

УДК:159.923: 811.111

orcid.org/0000-0001-6914-1539

doi.org/10.5281/zenodo.400678

О.В. Назимко
Національний університет
будівництва та архітектури, м. Харків

РОЗВИТОК МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ РЕАЛЬНИХ ДІЙ, СПРЯМОВАНИХ НА СТРИЙНЯТТЯ ТА ПОРОДЖЕННЯ МОВНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Проведено аналіз відповідності існуючих лінгвістичних вправ цілям розвитку практичних мовленнєвих дій, які реально здійснює учень при сприйнятті і породженні мовленнєвих висловлювань в рамках різних мовних методик. Розглянуто універсальну структуру граматики на основі аналізу психологічної природи мислення-мовлення-мови в їх нерозривному екзистенціальному зв'язку. Вироблено формат граматичної задачі, що дозволяє екстеріоризувати внутрішні дії учнів і контролювати їх виконання.

Ключові слова: мовна компетентність, сприйняття мовленнєвого висловлювання, породження мовленнєвого висловлювання, мовленнєві дії, метакогнітивний підхід, граматична задача.

Е.В. Назимко

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ВОСПРИЯТИЕ И ПО- РОЖДЕНИЕ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Проведен анализ соответствия существующих лингвистических упражнений целям развития практических речевых действий, которые реально осуществляет обучаемый при восприятии и порождении речевых высказываний в рамках различных языковых методик. Рассмотрена универсальная структура грамматики на основе анализа психологической природы мышления-речи-языка в их неразрывной экзистенциальной связи. Выработан формат грамматической задачи, позволяющий экстериоризовать внутренние действия обучаемых и контролировать их выполнение.

Ключевые слова: языковая компетентность, восприятие речевого высказывания, порождение речевого высказывания, речевые действия, метакогнитивный подход, грамматическая задача.

O.V. Nazymko

STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT BASED ON REAL ACTIONS AIMED AT SPEECH PERCEPTION AND PRODUCTION

The article analyses the adequacy of existing linguistic exercises to targets of the development of practical speech actions that are actually performed by a student at speech perception and generation within the various linguistic techniques. It is considered the universal grammar structure based on the analysis of the psychological nature of thought- speech-language in their inseparable existential connection. The format of grammar tasks is developed, it allows students to externalize internal actions and monitor their performance.

Keywords: language competence, speech perception, speech production, speech actions, metacognitive approach, grammar problem.

Актуальність дослідження. Набуття мовної компетентності стає життєво важливою потребою в умовах інтенсивних інтеграційних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві. Причому ця потреба сьогодні пов'язана не тільки з професійним і соціальним, а й з екзистенційним сенсом. Коло осіб, що зазнають цю потребу значно розширилось. Це вже не тільки молоді люди, студенти, які починають свій життєвий шлях, а й зрілі фахівці, які прагнуть до професійного росту в зв'язку з можливостями, що розкриваються і перспективами інтеграції України в європейській економічній, освітній і науковий простір. Разом з тим освітня пропозиція в цій сфері не відповідає зростаючим потребам, як в кількісному, так і якісному вимірах. Комерційні курси навчання часто не доступні тим, хто належить до середнього класу, до якого, в основному, відносяться професіонали. На жаль, доступні державні освітні програми не забезпечують достатню кількість годин, необхідних для ефективного освоєння мови. Все це визначає актуальність нашого дослідження, спрямованого на оптимізацію процесу навчання мові і набуття комунікативної компетентності на основі дослідження психологічних механізмів роботи людської пам'яті і мислення.

Постановка проблеми. Протягом 10 років ми здійснюємо дослідження шляхів ефективного розвитку мовної компетентності студентів технічних вузів на основі навчально-пізнавальної діяльності, адекватної реальної комунікації. Суть роботи полягає в аналізі відповідності пропонувананих в рамках різних методик лінгвістичних вправ цілям розвитку тих конкретних практичних мовних дій, які реально здійснює людина при сприйнятті і породженні мовних висловлювань.

