

Отримано: 13 лютого 2020 року

Прорецензовано: 17 лютого 2020 року

Прийнято до друку: 20 лютого 2020 року

e-mail: lyalyashaidur@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2020-10(78)-188-190

Губарева О. С. Теоретично-практичні питання формування комунікативної компетентності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. Вип. 10(78). С. 188–190.

УДК: 81'243

Губарева Ольга Семенівна,
кандидат психологічних наук, доцент
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ТЕОРЕТИЧНО-ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Публікація висвітлює діахронічний аспект розвитку методів формування комунікативної компетентності та теоретичні засади, які вплинули на найбільш істотні існуючі методики викладання іноземних мов. Соціокультурна теорія розглядається як найбільш впливова та дієва у процесі формування навичок усної та письмової іноземної комунікації. Особливої уваги надається ролі викладача у процесі набуття та формування іноземних навичок спілкування, як модератора навчальної діяльності. Розглядаються сучасні ефективні методи роботи з учнями/студентами з огляду на залучення доступних сучасних комп'ютерних технологій, які суттєво впливають на мотивацію до навчання та надають широкий спектр використання учбових ресурсів.

Ключові слова: аудіо-лінгвальний підхід, вроджена здатність, соціокультурна теорія Виготського, екшн-дослідження, Американський комітет з викладання іноземних мов, навчання, оцінювання, мова перекладу, викладання зорієнтоване на потреби учнів, міжкультурна компетентність, дослідження проведені в аудиторії.

Olga S. Gubareva,
PhD, Associate Professor
Kharkiv National Automobile and Highway University

THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES ON COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

The paper deals with the diachronic aspects of communicative competence development and theoretical issues influencing on the most important methods of teaching foreign languages. Foreign language learning and teaching have undergone a significant paradigm shift as a result of the research and experiences which have expended the theoretical fundamental knowledge about the practical ways of teaching students a foreign language. The sociocultural theory is regarded as a key one in the intercultural competence development. Foreign language acquisition has been revealed to be a complex, multidimensional process influenced by both learners and environment variables, so significantly new teacher's responsibilities have been focused on and the emphasis has been put on the learner-centered teaching methods as the most effective to motivate learners to develop their communicative abilities. In such learning environment the teacher's role is changed from an authority figure to a facilitator. Special attention has been paid to the modern computer technologies of teaching a foreign language. The use of social media such as FB, Twitter and so on, incorporated in classroom problem-solving tasks introduces a new dimension to the teaching and learning process. Methodologically classroom-oriented research has been considered to improve teaching practices leading to greater language proficiency and success among foreign language learners.

Key words: audio-lingual approach, innate ability, Vygotskian Sociocultural theory, action research, American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), learning, measurement, target language, learner-centered instruction, intercultural competence, classroom-oriented research.

Однією з найефективніших методологій дослідження, що з'явилася в останні кілька років, є екшн-дослідження. Вивчаючи власні навчальні практики за допомогою аудиторних досліджень на основі класу, вчителі та викладачі активно беруть участь у дослідницьких починаннях і змінюють практику на основі результатів. Такі дослідження обіцяють вдосконалити методику викладання, що цікавить як дослідників, так і викладачів.

Дана публікація є **актуальною**, оскільки, на розвиток міжкультурної комунікативної компетентності суттєво впливають як розроблені в минулому теорії, так й інновації у навчанні та викладанні, які продовжують апробуватися та досліджуватися, і завдяки яким будуть отримані нові знання, які впливатимуть на викладацьку практику в усьому світі.

Мета даної публікації полягає у вивченні та ознайомленні з існуючими якісними та змішаними методами викладання іноземних мов на основі попередньо розроблених науковцями теорій, звертаючи особливу увагу на культурний, ситуаційний та лонгітюдний контексти.

Дослідження іноземних мов спираються на суміжні дисципліни (психологія, психолінгвістика, нейробіологія, нейролінгвістика, соціологія та лінгвістика) для кращого пояснення умов, які призводять до якісно високого володіння мовою та забезпечують успішність навчання серед студентів, які вивчають іноземну мову, а також до глибшого розуміння того, як мови вивчаються і, отже, як слід навчати їм.

Поставлена мета визначила одну з ключових **задач**, а саме: дослідити розвиток лінгвістичних теорій вивчення іноземних мов та їх практичний здобуток в області методики викладання іноземних мов і формуванні комунікативних якостей учнів різного рівня знань.

