати щось чітко, виразити точки зору і розвинути аргументацію без помітних утруднень при пошуках слів, використовуючи складні синтаксичні форми. |
| Лексичний діапазон | Вільно володіє лексикою на найбільш загальні теми та теми, пов'язані з його/її сферою діяльності.  Може варіювати формулювання, щоб уникнути частих повторів, проте лексичні помилки можуть спричиняти невпевненість та інакомовлення. |
| Гнучкість | Може привести зміст і форму власного висловлювання у відповідність до ситуації та реципієнта, а також враховувати рівень формальності залежно від обставин. |
| Може пристосовуватись до змін напряму, стилю та поставлених акцентів, які звичайно відбуваються в розмові.  Може варіювати формулювання того, що він/вона хоче сказати. |
| Дотримання правил ведення бесіди | Може належним чином вступати в дискусію/бесіду, використовуючи для цього відповідні мовленнєві засоби. Може належним чином починати, підтримувати та закінчувати висловлювання, ефективно дотримуючись правил ведення бесіди.  Може ініціювати висловлювання, вступати відповідно до своєї черги та закінчувати розмову, коли їй/ йому це потрібно, хоча не завжди може це зробити елегантно.  Може використовувати готові фрази (напр.. That's a difficult question to answer/Ha це запитання важко відповісти), щоб виграти час і вступити до бесіди тоді, коли сформулює те, що хоче сказати. |

*Продовження табл. А.1*

|  |  |
| --- | --- |
| Швидкість мовлення | Може висловлюватись спонтанно, часто виявляючи значну швидкість і легкість вираження думок навіть у довгих складних відрізках мовлення. |
| Може продукувати мовленнєві відрізки у досить рівному темпі; хоча може вагатися при підборі структур та виразів і робити при цьому декілька помітних довгих пауз.  Може спілкуватися з достатнім ступенем швидкості та спонтанності, що дозволяє реалізувати систематичні інтеракції з носіями мови без утруднень для жодної із сторін. |

Додаток Б

Active Listener’s Guide

To be an active listener:

1. Demonstrate interest in the speaker as a person using both verbal and non-verbal language.
2. Demonstrate a caring attitude and be willing to listen, be empathic, make an effort to understand the speaker.
3. Pay attention to the speaker, do not get distracted and/or fidgety.
4. Be attentive and alert to a speaker's verbal and nonverbal behavior.
5. Use eye contact appropriately, do not allow your eyes to wander.
6. Be patient and do not interrupt the speaker, wait for him/her to finish.
7. Be responsive, provide constructive feedback using both verbal and nonverbal expressions.
8. Asks questions in a nonthreatening tone.
9. Paraphrase, restate or summarize what the speaker says to check your understanding.
10. Be nonjudgmental and open-minded.
11. Do not change the subject or talk too much.
12. Do not criticize or give unwanted advice.
13. Do not impose your own point of view on the speaker.

Додаток В

Active Listening Techiques

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| What It Is Called | How To Do It | Why Do It | Examples of  Active Listening Responses |
| Paraphrasing | Restate the same information, using different words to more concisely reflect what the speaker said. | Tests your understanding of what is heard by communicating your understanding of what the speaker said.  Allows the speaker to see that you are trying to understand his/her message and perceptions. Encourages the speaker to continue speaking. | * What I'm hearing is... * Sounds like you are saying... * I'm not sure I'm with you but... * If I'm hearing you correctly... * So, as you see it... * It sounds like what's most important to you is ... |
| Clarifying | Invite the speaker to explain some aspect of what she or he said. | Gives the speaker the opportunity to elaborate and clarify what was said.  Gives you the opportunity to identify anything that is unclear and to check the accuracy of your understanding | * I am not sure I quite understand; or do you mean that...? * Can you say more about...? * You have given me a lot of information, let me see if I've got it all..." |
| Reflecting | Relaying what was said back to the speaker to show that you understand how eh/she feels about something. | Deepens understanding of feelings and content.  Allows the speaker to see that you are trying to understand his/her message and perceptions. | * I get the sense that you might be feeling afraid about what might happen if... * To me, it sounds like you are frustrated about what was said, but I am wondering if you are also feeling a little hurt by it. * It seems like you felt confused and worried when that happened. * So, you're saying that you were feeling more frightened than angry. |
| Summarizing | Identify, connect and integrate key ideas and feelings in what the speaker said. | Helps both listener and speaker identify what is most important to the speaker. | * Let me summarize what I heard so far. * So, on one the hand... but on the other hand ... * I think I've heard several things that seem to be important to you, first ..., second ..., third ... * It sounds like there are two things really matter most to you ... |

