

УДК 371.38-057.874

Діалогове спілкування як активна форма педагогічної взаємодії

П. А. Кліш, доцент кафедри педагогіки і психології Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (ВІППО);

А. П. Хом'як, доцент кафедри прикладної лінгвістики Волинського національного університету (ВНУ) імені Лесі Українки

Особливої значущості набуває гуманістична орієнтація педагогічного процесу, яка передбачає розвиток діалогової взаємодії між учителем і учнями. Проблема актуалізується тим, що у школі переважає монологічна форма організації навчання.

Наукові дослідження проблем діалогу надзвичайно різноаспектні. Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються багатьма вченими.

Ключові слова: діалогове спілкування, діалог, монологічні форми спілкування, комунікативний акт.

Клиш П. А., Хомяк А. П. Диалоговое общение как активная форма педагогического взаимодействия.

Особое значение приобретает гуманистическая ориентация педагогического процесса, предусматривающая развитие диалогового взаимодействия между учителем и учениками. Проблема актуализируется тем, что в школе имеет преимущество монологическая форма организации обучения.

Научные исследования проблем диалога чрезвычайно разноаспектны. Возможности диалога как формы общения, стиля взаимодействия, средства взаимовлияния и взаимопонимания исследуются многими учёными.

Ключевые слова: диалоговое общение, диалог, монологические формы общения, коммуникативный акт.

Klish P. A., Homiak A. P. Dialogue Communication as an Active Form of Pedagogical Relationship.

The most great importance is humane orientation of pedagogical process which have seen the development of dialogue relation between the teacher and the pupils. The problem is actualized that in the school today dominate the monological form of studying organization.

The scientific investigations of dialogue is most different aspect. The opportunities of dialogue as an form of communication, style of relationship, means of interaction and interunderstanding is cleared by most scientists.

Key words: dialogue communication, dialogue, monological forms of communication, communicative act.

Постановка проблеми. Нині особливого значення набуває гуманістична орієнтація педагогічного процесу. Вона передбачає розвиток діалогу між учителем і учнями. Проблема актуалізується тим, що у школі переважає монологічна форма навчання.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми діалогової технології навчання. Згідно з метою поставлено такі завдання: розкрити сутність і функції організації діалогу в навчанні; визначити позиції вчителя у навчальному діалозі; обґрунтувати технологію організації діалогу в навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем діалогу дуже різноаспектні. Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються О. О. Бодальовим, А. Б. Добровичем, І. А. Зязюном, С. С. Макаренко, В. Я. Ляудісом, Л. А. Петровською, В. А. Семиченко та ін.

Щодо сутності поняття «діалог» (від грецьк. розмова, бесіда), то О. М. Гавалешко трактує його як «цілісну динамічну систему, що розвивається, насичується творчими елементами і збігається з творчістю і самотворчістю» [2].

Діалог у навчанні – форма педагогічної взаємодії вчителя-учня (учня-учня) у навчальній ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються взаємини. Діалог «надає кожному учневі можливість висловитися й викласти свою думку; у двоголому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують»; «суб'єкт впливу (педагог) завжди реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію; принципово з повагою ставиться до думки учня і, за необхідності, вносить корективи у власну позицію; учень реально стає повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності» [3].

В. А. Семиченко виділяє такі функції навчального діалогу: передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, у результаті чого й формується певний світогляд; регулювання стосунків, виникнення

взаєморозуміння як результату діалогової комунікації; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу із самим собою», який реалізує рефлексивну функцію діалогу; «реалізацію можливостей комплексного виховного впливу»; рівноправне, безумовне прийняття вчителем учня як цінності самої по собі, орієнтацію на його індивідуальну неповторність, що веде до взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного збагачення [15].

Діалогова комунікація Л. А. Петровської характеризується рівністю сторін, суб'єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам рівною мірою впливає на іншого взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань один одного, готовністю прийняти думку іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання. Вона виділяє такі ознаки діалогу: відвертість, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, рівність психологічних позицій учителя й учнів, взаєморозуміння, взаємопроникнення у світ один одного [12].