Методологічно орієнтоване дослідження в основному проводиться в рамках кореляційних підходів, тематичних досліджень, опитувальних досліджень, етнографічних досліджень, експериментів та дискурсного аналізу [8]. Хоча вибір методу дослідження значною мірою визначається характером досліджуваного питання або гіпотезою, що підлягає тестуванню, продумані поєднання якісних та кількісних досліджень умов вивчення іноземної / другої мови забезпечують цінні уявлення про процеси засвоєння мови.

Досить часто в світовій практиці визначається різниця між поняттями іноземна мова і друга мова. Деякі вчені дотримуються розуміння, що «друга мова» – це мова, яка активно використовується в мовному середовищі, де проживає особа, в той час, як під «іноземною мовою» розуміють саме мову, яка широко використовується в навчальному класі, але при цьому цією мовою не спілкуються в даному мовному середовищі. Але якого б значення не дотримувалися науковці, беззаперечним фактом залишається той, що вивчення будь-якої іншої мови, окрім рідної, надає особі можливість забезпечити себе ефективними засобами комунікації та долучитися до повсякденних життєвих ситуацій, використовуючи мову, як інструмент автентичної культури. Вивчення мови забезпечує учня/студента лінгвістичними і соціальними знаннями, які надають розуміння коли, як і чому сказати щось комусь [14].

В пошуках ефективних методів навчання іноземним мовам та їх вивчення було розроблено ряд теорій, заснованих на науково-теоретичних дослідженнях та практичному досвіді. Так, в 1950-х набув популярності аудіо-лінгвальний метод (АЛМ). У 1959р. Н.Хомський стверджував, що діти біологічно запрограмовані на мову і мають вроджену здатність відкривати для себе основні правила мовної системи. Ідеї Хомського призвели до краху структурної лінгвістики, поведінкової психології та підходу АЛМ до вивчення мови. Виявилася альтернативна теоретична позиція, орієнтована на роль мовного середовища в поєднанні з вродженими можливостями дитини в оволодінні мовою. Пізніше виникла альтернативна теорія зосереджена на суттєвій ролі лінгвістичного середовища в поєднанні з вродженими здібностями дитини до вивчення мови, тобто вивчення мови розглядалося як результат складної взаємодії цих двох факторів. На відміну від іннативної позиції (наприклад, Хомський, 1959 р.), інтеракціоністи стверджували, що мова повинна бути модифікована до можливостей учня [9]. Кожна з цих теорій мовного навчання стосується різних аспектів особистісних здібностей до вивчення мови. Поведінкові пояснення віддзеркалюють систематичні аспекти, тоді як вроджені – засвоєння складної граматики. Пояснення інтеракціоністів допомагають зрозуміти, як учні та студенти співвідносять форму та значення мови, як вони взаємодіють у розмові та як вони належним чином використовують мову.

Зовсім недавно дослідники визначили дев'ять сучасних теорій навчання мови: Universal Grammar, Autonomous Induction, Associative-Cognitive CREED, Skill Acquisition, Input Processing, Processability, Concept-Oriented Approach, Interaction Framework та Vygotskian Sociocultural theory [18]. Деякі з цих теорій поділяють мовний погляд на пізнання мови, інші розглядають його з психологічної точки зору, а у випадку соціокультурної теорії приймається соціальний підхід.

Найпоширеніша теорія – соціокультурна теорія (СКТ), запропонована Виготським, розглядає пізнання як соціальний аспект. Відповідно до цієї теорії, участь у культурних організованих заходах має важливе значення для навчання, бо важливим є активне залучення до соціального діалогу. Навчання розглядається як навмисний, цілеспрямований, осмислений і завжди усвідомлений процес, і не є пасивним чи випадковим. На думку Елліса та Ларсена-Фрімана, ситуативне навчання розглядається «як частина комунікативно насиченого соціального середовища людини» [6, с. 577].

Успішне вивчення мови визначається значною мірою залежно від того, хто вивчає мову, за яких обставин та для яких цілей. Засвоєння іноземної мови виявилось складним, багатовимірним процесом, на який впливали такі змінні як учні, так і середовище. Питання, породжені цими теоріями та науково-практичними дослідженнями, почали зосереджуватися на значно нових обов'язках учителя при розробці та використанні індивідуальних та персоналізованих навчальних завдань.