Для вирішення нашого завдання виникла необхідність системного аналізу нерозривного екзистенціального зв'язку мови, мовлення і мислення. Такий аналіз раніше проводився в області досліджень людської мови і мислення, але нам невідомо його цілеспрямоване використання для вирішення практичних завдань навчання мові. Разом з тим, хоча в прогресивних методиках вивчення мови здійснюється в термінах мовних дій, зв'язок з мисленням не відстежується. Більш того, кожна нова методика в праг-

ненні обґрунтувати оригінальність і новизну будуватися на основі заперечення досягнень попередніх розробок. У результаті разом з недоліками втрачаються переваги і розриваються природні зв'язки, засновані на спадкоємності придбаного досвіду.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні відповідності лінгвістичних завдань цілям розвитку практичних мовних дій, які студент виконує при сприйнятті та породженні мовного висловлювання при оволодінні іноземною мовою в рамках існуючих методик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо простежити історію розвитку різних підходів до навчання мові, то можна сміливо констатувати, що кожний наступний підхід повністю заперечував попередній. Так традиційний підхід заснований на системних знаннях граматики був "перекресленим" фразою "треба говорити не про мову, а на мові", що одним штрихом зруйнувало системність у поданні мовних знань. Поява програмованого навчання вирішувала завдання автоматизації навичок, але орієнтація на "ремісничє навчання" привела до втрати здатності до самоконтролю, самоврядування і саморозвитку. Комунікативний підхід вирішив завдання комунікації, але звів її до конкретної ситуації, звузивши розвиваючий потенціал навчання. Методики інтенсивного навчання виявилися швидше мистецтвом, оскільки вимагали доступної далеко не всім високої педагогічної майстерності та глибокого розуміння психологічних процесів роботи пам'яті. Методи суггестопедії і ритмопедії, орієнтовані на роботу підкірки, привели до сумних наслідків, які проявилися в психічних розладах випробовуваних. А горезвісний 25 кадр прийшов з мрії про навчання без зусиль, швидше досяг успіху в демонстрації реклами, ніж тих, хто успішно навчалися цим методом. Ігрові методи, які визнали панацеєю і використовували в надлишку, привели до того, що студенти, які навчаються, із задоволенням і успішно виконували всі ігрові завдання, але задоволення, на жаль, рідко трансформувалося в знання. Сучасні сенсаційні оголошення в інтернеті про казкові методи навчання мові за 3 дні швидше викликають подив, оскільки суперечать психологічним закономірностям консолідації слідів пам'яті, без чого використання мови неможливо в принципі. Мабуть, найбільш просунутою на справжній момент виступає методика Cambridge 1, покладена в основу базового іспиту на рівень B2, однак і вона не позбавлена недоліків, оскільки в прагненні охопити весь світ неможливо оптимально використовувати вже сформований в процесі життя унікальний мовний та мовленнєвий досвід учнів. На жаль, на даний момент не існує методики, побудованої на основі постмодерністського підходу за принципом «і / і», а не «або / або», яка змогла б інтегрувати переваги і врахувати недоліки всіх методик, що заслуговують уваги.

Ми вважаємо, що така методика, яка забезпечує ефективне освоєння

мови і набуття мовної компетентності, передбачає врахування психологічних закономірностей роботи людської пам'яті і мислення. Нерозривний зв'язок мислення, мови і мовлення, що функціонує екзистенційно, не повинен розриватися в умовах навчання, а навпаки, активно використовуватися для посилення навчального ефекту.

Аналізуючи можливість реалізації підходу, заснованого на реальному мовному спілкуванні, здійснимо аналіз екзистенціального зв'язку мислення-мови-мовлення. Мислення забезпечує комунікацію (в т.ч. внутрішню) на рівні смислів; мовлення – на рівні дій; мова – на рівні форми вираження. По суті, мова, як знакова система, і мовлення, як діяльність, є інструментами інтеріоризації та екстеріоризації сенсу. В основі мовної діяльності лежать мовні знання (граматика, лексика, фонетика). У свою чергу, види мовленнєвої діяльності діляться на продуктивні (говоріння та письмо) і перцептивні (читання та аудіювання). Продуктивні види мовної діяльності забезпечують екстеріоризацію (оформлення, відтворення), а перцептивні – інтеріоризацію (розуміння, впізнання) сенсу. Види мовленнєвої діяльності також діляться на усні (говоріння та аудіювання) і письмові (читання і письмо). Комунікація, як в письмовій, так і усній формі, здійснюється через самовираження (продуктивні види мовленнєвої діяльності) і отримання зворотного зв'язку (перцептивні види мовленнєвої діяльності). Результатом проведеного нами аналізу стали питання: «Чи забезпечують існуючі підходи до навчання мові роботу всіх цих ресурсів? І якщо забезпечують, як вони це роблять? ». На жаль, відповідь на перше питання нас не порадувала, а на другий ми зовсім не знайшли відповіді.