Додаток Г

Different kinds of listeners

|  |  |
| --- | --- |
| D:\Мої документи\Документи Іра\Робота\Магістерські\Магістерські роботи\2018 Кушніренко\Експеримент (+комплекс вправ)\Listeningatworkjpg.jpg | D:\Мої документи\Документи Іра\Робота\Магістерські\Магістерські роботи\2018 Кушніренко\Експеримент (+комплекс вправ)\04-bad-listener-bored.jpg |
| D:\Мої документи\Документи Іра\Робота\Магістерські\Магістерські роботи\2018 Кушніренко\Експеримент (+комплекс вправ)\story.bad.listener.ts.jpg | D:\Мої документи\Документи Іра\Робота\Магістерські\Магістерські роботи\2018 Кушніренко\Експеримент (+комплекс вправ)\bad-listeners.jpg |
| D:\Мої документи\Документи Іра\Робота\Магістерські\Магістерські роботи\2018 Кушніренко\Експеримент (+комплекс вправ)\How-Much-Is-Poor-Listening-Costing-Your-Business_-1024x576.png | D:\Мої документи\Документи Іра\Робота\Магістерські\Магістерські роботи\2018 Кушніренко\Експеримент (+комплекс вправ)\Images - good & bad listening\Not_listening_business_meeting.jpg |
| D:\Мої документи\Документи Іра\Робота\Магістерські\Магістерські роботи\2018 Кушніренко\Експеримент (+комплекс вправ)\Images - good & bad listening\two-men-talking-in-business-suits-gesturing-to-each-other1.jpg | D:\Мої документи\Документи Іра\Робота\Магістерські\Магістерські роботи\2018 Кушніренко\Експеримент (+комплекс вправ)\Images - good & bad listening\D428_98_007_0004_600.jpg |

Додаток Д

Текст до вправи «Editing a conversation»

Over spring break, 20-year-old Josh visits his father. He wants to convince his family to support him in joining a fraternity that has given him a bid. On his second day home, after dinner. Josh decides to broach the topic His dad is watching the evening news on television when Josh walks into the living room. Josh sits down and opens the conversation.

Josh: Well, something pretty interesting has happened at school this semester.

Dad: I'll bet you found a girlfriend, right? I was about your age when your mother and I started dating, and that was the best part of college. I still remember how she looked on our first date. She was young then, and she was very slender and pretty. I saw her and thought she was the loveliest thing I'd ever seen. Before long, we were a regular item. Yep, it was about when I was 20, like you are now.

Josh: Well, I haven't found a girlfriend, but I did get a bid from Sigma Chi.

Dad: Sigma Chi. What is that—a fraternity?

Josh: Yeah, it's probably the coolest fraternity on campus. I attended some rush parties this semester—mainly out of curiosity, just to see what they were like.

Dad: Why'd you do that? Before you ever went to college, I told you to steer clear of fraternities. They cost a lot of money, and they distract you from your studies.

Josh: Well, I know you told me to steer clear of fraternities, but I did check a few out I**'**d be willing to take a job to help pay the membership fee and monthly dues. Besides, its not that much more expensive when you figure I'd be eating at the house.

Dad: Do you realize how much it costs just for you to go to that school? I'm paying $14,000 a year! When I went to school, I had to go to state college because my parents couldn't afford to send me to the school of my choice. You have no idea how lucky you are to be going to the school you wanted to go to and have me footing all of the bills

Josh: But we could work it out so that a fraternity wouldn't cost you anything. Like I said, I...

Dad: If you want to take a job, fine. I could use some help paying your tuition and fees. But you're not taking a job just so you can belong to a party house.