Навчання та викладання мови знало численних нововведень у навчальному плані у відповідь на важливість надання учням можливостей опанувати та практикувати іноземну мову в контекстуалізованих та змістовних мовних комунікативних завданнях на всіх етапах процесу засвоєння другої чи іноземної мови. Комунікативне викладання мови (CLT), як найбільш пов'язаний з сучасним методом викладання термін, з'явився як важливий підхід, який знайшов універсальний резонанс та підтримку в теорії та застосуванні у багатьох контекстах та різних дисциплінах серед лінгвістів, методистів і розробників навчальних програм. Основним чинником, котрий вплинув на розвиток CLT, було усвідомлення того, що мовна компетенція сама по собі не досягає комунікативної компетенції [2], а мова, що використовується у змістовному, автентичному контексті, легше засвоюється. Парна робота, групова робота, налаштування спільного партнерського навчання, автентичні матеріали, культурно інтегровані зміст уроку та інтерактивні завдання, зосереджені на когнітивних та афективних чинниках, були інтегровані в аудиторії іноземної мови. Крім того, був заклик до реконцептуалізації теоретичних підстав, пов'язаних із використанням мови перекладу для викладання мови. У бувшій навчальній політиці домінували одномовні принципи навчання, значною мірою не підтримані емпіричними доказами. У сучасних багатомовних аудиторіях є необхідність переглянути загальні припущення: що переклад з L2 на L1 (або L3 на L2) не має місця у викладанні мови та мовної грамотності; що викладання слід проводити виключно мовою перекладу без використання L1; що L1 і L2 слід тримати жорстко окремо [5]. На відміну від цих припущень, недавні дослідження з'ясували, що L1 слід розглядати, як когнітивний та лінгвістичний ресурс, який може функціонувати як плацдарм для підтримки більш ефективної роботи в L2 [5, с. 238]. Крім того, конструктивістські методи навчання, під впливом акценту Виготського на соціальну взаємодію в навчанні та розвитку, допомогли учням засвоїти та переробити нову інформацію. Теоретичні підґрунтя погляду Виготського на вивчення мови (1978), яке підтримувало контекстуальний вклад у кооперативну, змістовну взаємодію з іншими, лягло в основу соціокультурної теорії (SCT), яка розширила мовлення в класах по всьому світу. За словами Лангольфа та Павленка, мета SCT – зрозуміти, як люди організують та використовують свій розум у щоденному процесі життя. З соціокультурної точки зору, здобуття мови означає більше, ніж просто оволодіння мовними властивостями L2 і передбачає «діалектичну взаємодію двох способів творення сенсу у світі» [10, с. 110]. Взаємодія між експертом (викладачем) та новачком (учнем) у вирішенні завдань, в яких роль експерта полягала у наданні новачкам навчальної підтримки, стала моделлю для комунікативних завдань у класах іноземних мов. Спираючись на концепцію Виготського про зону проксимального розвитку (різниця між фактичним рівнем розвитку та рівнем потенційного розвитку), роль експерта та вчителя полягала в тому, щоб зацікавити учня цікавими завданнями, спростити завдання, тримати мотивацію учня, указувати на важливі особливості, зменшувати тривожність і розчарування під час вирішення проблем та моделювати відповідну форму. Відповідно до нових обов'язків, роль учителя/викладача в класі перейшла на роль архітектора, який створює змістовні, інтерактивні навчальні завдання, покликаючи активно залучати учня до спільного мовного процесу. Зосередженість на володінні мовою студентів, оцінена завдяки завданням, які, в свою чергу, ґрунтуються на результатах, проявила себе як у вивченні мови, так і у навчан-

ні. Виникли питання щодо того, як можна підвищити рівень володіння мовою та як найкраще його оцінити. Коли рух професійних наук набрав обертів у США та останнім часом у Європі, було досягнуто консенсусу щодо визначення та оцінювання мовних здібностей. Розробка керівних принципів Американською радою з викладання іноземних мов (ACTFL) щодо володіння мовою визначила, що саме користувачі мови мають вмінати робити з мовою в розмові, слуханні, читанні та письмі на різних рівнях вивчення мови. У 1996 р. були опубліковані та змінені у 2006, 2014 рр. стандарти змісту, які визначали, що учні повинні знати та вмінати робити з мовою. Керівні принципи ефективності ACTFL [1] описували мовну ефективність у трьох режимах спілкування (міжособистісний, інтерпретаційний та презентаційний), щоб допомогти вчителям зрозуміти, наскільки добре учні демонструють мовні здібності в різних точках протягом мовного навчання. В умовах, орієнтованих на стандарти, викладачі повинні мати спектр підходів, орієнтованих на конкретні цільові сфери. Все частіше вчителі/викладачі мови стверджують, що вивчення іноземної мови повинно підвищити міжкультурну компетентність студентів, що дозволить їм бачити стосунки між різними культурами, опосередковувати ці культури, а також критично аналізувати культури, включаючи свої [3]. Зараз вчителі мови визнали їхню роль у тому, щоб спонукати учнів/студентів до вивчення культури у своїх класах та визначити способи отримання доступу до цього навчання [13]. Один із таких способів, запропонований Шульцом [16], полягає у використанні портфоліо. На думку Шульца, навчання міжкультурній компетентності повинно включати розвиток усвідомлення змінних, що впливають на комунікативні взаємодії, визнання стереотипів та їх оцінку, а також усвідомлення типів причин культурних непорозумінь між представниками різних культур. Використання культурного портфоліо дозволяє вчителям оцінювати прогрес учнів у часі на основі конкретних цілей, які можуть бути пов'язані з індивідуальними інтересами студентів. Ці портфоліо заохочують критичну рефлексію та самооцінку. Особливо важливо в галузі культурного навчання використання багатьох джерел [16, с.18]. Незважаючи на велику кількість досліджень ефективних стратегій та підходів до викладання та оцінки міжкультурної компетентності в аудиторіях з іноземних мов (особливо в США), було виявлено декілька проблем. Однією з них є сенсифікація студентів до цінності бачити світ через мову / культуру іншого та створення більш сприятливого клімату для розвитку міжкультурної компетентності в умовах, коли одномовна монокультурна національна лінгвістична ідентичність вдома та глобальні правила англійської мови за кордоном [7, с. 117].