Як показав аналіз, в кращому випадку традиційні методики охоплюють читання (70%), письмо (20%), говоріння (5%) і аудіювання (5%). На жаль, розуміння того, що навчати різними видами мовленнєвої діяльності необхідно цілеспрямовано, що, в свою чергу, вимагає знання їх психологічних особливостей, доступне не кожному. Володіючи лінгвістичною компетентністю, викладачі іноземних мов не завжди усвідомлюють, що при сприйнятті мовного висловлювання розумова діяльність спрямована від форми (структури) до змісту (смислу), а при породженні – від змісту (смислу) до форми. У першому випадку використовуються знання про мову (суспільно вироблений досвід), де від припущення через аналіз форми за принципом човника йдуть до здогаду і інтерпретації змісту. У другому – використовується індивідуальний досвід, де від наміру (плану, змісту) йдуть до вибору мовних ресурсів, оформлення та реалізації висловлювання. Якщо в першому випадку здійснюється послідовний аналіз слова, речення, абзацу та тексту, то в другому відбувається рух в протилежному напрямку: породження задуму, оформлення думки, передача змісту і значення в тих же базових мовних одиницях (при визначенні оди-

ниць ми розглядаємо найменші одиниці розрізнення – фонемі, значення – морфемі, смислу – слова, комунікації – речення, логічної структури – абзаци, сенс-змістовної структури – тексти). На жаль, такий глибокий диференційований аналіз мовленнєвих дій не доступний професіоналам-практикам і часто, не розуміючи сутнісних відмінностей і психологічних механізмів, вони або неухильно дотримуються логіки підручника без урахування індивідуальних особливостей учнів, або повертаються до випробуваного методу граматичних правил, свято вірячи, що фундаментальні знання рано чи пізно виведуть на правильний шлях.

Ми вважаємо, що навчити мові, як засобу ефективної комунікації в усієї її різноманітності, неможливо без системного підходу, побудованого на основі розуміння психологічної сутності мови і тих предметних дій, які необхідні для її опанування. Такий підхід існує, більш того він довів свою ефективність і успішно розвивається на протязі кількох років, як у рамках освітньої діяльності, так і в системах обробки природної мови штучного інтелекту і машинного перекладу. В освітньому додатку цей підхід існує як "Еко-гуманістична технологія саморозвитку" (ЕГТСР) [1; 2] де можливо когнітивний і особистісний розвиток учнів у самому процесі освоєння конкретних навчальних предметів. Ми зупинимося на тій частині цієї багатофункціональної технології, яка безпосередньо пов'язана з навчанням мови.

В основу технології покладено екзистенційна модель навчання, яка побудована на основі розуміння психологічних механізмів саморозвитку особистості в умовах еко-антропної взаємодії, в ситуації навчання – це взаємодія учня з навчальним середовищем (а не просто із середовищем навчання). Модель об'єднує «екзистенціальне коло саморозвитку» з «колом пізнання», де в процесі взаємодії з навчальним середовищем виникає ситуація, яка оцінюється учнем на предмет її особистісного сенсу і можливості його реалізації в наявних умовах. Якщо оцінка задовольняє, то відбувається вибір способів реалізації смислу, здійснення діяльності по його реалізації і, в разі успішності повторення, закріплення і автоматизація використовуваних дій. Етапи «екзистенціального кола» відповідають етапам досвіду, рефлексії, концептуалізації і практики «кола пізнання». Учень проходить всі ступені «сходів компетентності», включаючи: неусвідомлену некомпетентність, усвідомлену некомпетентність, усвідомлену компетентність і неусвідомлену компетентність. Весь процес побудований на основі психологічних механізмів «зв'язку внутрішньої і зовнішньої діяльності», як базового психологічного механізму саморозвитку, «широти стратегічного когнітивно-сміслового орієнтування» як умови ефективності саморозвитку, і «прагнення до рівноваги смислів-ресурсів-умов», як двигуна саморозвитку. Принципи «суб'єктності», «індивідуалі-