Josh: I thought they were just party house, too until I attended a rush. Now I went to several houses that were that way but Sigma Chi isn’t. I really liked the brothers at Sigma Chi. They are interesting and friendly and fun, so I was thrilled when ...

Dad: I don't want to hear about it. You’re not joining a fraternity. I told you what happened when I was in college. I joined one, and pretty soon my Dean's List grades dropped to Cs and Ds. When you live in a fraternity house, you can't study like you can in your dorm room or the library. I should know. I tried it and found out the hard way. There's no need for you to repeat my mistake.

Josh: But, Dad, I'm not you. Joining a fraternity wouldn't necessarily mean that my grades...

Dad: What do you mean, you're not me? You think I wasn't a good student before I joined the fraternity? You think you're so smart that you can party all the time and still make good grades? Let me tell you something, I thought that too, and, boy! Was I ever wrong. As soon as I joined the house, it was party time all the time. There was always music blaring and girls in the house and poker games—anything but studying. I wasn't stupid. Ifs just not an atmosphere that encourages academic work.

Josh: I'd like to give it a try. I really like these guys, and I think I can handle being in Sigma Chi and still...

Dad: Well, you think wrong!

Додаток Е

Self-Assessment Active Listening Skills Inventory [72]

**Purpose**: This self-assessment is designed to help you estimate your strengths and weaknesses on various dimensions of active listening.

**Instructions**: Think back to face-to-face conversations you have had with peers, teachers, , relatives. Indicate the extent to which each item below describes your behaviour during those conversations. Answer each item as truthfully as possible so that you can get an accurate estimate of where your active listening skills need improvement.

Then use the scoring key on the next page to calculate your results for each scale.

This exercise is completed alone so students can assess themselves honestly without concerns of social comparison.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Not  at all | A little | Some-what | Very much |
|  | I keep an open mind about the speaker's point of view until he or she has finished talking. |  |  |  |  |
|  | While listening, I mentally sort out the speaker's ideas in a way that makes sense to me. |  |  |  |  |
|  | I stop the speaker and give my opinion when I disagree with something he or she has said. |  |  |  |  |
|  | People can often tell when I'm not concentrating on what they are saying. |  |  |  |  |
|  | I don't evaluate what a person is saying until he or she has finished talking. |  |  |  |  |
|  | When someone takes a long time to present a simple idea, I let my mind wander to other things. |  |  |  |  |
|  | I jump into conversations to present my views rather than wait and risk forgetting what I wanted to say. |  |  |  |  |
|  | I nod my head and make other gestures to show that I'm interested in the conversation. |  |  |  |  |
|  | I can usually stay focused on what people are saying to me even when they don't sound interesting. |  |  |  |  |
|  | Rather than organizing the speaker's ideas, I usually expect the person to summarize them for me. |  |  |  |  |
|  | I always say things like "I see" or "uh-huh" so people know that I'm really listening to them. |  |  |  |  |
|  | While listening, I concentrate on what is being said and regularly organize the information. |  |  |  |  |
|  | While the speaker is talking, I quickly determine whether I like or dislike his or her ideas. |  |  |  |  |
|  | I pay close attention to what people are saying even when they are explaining something I already know. |  |  |  |  |
|  | I don't give my opinion until I'm sure that the other person has finished talking. |  |  |  |  |

**Scoring Key for Self-Assessment Active Listening Skills Inventory**

Use the table below to score the response you circled for each statement. Write the score for each item on the appropriate line below the table (statement numbers are in parentheses), and add up each subscale. For example, if you checked "Very much" for statement 1, you would write a "3" on the line with "(1)" beside it. Then calculate the overall active listening inventory score by summing all subscales.

For items 3, 4, 6, 7, 10, 13: Not at all = 3; A little = 2; Somewhat = 1; Very much = 0.