Провідна роль в організації діалогової взаємодії відводиться педагогові. Тому й набуває актуальності питання діалогової культури самого вчителя. І. А. Зязюн вважає уміння вибудовувати діалог з дидактичною метою навчального заняття показником рівня професіоналізму педагога, його педагогічної майстерності. Він відзначає, що «орієнтація на культуру учасників навчального діалогу виявляється в таких тенденціях сучасних освітніх закладів, як гуманістична і гуманітарна спрямованість освіти, особистісна зверненість, створення учнями реальних стартових можливостей для життєвого самовизначення» [6].

Отже, починати процес створення діалогового середовища у школі треба саме з учителя. Він має бути підготовленим до роботи з учнями з точки зору формування діалогової культури та бути зацікавленим у результатах своєї взаємодії з ними. Тобто вчитель повинен мати необхідну професійну підготовку та здатність до правильного, невимушеного, поміркованого спілкування у різних сферах, на різних рівнях, у різних ситуаціях, що допоможе йому в установленні різноманітних контактів.

Л. В. Зазуліна, наголошуючи на значущості готовності педагога до діалогової взаємодії, пропонує дидактико-діалогову модель підготовки вчителя до створення «діалогового простору», що передбачає такі напрямки його діяльності: діалогізацію змісту навчального матеріалу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм його подачі; забезпечення діалогової взаємодії учасників педагогічного процесу; запровадження системи діалогового навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [4].

У цьому зв'язку цікавими є результати дослідження С. С. Макаренка [10] і М. Савчина [13]. Так, С. С. Макаренко дійшла висновку, що педагог, зорієнтований на монологічні стратегії педагогічної взаємодії, не може розвивати в тих, хто навчається, самостійність, дух змагання, власні переконання, тобто якості, які необхідні в сучасному соціально-економічному житті.

М. Савчин стверджує, що монологічні форми комунікативного впливу можуть мати високий тактичний ефект, але низьку стратегічну результативність. Іншими словами, вони здатні ситуативно змінювати поведінку, «включати» знані мотиви, проте не впливають на глибинні мотиви-сенси, не розвивають відповідні особистісні якості тощо. Навпаки, діалогові форми комунікативного впливу можуть мати низький тактичний ефект, але високу стратегічну результативність. Монологічні форми спілкування оперативні, але справляють короточасний психологічний ефект, в основному в межах конкретної соціальної ситуації, коли вчитель володіє психологічною перевагою в статусі, поінформованості, а також праві на ініціативу, творчість, саморегуляцію, самовираження. Якщо вчитель використовує переважно монологічні форми спілкування, то ефект педагогічного впливу буде лише моментний, «технічний», а не стратегічний. Впливові внутрішні психологічні структури образу Я розвиваються як закрита система. У цьому разі образ Я суперечливий, формується спотворене уявлення про об'єктивну і суб'єктивну реальність, виникають різні види психологічного захисту та комунікативні бар'єри. Зовнішній діалог між учителем і учнем фактично замінюється внутрішнім діалогом з уявним двійником.

Результати досліджень зазначених авторів свідчать, що в учителів з домінуванням на заняттях монологічного спілкування кількість контактів у системі «вчитель-учень» у 3 рази більша, ніж у системі «учень-учень» (відповідно 77,1 % і 22,9 %). При організації занять у діалоговому режимі кількість контактів у системах «вчитель-учень», «учень-учень» становить відповідно 21,2 % і 78,8 % [10, 13].

Отже, вищезазначене підтверджує ефективність особистісно орієнтованої діалогової технології навчання. Суть її полягає в переорієнтації вчителів з просвітницької і навчально-дисциплінарної на особистісно-діяльнісну модель взаємодії з учнями, на послідовне виключення примусу в навчанні та включення внутрішніх активізаторів діяльності. Це передбачає: активне залучення самого учня до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, організованої на основі внутрішньої мотивації; організацію спільної діяльності, партнерських стосунків учителів та учнів; забезпечення діалогового спілкування не тільки між учителями й учнями, але і між самими учнями в процесі здобування нових знань [16].