зації» і «метакогнітивності» забезпечують ефективність процесу навчання, як в умовах цілеспрямованого навчального процесу, так і в умовах повсякденності (що має ключове значення для автоматизації мовленнєвих умінь і навичок).

В основу побудови власне мовної структури лягли результати дослідження психологічних закономірностей роботи людської пам'яті і мислення в процесі засвоєння іноземної мови [3]. Практичним результатом досліджень стала «технологія смислової інтерпретації», яка дозволила екстеріоризувати реальні внутрішні дії, здійснювані людиною в процесі сприйняття і породження мовного висловлювання, і використовувати їх в якості цілеспрямованих навчальних дій. Системоутворюючою одиницею, з якої виводилася вся мовна система, виступив зв'язок форми і змісту, який представлений в універсальній структурі граматики, побудованої на основі аналізу психологічної природи мислення-мовлення-мови в їх нерозривному екзистенціальній зв'язку. Важливою перевагою такого підходу стало те, що виведення цієї системоутворюючої одиниці, як сутності мови, здійснюється самими учнями на шляху простеження історії її (мови) походження, а потім із сутності виділяються явища, що дозволяє побудувати всю мовну систему в її зв'язках і залежностях. Цей підхід був побудований на основі дослідження теоретичного мислення психологом В.В. Давидовим [3], який тісно співпрацював з Харківською психологічною школою. Побудована структура дозволила створити стратегічне орієнтування в предметі, яке забезпечувало умови ефективного мимовільного запам'ятовування навчального матеріалу, за рахунок організації дій учнів в систему, де результат попередньої дії ставав способом здійснення подальшого. Цей шлях оптимізації навчальної діяльності заснований на результатах дослідження закономірностей мимовільної пам'яті, які блискуче здійснив учений, що належить до Харківської психологічної школи Г.К. Середа [4 – 6].

Слід зазначити, що ідеї В.В. Давидова і Г. К. Середи значно випередили свій час і, по суті, випередили популярний нині на Заході так званий «метакогнітивний підхід». Практична потреба в цьому підході різко зросла в зв'язку з технічним прогресом і, як наслідок, інтенсивними динамічними змінами в суспільстві в цілому і освіті зокрема. Метакогнітивний підхід передбачає розвиток не тільки знань предмета, а й знань про предмет, знань про пізнання і знань про себе. Все це дозволяє розвиватися спонтанно з темпами розвитку суспільства, оскільки студент розвиває здібність до саморозвитку за рахунок усвідомлення закономірностей пізнання. Знання про себе передбачає розвиток психологічної метакомпетентності. Блок самоврядування, заснований на цій компетентності входить в наш курс, побудований на принципах ЕГТСП.

В рамках ЕГТСП навчання організовано в термінах таких способів діяльності, які використовуються при вирішенні проблем в умовах професійної повсякденності. Навчальний курс побудований в форматі завдань, вирішення яких вимагає виконання дій, які використовуються в реальних ситуаціях мовного спілкування. Такий прийом дозволяє розвинути базову здібність в прийнятті рішень, оскільки процес прийняття рішень займає ключове місце на всіх рівнях переробки інформації і психічної регуляції в системі цілеспрямованої діяльності. Розвиток цієї мета здібності відбувається, як у явній, так і в латентній формі, оскільки ключовий принцип технології постійно вимагає від учнів прийняття рішення. Учень не тільки постійно потрапляє в ситуацію вибору, але йому надаються ресурси для вирішення цієї ситуації, що створює оптимальні умови для розвитку здібності до прийняття рішень.