For items 1, 2, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15: Not at all = 0; A little = 1; Somewhat = 2; Very much = 3.

|  |  |
| --- | --- |
| Avoiding interruption (AI) | \_\_(3) + \_\_(7) + \_\_(15)= \_\_\_ |
| Maintaining interest (MI) | \_\_(6) +\_\_(9) + \_\_(14)= \_\_\_ |
| Postponing evaluation (PE) | \_\_(1) + \_\_(5) + \_\_(13)= \_\_\_ |
| Organizing information (OI) | \_\_(2) + \_\_(10) + \_\_(12)= \_\_\_ |
| Showing interest (SI) | \_\_(4) +\_\_(8) + \_\_(11) = \_\_\_ |
| Active listening (total score) | \_\_\_ |

**Interpreting Your Score**

The five active listening dimensions and the overall active listening scale measured here are defined below, along with the range of scores for high, medium, and low levels of each dimension.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Dimension | Score | | | Interpretation |
| High | Average | Low |
| Avoiding Interruption | 8 – 9 | 6 – 7 | 0 – 5 | People with high scores on this dimension have a strong tendency to let the speaker linish his or her statements before responding. |
| Maintaining Interest | 6 – 9 | 3 – 5 | 0 – 2 | People with high scores on this dimension have a strong tendency to remain focused and concentrate on what the speaker is saying even when the conversation is boring or the information is well known. |
| Postponing Evaluation | 7 – 9 | 4 – 6 | 0 – 3 | People with high scores on this dimension have a strong tendency to keep an open mind and avoid evaluating what the speaker is saying until the speaker has finished. |
| Organizing Information | 8 – 9 | 5 – 7 | 0 – 4 | People with high scores on this dimension have a strong tendency to actively organize the speaker's ideas into meaningful categories. |
| Showing Interest | 7 – 9 | 5 – 6 | 0 – 4 | People with high scores on this dimension have a strong tendency to use nonverbal gestures or brief verbal acknowledgements to demonstrate that they are paying attention to the speaker. |
| Active Listening (total) | People with high total scores have a strong tendency to actively sense the sender's signals, evaluate them accurately and respond appropriately. Scores range from 0 to 45. | | | |
| 37 – 45  29 – 36  21 – 28  0 – 20 | | | Excellent active listening  Good active listening  Moderate active listening  Active listening needs improvement |

Додаток Ж

**Test your knowledge of Active Listening Responses**

1. Read the situation and respond to it, paraphrasing the speaker’s words to check if your understand him/her correctly.

*I’m quite at a loss with this research for my course paper. There’s so much to read and so many different issues to consider. I don’t even want to start it. It’s all useless.*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

1. Read the situation and respond to it, summarising the speaker’s words to check if your understand him/her correctly.

*Doing a research is so boring. It’s quite unnecessary or even useless. It’s not a real research! ‘What can I discover? I’m just a student’. I just read all those literary and scientific sources and retell them. It takes so much time. It would be much more useful if I spent it on learning really practical things.*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

1. Read the situation and respond to it, showing that you understand how the speaker’s feels about something.

*You know, teacher, the finals are coming and I’m not likely to get through. I seem to have forgotten everything we’ve been studying this semester.*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

1. Read the situation and respond to it, trying to clarify it by inviting the speaker to explain some aspect of what she/he has said.

*I’m afraid I’m having trouble at the hall of residence. My room-mate and I, we just don’t get along together.*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

5. Write down any phrases (conversational formulas) that can be used for different types of responses

|  |  |
| --- | --- |
| Types of responses | Phrases (conversational formulas) |
| Paraphrasing |  |
| Clarifying |  |
| Reflecting feelings |  |
| Summarizing |  |

Додаток И

Контрольний листок спостереження для оцінювання   
використання САС у ДМ

**Active Listening Check-List**

0 points are given if the characteristic is not displayed;

1 point – the characteristic is seldom displayed;

2 points – the characteristic is displayed quite often;

3 points – the characteristic is displayed very often or all the time.