Виклад основного матеріалу. Шлях активного використання технології діалогового спілкування, на

наш погляд, включає три етапи: накопичення знань (засвоєння, осмислення), необхідних для організації навчання; формування на їх основі системи комунікативних умінь; використання знань і вмінь у навчальному спілкуванні.

Останній етап дуже індивідуальний. В одних дітей він проходить швидше, легше, в інших – повільніше, важче. Значною мірою це залежить від проявів особистості, навколишньої атмосфери.

Насамперед тут береться до уваги товариськість як складне утворення. Відомо, що за рівнем товариськості діти є різними, нерідко трапляються в них психологічні бар'єри у спілкуванні. Дитина, як зазначав О. О. Леонтьєв, може зазнавати утруднення в соціально-психологічних взаємовідносинах з вихователем, шкільним учителем, іншими дітьми [9]. Тому вчителі мають враховувати, що учень проявляє справжню самостимульовальну активність упродовж всього уроку лише в тому випадку, коли пропонувані йому завдання якимось чином співвіднесені з властивостями його особистості. Саме врахування особистісних властивостей приводить до виникнення ситуаційної комунікативної мотивації, тобто забезпечує ініціативну участь школяра в навчальному чи реальному спілкуванні.

Із усього розмаїття характеристик учня як особистості ми пропонуємо врахування передусім таких: контексту діяльності; особистого досвіду; сфери бажань, інтересів, схильностей; емоційно-чуттєвої сфери; світогляду; статусу в класі. Проведені дослідження показали, що названі характеристики відносно повно представляють особистість, піддаються врахуванню і, найголовніше, здатні спонукати учнів до спілкування.

Основу діалогового спілкування становлять різноманітні моделі реальних ситуацій спілкування на всіх рівнях подачі матеріалу. Тобто і слова, і фрази, і тексти – все слугує досягненню певного результату в спілкуванні. Самостійні висловлювання учнів слугують для організації навчальних ситуацій на уроках, де цілеспрямовано формуються навички міжособистісного спілкування.

Структурною одиницею спілкування як форми двосторонньої взаємодії є комунікативний акт як мінімальна одиниця [9]. До комунікативного акту входять: мовець (учитель або учень) – слухач (учень або вчитель).

Функціональною одиницею спілкування є комунікативне завдання, яке функціонує всередині комунікативного акту. Тут суттєвими є два моменти. Перший – завдання виконує роль спонукача мовленнєвої дії, полягає у «виникненні проблемної ситуації», яка завжди має для суб'єкта спонукальну силу. Отже, завдання спілкування – та мета, на досягнення якої за конкретних умов спрямовані різноманітні дії в процесі спілкування. Завдання спілкування визначають внутрішні та зовнішні умови (рівень розвитку потреби в спілкуванні, минулий досвід взаємодії, ситуація взаємодії, характер ближчої за часом дії партнера). Завдання, у свою чергу, визначає характер дії

спілкування. З цим визначенням комунікативного завдання може бути співвіднесений другий важливий момент його трактування як функціональної одиниці комунікативного акту: комунікативне завдання є продуктивно-рецептивна одиниця, що характеризує діяльність не лише мовця, а й слухача.

Вважаємо, що можна виокремити два основних типи комунікативних завдань з боку мовця: повідомлення, подача інформації; спонукання співрозмовника до виконання відповідної дії. Остання може бути мовленнєвим повідомленням або невербальною поведінковою реакцією слухача. При цьому форма повідомлення передусім виражається стверджувальною інтонацією (у всьому його розмаїтті), форма спонукання виражається запитальною і спонукальною інтонацією. Таке розмежування на дві основні форми мовленнєвої комунікації умовне, бо повідомлення може супроводжуватися спонуканням і навпаки. Однак з метою загального опису педагогічного спілкування воно зручне.