Ще одним важливим напрямком досліджень, який потребує більшої уваги, є використання та вплив комп'ютерних технологій на вивчення іноземних мов. Оскільки завдання в класі стають все більш орієнтованими на реальні проблеми, тексти чи події, технологія вводить новий вимір у процес викладання та навчання, який включає використання соціальних медіа, таких як Facebook, Twitter, Skype, та ін. Цифрові ЗМІ дозволяють студентам самостійно керувати навчальними матеріалами та мовою відповідно до індивідуальних потреб. Студенти вивчають звіти, справжні документи та веб-сторінки, щоб знайти інформацію, яку можна синтезувати та обговорювати пізніше, а також можуть співпрацювати в електронному вигляді з молоддю з усього світу. У такому навчальному середовищі роль викладача змінюється від особи-експерта, яка керує процесом навчання та передає знання до особи-мотиватора, яка сприяє, направляє та підтримує навчання студентів. Вчитель бере на себе більшу відповідальність за розробку та підтримку індивідуальних та персоналізованих навчальних завдань. Це має величезні наслідки для педагогів-викладачів, які можуть діяти як агенти змін, оскільки вони сприяють вивченню мови завдяки використанню публічної педагогіки та критичної медіаграмотності. Саме це й сприяло розвитку однієї з найефективніших методологій дослідження, що з'явилася в останні кілька років, – екшн-дослідження. Досліджуючи власні навчальні практики за допомогою аудиторних досліджень на основі класу, вчителі активно беруть участь у дослідницьких починаннях та змінюють практику на основі результатів, що буде суттєво вдосконалювати методику викладання.

Література:

1. ACTFL. ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners. American Council on the Teaching of Foreign Languages, Yonkers, NY. 2006.
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. № 1. P. 1–47.
3. Chapelle C. If intercultural competence is the goal, what are the materials? *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. CERCLL, Tucson, Arizona, 2010. P. 27–50.
4. Chomsky N. Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*. 1959. № 35. P. 26–58.
5. Cummins J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*. 2010. № 10. P. 221–241.
6. Ellis N. C., Larsen-Freeman D. Language emergence; implications of applied linguistics-introduction to the special issue. *Applied Linguistics*. 2006. № 27. P. 558–589.
7. Fonseca-Greber B. Social obstacles to intercultural competence in American language classrooms. *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. CERCLL, Tucson, Arizona, 2010. P. 102–123.
8. Johnson D. M. Approaches to Research in Second Language Learning. Longman, White Plains, NY. 1992.
9. Long M. H. Input and second language acquisition theory. In: Gass, S., Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, MA, 1985. P. 377–393.
10. Lantolf J., Pavlenko A. Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1995. № 15. P. 108–124.
11. Marinova-Todd S. Comprehensive Analysis of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition (Unpublished doctoral dissertation). Harvard University, 2003.
12. McArthur T. World English and world Englishes: trends, tensions, varieties and standards. *Language Teaching*. 2001. № 34. P. 1–20.
13. Moloney R., Harbon L. Making intercultural language learning visible and assessable. *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. CERCLL, Tucson, Arizona, 2010. P. 281–303.
14. National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP), 2014. World Readiness Standards for Learning Languages (WRSLL). Alexandria, VA: Author Retrieved from. <http://actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learninglanguages>.
15. Odlin T. Cross-linguistic influence. In: Doughty, C., Long, M. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, Malden, MA, 2003. P. 436–486.
16. Schulz R. A. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*. 2007. № 40 (1). P. 9–26.
17. VanPatten B., Williams J. (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Routledge Taylor & Francis Group, New York, 2008.