Student \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Characteristics of the active listener’s behaviour | Date | |
|  |  |
|  | Speaks in accordance with the topic and situation |  |  |
|  | Is able to solve the communicative task |  |  |
|  | Listens attentively |  |  |
|  | Is open and unbiased |  |  |
|  | Uses eye contact |  |  |
|  | Uses non-verball language to express understanding |  |  |
|  | Uses short expressions to show interest |  |  |
|  | Paraphrases the speaker’s words to check understanding |  |  |
|  | Asks exploring questions for clarification |  |  |
|  | Summarises what the speaker said |  |  |
|  | Reflects the speaker’s feelings |  |  |
|  | Is not distracted during the conversation |  |  |
|  | Is relaxed and confident |  |  |
|  | Does not interrupt the speaker |  |  |
|  | Speaks spontaneously, makes no or few hesitation pauses |  |  |
|  | **Total score** |  |  |

Додаток К

Результати вхідного зрізу

*Таблиця К.1*

Результати самооцінювання умінь активного слухання

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Уникання перебивання | Підтримання інтересу | Відстрочення оцінювання | Організація інформації | Виявлення інтересу | **Активне слухання (загальний бал)** |
| Ольга В. | 7 | 5 | 5 | 6 | 8 | 31 |
| Олена К. | 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | 19 |
| Руслана М. | 4 | 5 | 4 | 6 | 6 | 25 |
| Ярослава Р. | 4 | 5 | 5 | 7 | 5 | 26 |
| Владислав С | 6 | 4 | 5 | 5 | 8 | 28 |
| Дарина С | 5 | 6 | 4 | 6 | 8 | 29 |
| Вікторія Ш. | 5 | 4 | 5 | 5 | 8 | 27 |
| Анна А. | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 28 |
| Ірина К. | 3 | 4 | 5 | 5 | 6 | 23 |
| Вікторія Л. | 5 | 4 | 5 | 7 | 8 | 29 |
| Софія О. | 4 | 5 | 5 | 6 | 7 | 27 |
| Олена Т. | 7 | 3 | 4 | 7 | 8 | 29 |
| Єлизавета П. | 1 | 2 | 2 | 5 | 5 | 15 |
| Олександр Я. | 6 | 8 | 3 | 6 | 6 | 29 |
| **Середній бал** | **4,71** | **4,57** | **4,21** | **5,78** | **6,78** | **26,07** |

*Таблиця К.2*

**Результати тестування знання мовленнєвих кліше**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Студент  Вид завдання | Ольга В. | Олена К. | Руслана М. | Ярослава Р. | Владислав С. | Дарина С. | Вікторія Ш. | Анна А. | Ірина К. | Вікторія Л. | Софія О. | Олена Т. | Єлизавета П. | Олександр Я. | **Середній бал** |
| Реакція з перефразуванням | **1** | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | **0,79** |
| Реакція з резюмуванням | **1** | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | **1,00** |
| Реакція з відображенням почуттів | **0** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | **0,50** |
| Реакція зі зʼясуванням | **1** | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | **1,57** |
| Мовленнєві кліше для перефразування | **0** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | **0,36** |
| Мовленнєві кліше для резюмування | **1** | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | **1,00** |
| Мовленнєві кліше для відображення почуттів | **0** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **0,14** |
| Мовленнєві кліше для зʼясування | **2** | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | **1,00** |
| **Загальний бал** | **6** | **0** | **6** | **7** | **2** | **5** | **16** | **2** | **8** | **7** | **13** | **1** | **11** | **5** | **6,34** |

*Таблиця К.3*

**Результати спостереження за діалогічним мовленням**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Characteristics of an active listener’s behaviour | Ольга В. | Олена К. | Руслана М. | Ярослава Р. | Владислав С. | Дарина С. | Вікторія Ш. | Анна А. | Ірина К. | Вікторія Л. | Софія О. | Олена Т. | Єлизавета П. | Олександр Я. | **Середній бал** |
| Speaks in accordance with the topic and situation | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | **2,2** |
| Is able to solve the communicative task | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | **1,8** |
| Listens attentively | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | **2** |
| Is open and unbiased | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | **2** |
| Uses eye contact | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | **2,3** |
| Uses non-verball language to express understanding | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | **1,4** |
| Uses short expressions to show interest | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | **1,1** |
| Paraphrases the speaker’s words to check understanding | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | **0,4** |
| Asks exploring questions for clarification | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | **1,5** |
| Summarises what the speaker said | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | **0,7** |
| Reflects the speaker’s feelings | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **0,3** |
| Is not distracted during the conversation | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | **1,9** |
| Is relaxed and confident | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | **1,6** |
| Does not interrupt the speaker | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | **2,8** |
| Speaks spontaneously, makes no or few hesitation pauses | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | **1,9** |
| **Total score** | **18** | **16** | **30** | **26** | **25** | **22** | **35** | **17** | **23** | **22** | **29** | **24** | **29** | **20** | **24** |