У ряді праць (В. А. Артемов, І. О. Зямня та ін.) зроблено спроби класифікувати все розмаїття «повідомлень» і «спонукань» [1, 5]. При цьому внаслідок того, що проведені дослідження були в основному спрямовані на вивчення інтонаційної форми вираження цих комунікативних завдань, їх назви співвідносяться насамперед із чотирма комунікативними (інтонаційними) типами: розповіданням, запитанням, спонуканням і вигуком (В. А. Артемов). Відповідно, загальне комунікативне завдання мовця «повідомити» визначено як розповідання, котре подано щонайменше одинадцятьма різновидами: власне розповідання, повідомлення, найменування, оголошення, перерахування, репліка, відповідь, донесення, рапорт, оповідання, казка. Ще ширший спектр спонукання, в яке, за даними В. А. Артемова, входить не менше шістнадцяти різновидів: наказ, команда, вимога, попередження, загроза, заборона, виклик, застереження, пропозиція, заклик, порада, бажання, запрошення, прохання, умовляння, благання. Це дало змогу виокремити такі комунікативні завдання мовця, як повідомлення, переконання, навіювання, схвалення, пояснення, спростування, запитання та ін., які несуть найбільше функціональне навантаження в педагогічному спілкуванні [1].

В. А. Кан-Калік визначає такі етапи вирішення комунікативного завдання:

- 1) усвідомлення його;
- 2) аналіз вихідних даних;
- 3) висунування гіпотези;
- 4) визначення системи методів комунікативної взаємодії;
- 5) саме вирішення завдання.

На першому етапі очевидна необхідність усвідомлення комунікативного завдання як необхідної умови реалізації педагогічної цілі. Визначивши завдання, вчитель аналізує ситуаційні умови, вік учнів, організаційні можливості. Висунення гіпотези передбачає прогнозування реакції дітей, виконання

ними своїх ролей. Визначення системи методів комунікативної взаємодії пов'язано з орієнтацією вчителя на врахування індивідуальних особливостей школярів. Саме вирішення комунікативного завдання означає безпосередню її реалізацію при використанні вербальних і невербальних засобів спілкування [7, 8].

Розглянувши вищезазначені етапи, ми можемо виділити основні стадії комунікативних актів:

- 1) установлення контакту з реципієнтом;
- 2) визначення змістового наповнення (добір необхідної лексики, орієнтація на співрозмовника тощо);
- 3) перебіг контакту;
- 4) вихід із контакту.

Організація діалогу передбачає уявлення комунікативної ситуації (де відбувається діалог, хто партнер у ньому, яка мета діалогу), зорієнтувавшись у якій, учасник має продумати тему, основну думку, форму і стиль спілкування. Мотив спричиняє найрізноманітніші явища спілкування: запитання-відповідь, прохання-згода (або відмова), пропозиція-згода (незгода) тощо.

Діалог здійснюється за умови безпосереднього контакту співрозмовників, кожен з яких по чергово то слухає (сприймає), то говорить. Учитель має займати в діалозі позицію співрозмовника, який не просто визнає право кожного учня як партнера в спілкуванні, але й зацікавлений, щоб він зберіг самостійність суджень. Особливої значущості при цьому набувають уміння вчителя: реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле взаємодії й створюючи почуття «ми»; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; застосовувати поради, активізувати прагнення учня їх одержати, розвивати його смак до слова, жесту, міміки, інтонації.

Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник знову-таки у внутрішньому мовленні планує «сміслові згустки» наступної репліки, намічаючи основну тезу спілкування і логічно просуваючись до бажаної мети. Репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція лунає у відповідь.

Одним із критеріїв успішної комунікації в класі слід вважати встановлення між учителем і учнями контактів, про виникнення яких можливо судити, як справедливо зазначає В. А. Семиченко, з того, чи досягнуто в процесі взаємодії:

- співроздуми (учні не пасивно сприймають інформацію, що повідомляє їм учитель або хтось із учнів у процесі навчання);
- співпереживання (емоційна підтримка того, що відбувається в класі, коли вчитель зумів зацікавити учнів);

- сприяння (результат співроздумів та емоційного переживання, коли викликана відповідна активність тих, хто навчається: вони ставлять питання, доповнюють, наводять нові аргументи й факти) [15].

У сумісній діяльності в діалоговій формі спілкування учнів та вчителя не тільки розвиваються потенційні творчі можливості школярів, але й сам учитель стає відкритим для нового досвіду. Зміна психологічної позиції педагога веде до зміни статусу учня. Вони стають партнерами, мають право на критику та помилки, на власне ставлення до діяльності.