Цілеспрямований розвиток здібності до прийняття рішень здійснюється у форматі «Граматичної задачі» [7], в рамках якої учень розвиває конкретні навички формулювання мети, аналізу наявних умов і ресурсів, вибору адекватних стратегій і власне рішення задачі. Формат «граматичної задачі» дозволяє автоматизувати, як універсальний механізм прийняття рішень, так і механізм породження та сприйняття мовного висловлювання, оскільки стратегія вирішення передбачає використання цього ключового психологічного механізму, заснованого на «схоплюванні смислу» мовленнєвого висловлювання.

Формат «Граматичної задачі» дозволяє екстеріоризувати внутрішні дії учнів і контролювати їх виконання. По суті, відбувається екстеріоризація когнітивних схем учнів, які накладаються на універсальні схеми і в разі розбіжності відбувається навчальний вплив у вигляді коригування або розвитку індивідуальних схем. Такий підхід дозволяє усвідомлювати розрив між рівнем індивідуального і суспільно виробленого досвіду і на цій основі створювати умови для формування пізнавального мотиву, спрямованого на оволодіння суспільно виробленим досвідом.

Умовою рішення граматичної задачі є адекватне перетворення універсальної мовної структури згідно із заданими комунікативним цілями [8]. Сутність методологічного підходу полягає в зведенні конкретного мовного висловлювання до його структурної смислової схеми, що відображає універсальні смислові відносини між елементами висловлювання. Маніпуляція з такою структурою, по суті, відображає ті операції, які проводяться людиною в процесі сприйняття і породження мовного висловлювання. Така структура дозволяє практично симультанно схоплювати смисл висловлювання, що є основою мовної компетентності. В результаті виконання завдання учні можуть цілеспрямовано і усвідомлено на практиці розвивати і тренувати здатність перетворення конкретних мовних

одиниць в універсальні структурні схеми; виконувати перетворення таких структур згідно комунікативної мети і здійснювати їх зворотнє перетворення в конкретні мовні форми.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що в умовах реального навчання мові неможливо розривати екзистенціальний зв'язок мислення-мова-мовлення. Всі види мовної діяльності проходять крізь процеси перцепції та продукування смислу. Таким чином, якщо за основу викладання мови брати психологічні механізми схоплення смислу та його породження, то ефект навчання підсилюватиметься. Такий підхід дає можливість створити стратегічне орієнтування в предметі, яке забезпечує умови ефективного мимовільного запам'ятовування навчального матеріалу за рахунок організації дій студентів в систему.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Сергеева Т.В. Эко-гуманистическое саморазвитие: монография / Т.В. Сергеева. — Х.: АП «Блок», 2010. — 560 с.
- 2.Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическая технология саморазвития: монография / Т.В. Сергеева. — Х.: Блок, 2010. — 215 с.
- 3.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. — 541 с.
- 4.Заика Е.В. Харьковская психологическая школа: 80 лет исследования психологии памяти / Е.В. Заика, М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 50. — Х.: ХНПУ, 2015. — С. 80-100.
- 5.Переклад англomовної психологічної літератури: навч. посіб. для студ. вищих заклад. освіти / За ред. Л.М. Черноватого, В.І. Карабан, Т.Б. Хомуленко. — Вінниця: Нова Книга, 2012. — 512 с.
- 6.Серета Г.К. Организация учебно-познавательной деятельности и организации материала (опыт экспериментального обучения иностранному языку в техническом вузе) / Г.К. Серета, Т.В. Сергеева // Вестник ХГУ. Серия «Психология памяти и обучения». — Х., 1981. — № 209. — С. 15-18.
- 7.Сергеева Т.В. Решение грамматических задач в технике смысловой интерпретации, моделирующей речевое мышление человека / Т.В. Сергеева // Вестник ХГУ. Серия «Психология», № 432. — Х., 1999. — С. 297-301.
- 8.Хомуленко Т.Б. Психология іншомовної текстової діяльності / Т.Б. Хомуленко, О.О. Євдокимова. — Х.: Нове слово, 2004. — 289 с.

Надійшла до редколегії 16.02.2017