Додаток Л

Результати підсумковий зрізу

*Таблиця Л.1*

**Результати самооцінювання умінь активного слухання**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Аспект АС  Студент | Уникання перебивання | Підтримання інтересу | Відстрочення оцінювання | Організація інформації | Виявлення інтересу | **Активне слухання (загальний бал)** |
| Ольга В. | 7 | 7 | 6 | 6 | 9 | 35 |
| Олена К. | 6 | 6 | 4 | 5 | 6 | 27 |
| Руслана М. | 6 | 5 | 5 | 6 | 8 | 30 |
| Ярослава Р. | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 33 |
| Владислав С | 7 | 6 | 6 | 6 | 9 | 34 |
| Дарина С | 7 | 7 | 5 | 6 | 9 | 34 |
| Вікторія Ш. | 7 | 6 | 6 | 6 | 9 | 34 |
| Анна А. | 7 | 5 | 5 | 5 | 8 | 30 |
| Ірина К. | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 | 27 |
| Вікторія Л. | 7 | 5 | 6 | 8 | 9 | 35 |
| Софія О. | 6 | 5 | 5 | 6 | 8 | 30 |
| Олена Т. | 8 | 5 | 5 | 7 | 9 | 34 |
| Єлизавета П. | 4 | 4 | 4 | 5 | 7 | 24 |
| Олександр Я. | 7 | 8 | 5 | 6 | 7 | 33 |
| **Середній бал** | **6,43** | **5,71** | **5,28** | **6,00** | **8,00** | **31,43** |

*Таблиця Л.2*

**Результати тестування знання мовленнєвих кліше**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Вид завдання** | Ольга В. | Олена К. | Руслана М. | Ярослава Р. | Владислав С. | Дарина С. | Вікторія Ш. | Анна А. | Ірина К. | Вікторія Л. | Софія О. | Олена Т. | Єлизавета П. | Олександр Я. | **Середній бал** |
| Реакція з перефразуванням | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | **1,57** |
| Реакція з резюмуванням | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | **1,86** |
| Реакція з відображенням почуттів | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | **1,29** |
| Реакція зі зʼясуванням | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | **2,00** |
| Мовні кліше для перефразування | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | **1,14** |
| Мовні кліше для резюмування | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | **1,79** |
| Мовні кліше для відображення почуттів | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | **1,07** |
| Мовні кліше для зʼясування | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | **2,22** |
| **Загальний бал** | **15** | **10** | **18** | **14** | **13** | **11** | **20** | **11** | **8** | **7** | **13** | **13** | **16** | **12** | **12,93** |

*Таблиця Л.3*

**Результати спостереження за діалогічним мовленням**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Characteristics of an active listener’s behaviour | Ольга В. | Олена К. | Руслана М. | Ярослава Р. | Владислав С. | Дарина С. | Вікторія Ш. | Анна А. | Ірина К. | Вікторія Л. | Софія О. | Олена Т. | Єлизавета П. | Олександр Я. | **Average score** |
| Speaks in accordance with the topic and situation | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | **2,4** |
| Is able to solve the communicative task | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | **2,1** |
| Listens attentively | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | **2,3** |
| Is open and unbiased | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | **2,1** |
| Uses eye contact | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | **2,6** |
| Uses non-verball language to express understanding | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | **2,3** |
| Uses short expressions to show interest | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | **2,4** |
| Paraphrases the speaker’s words to check understanding | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | **1,3** |
| Asks exploring questions for clarification | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | **2** |
| Summarises what the speaker said | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | **1,3** |
| Reflects the speaker’s feelings | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | **1,1** |
| Is not distracted during the conversation | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | **2,1** |
| Is relaxed and confident | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | **1,9** |
| Does not interrupt the speaker | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | **3** |
| Speaks spontaneously, makes no or few hesitation pauses | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | **2,2** |
| **Total score** | **28** | **28** | **40** | **32** | **29** | **29** | **41** | **25** | **28** | **27** | **37** | **31** | **33** | **28** | **31** |