Диспути, дискусії, аналіз конкретної проблемної ситуації, консультації тощо передбачають безпосередній контакт педагога з класом, який дає змогу зосередити увагу учнів на найбільш важливих проблемах теми, що вивчається, визначити зміст і темп викладання навчального матеріалу з урахуванням рівня їх підготовки. Діалог поєднує унікальність і рівність партнерів, відмінність і оригінальність їх точок зору, орієнтацію кожного на розуміння й активну інтерпретацію своєї точки зору партнерам, очікування відповіді та її передбачення в особистісному висловленні, взаємодоповнення позицій учасників спілкування. Така форма проведення занять найбільш повно забезпечує комунікативну взаємодію учнів між собою і з учителем, здійснює взаємообмін соціально-рольовими функціями.

Активну участь школярів у діалозі доцільно забезпечити різними прийомами: запитання до класу, які мають інформаційний характер, тобто спрямовані на з'ясування думок і рівнів їх поінформованості з проблеми та визначення ступеня їх готовності до сприйняття навчального матеріалу; коментування; голосова розрядка; гумористична репліка тощо.

Дискусію має бути спрямовано на залучення учнів до обґрунтування своєї точки зору. Підготовка до неї передбачає, що в її зміст закладається система проблемних ситуацій, які дозволяють уточнити деякі суперечності, висловити й обґрунтувати власну думку.

З метою розвитку навичок ведення дискусії доцільним є метод «акваріум», суть якого полягає у поділі учнів на дві-чотири групи для виконання ними певного завдання. Гра проходить так: одна група сідає в центрі класу, утворивши внутрішнє коло; її учасники починають обговорювати запропоновану проблему, а всі інші спостерігають за обговоренням. На цю роботу відводять 3-5 хвилин, після чого група займає свої місця, а вчитель пропонує класові відповісти на запитання: «Чи погоджуєтесь ви з думкою групи? Чи достатньо вона аргументована? Який з аргументів більш переконливий?». Після цього місце в «акваріумі» займає інша група та обговорює наступну ситуацію. Таким чином усі групи мають побувати в «акваріумі». Результати їх роботи обговорюються в класі.

Під час проведення проблемних уроків створюються дидактичні умови, які спонукають учнів до активності: необхідно не просто сприйняти інформацію, аби опанувати певною темою, знанням, а й проаналізувати, оцінити, зробити висновки й

правильно висловити власну думку. При цьому важливо, щоб жоден учень не залишався без певного завдання, не був пасивним слухачем і спостерігачем. Для цього весь клас розбивається на мікрогрупи (4-5 чоловік), кожна з яких, готуючи весь матеріал, особливо ретельно, глибоко розкриває окремий його аспект. Доповнюючі виступи одного, учні самі (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) мають розкривати зміст того чи іншого питання, що сприяє більш глибокому й міцному його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваної проблеми. Наприкінці уроку учневі виставляється оцінка, що поєднує в собі оцінку за виступ, кількість і якість опонувань і поставлених питань. Крім того, окремо підбиваються підсумки роботи мікрогрупи.

Серед умов організації діалогового спілкування в процесі навчання можна виділити такі.

1. Основоположною умовою спілкування є наявність конкретного співрозмовника/співрозмовників, із якими ініціатор спілкування хоче вступити в контакт і встановити певні стосунки. Відомо, що мовна і немовна поведінка багато залежить від статусу співрозмовника. В даному випадку це буде спілкування між учнями, які можуть виконувати й інші соціальні ролі. Учні охоче вступають у контакт, невимушено, бо займають рівне становище. Вчитель бере на себе роль помічника, який може підказати, про що говорити (запропонувати ідею, тему) або як говорити (підказати правильний варіант мовного оформлення висловлювання). Що ж стосується помилок у мові учнів, то крім пропонування правильного варіанту ніякої іншої корекції помилок не слід використовувати. Однак після завершення комунікативного акту можна запропонувати учням виконати вправи на ті мовні явища, які викликали ускладнення.

2. Спонукуванням до діяльності завжди є мотив, який виникає на основі певних індивідуальних життєвих потреб. У навчально-виховному процесі життєві потреби представлені мотивом навчання. Для того, аби спілкування учнів на занятті стало мотивованим, воно повинно служити задоволенню мовних потреб. Учителеві необхідно створити такі ситуації, які викликали би в учнів комунікативні наміри.

3. Спілкування покликано виконувати такі найважливіші комунікативні функції: інформативну, регулятивну, емоційно-діяльну та оцінювальну. Необхідно, щоб у процесі навчання будь-який акт спілкування виконував певну комунікативну функцію.

При цьому важливо, щоб комунікативне завдання мовця було ясным, а пропонуване повідомлення – доступним і змістом, і формою. Учневі ж слід надати свободу вибору змісту та форми повідомлення.

4. Акт спілкування завжди відбувається у певній ситуації, яка може сприяти виникненню мотиву вступити в контакт. Ситуація значною мірою визначає мовленнєву і немовленнєву поведінку комунікантів.

5. Спілкування характеризується його усвідомленістю. Школярі аналізують не тільки зміст ситуації, а й розуміють смисл висловлювань і породження мовлення. Осмислення мовленнєвих засобів і розв'язання комунікативних завдань здійснюється з використанням мовленнєвого досвіду дітей.

6. Спілкування являє собою спільну діяльність учителя і школярів, їх взаємодія проявляється в співактивності й узгодженості мовленнєвих вчинків. Таке спілкування вирізняється взаємною гуманістичною установкою партнерів, прагненням до співучасті, співпереживання, прийняття один одного.

Висновки. Діалогове спілкування відкриває перед дітьми можливість ознайомитися з новою системою мовленнєвих знань і водночас формує в них новий світогляд, прищеплює їм навички спілкування в рамках сучасних етикетних норм і умов. У різноманітній пізнавальній і практичній діяльності школярі проявляють самостійність, ініціативність і творчу активність. Діти вчаться усвідомлено виконувати ті чи інші дії, правильно й коректно взаємодіяти в групах, з учителем, надавати необхідну допомогу і підтримку один одному при виконанні завдань, оволодівають культурою встановлення контакту в різних ситуаціях навчання.

Діалоговий тип відносин можна вважати універсальною, необхідною умовою ефективності взаємних контактів, формою розкриття потенційних можливостей учасників взаємодії. Саме в діалозі індивід набуває свого повного й неповторного вираження. При цьому кожен із учасників діалогу є представником певної позиції, оцінювального особистісного ставлення один до одного. У результаті відбуваються зміни в комунікативних знаннях, уміннях і навичках учнів. Змінюється в цьому процесі і сам вчитель, який ставить нові завдання перед собою на основі рефлексії проведеної діяльності.

Література

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : учеб. пособие / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Гавалешко О. М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
3. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука. – К. : ОМІ, 1997. – 136 с.
4. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 19 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическое общение как решение коммуникативных задач / И. А. Зимняя, В. А. Малахова, Т. С. Путиловская // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся :

- сборник / ред. А. А. Бодалев, В. Я. Ляудис. – М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. – С. 87-110.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: мистецтво навчальної і виховної дії / І. А. Зязюн // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 6-14.
7. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
8. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
9. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Новое в жизни, науке, технике / А. А. Леонтьев // Педагогика и психология. – 1979. – № 1. – 48 с.
10. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 18 с.
11. Мармаза О. І. Педагогічне спілкування як творчий процес / О. І. Мармаза // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко та ін. – К. – Запоріжжя : Фінвей, 2002. – Вип. 22. – С. 106-110.
12. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
13. Савчин М. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояви у педагогічній взаємодії / М. Савчин // Рідна шк. – 1996. – № 1. – С. 70-71.
14. Салацька Н. М. Сутність діалогу як методу навчання та виховання / Н. М. Салацька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко та ін. – К. – Запоріжжя : Фінвей, 2002. – Вип. 22. – С. 75-77.
15. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К. : Центр «Магістр – S», 1997. – 152 с.
16. Хом'як А. Особистісно-діяльнісний підхід як важлива умова формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови / А. Хом'як // Молодь і ринок. – 2008. – № 2 (37). – С. 129-134.