

ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМУНІКАТИВНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

У статті описано принципи комунікативно зорієнтованого навчання школярів іноземній мові; окреслено позитивні сторони комунікативно зорієнтованого навчання; охарактеризовано процес квазіспілкування учнів із літературним твором, особливості розуміння підлітками літературного твору, наведено визначення поняття “педагогічно регульована читацька діяльність”; виокремлено компоненти читацької діяльності підлітків та види діалогізму, що зумовлюють ефективність комунікативно зорієнтованого навчання учнів англійській мові в сучасній школі.

Ключові слова: *комунікативно зорієнтоване навчання, квазіспілкування, розуміння, педагогічно регульована читацька діяльність, компоненти читацької діяльності, види діалогізму.*

В статье описаны принципы коммуникативно ориентированного обучения школьников иностранному языку; изложены положительные стороны коммуникативно ориентированного обучения; дана характеристика процессу квазиобщения учеников с литературным произведением, описаны особенности понимания подростками литературного произведения, определено содержание понятия "педагогически регулируемая читательская деятельность"; выделены компоненты читательской деятельности подростков и виды диалогизма, которые определяют эффективность коммуникативно ориентированного обучения учеников английскому языку в современной школе.

Ключевые слова: *коммуникативно ориентированное обучение, квазиобщение, понимание, педагогически регулируемая читательская деятельность, компоненты читательской деятельности, виды диалогизма.*

In this article the principles of communicative studying of English of schoolchildren were shown; the positive sides of communicative studying of English were described; the process of pupils' communication with fiction was characterized; the peculiarities of teenagers' understanding of fiction were shown; the definition “pedagogically regulated reading activity” was proposed; the components of reading activity and the kinds of dialogisms which are effective means of communicative studying of English in contemporary schools were given up.

Key words: *communicative studying of English, communication with fiction, understanding, pedagogically regulated reading activity, the components of reading activity, the kinds of dialogisms.*

Проблема навчання учнів говорінню іноземною мовою не є новою в науковій царині, проте деякі питання, що стосуються учнів підліткового віку, й досі залишаються невирішеними. Поняття “комунікативно зорієнтоване навчання” передбачає володіння школярами високим рівнем знань з англійської мови, вміннями та навичками, в тому числі – комунікативними.

Проблема, яка порушується в даній статті, є досить актуальною тому, що комунікативно зорієнтоване навчання сприяє залученню учнів не лише до процесу вивчення іноземної мови, а й до здобутків світової культури. У цьому зв'язку в науковій літературі недостатньо уваги приділено порівняльному аналізу зарубіжних і вітчизняних підходів до окреслення психологічних механізмів читання як специфічного виду пізнавально-комунікативної діяльності. Не до кінця з'ясованими залишаються й питання розуміння підлітками творів художньої літератури, адже в наукових працях не розкрито вплив розуміння літературного твору на розвиток читацьких здібностей учня та яким чином розуміння залежить від індивідуальних особливостей читача, особистісного досвіду школяра, рівня розвитку його пізнавальних процесів та особистісних якостей тощо. Також потребує спеціального вивчення питання формування ціннісно-сислової сфери особистості школяра в читацькій діяльності (як педагогічно регульованій, так і здійснюваній самостійно), проблема виокремлення тих індивідуальних якостей учнів, що можуть розглядатися як характеристики аксіопсихологічного розвитку учнів у процесі читання художньої літератури тощо.

Таким чином, *завданнями* нашої статті є:

- опис принципів комунікативно зорієнтованого навчання школярів іноземній мові;
- окреслення позитивних сторін комунікативно зорієнтованого навчання;
- характеристика процесу квазіспілкування учнів із літературним твором, опис особливостей розуміння підлітками літературного твору, визначення поняття “педагогічно регульована читацька діяльність”;
- виокремлення компонентів читацької діяльності підлітків та види діалогізму, що зумовлюють ефективність комунікативно зорієнтованого навчання учнів англійській мові в сучасній школі.

В. П. Белянін, І. Р. Гальперін, Є. І. Пассов, В. Ф. Сатінова та ін. виокремлюють такі принципи комунікативно зорієнтованого навчання школярів іноземній мові:

1) *мовленнєво-мисленнєвої активності*, що передбачає відповідну організацію навчання, коли учень постійно бере участь у процесі спілкування та діалогічній взаємодії. Згідно з даним принципом змістовою основою комунікативного навчання є проблемність. Підліток повинен не імітувати читання й слухання, а виконувати так званий “мовленнєвий вчинок”, що наближається до театралізованого дійства;

2) *індивідуалізації*, що реалізується за умов сформованості позитивної мотивації та активності підлітків з урахуванням їхнього життєвого досвіду,

контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери та статусу даної особистості в колективі;

3) *функціональності* – забезпечує відбір та організацію мінімізованої системи мовленнєвих засобів, адекватних комунікації, які могли б у функціональному плані заміщувати всю систему засобів мовлення. Даний принцип аналогічно застосовується в процесі навчання читанню (аудіюванню): добираються тексти, що в сукупності становлять ту сферу спілкування, яка максимально наближена до сфери спілкування;

4) *ситуативності*, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції та умова розвитку мовленнєвих навичок, при чому під “ситуацією” розуміють систему взаємостосунків співрозмовників, що відображається в їхній свідомості;

5) *новизни*, який охоплює увесь навчальний процес: зміст матеріалу (текстів, вправ), умов та прийомів навчання, форм організації навчального процесу (види занять) і т. ін. Цим забезпечується підтримка інтересу до навчання в школярів, формування мовленнєвих навичок учнів, розвиток продуктивності та динамічності мовленнєвих умінь, комунікативної компетентності тощо [1; 3; 5].

Використання комунікативних технік на уроках іноземної мови вимагає відкритої атмосфери співпраці та активної участі підлітків у процесі їх навчання на занятті. Позитивною стороною комунікативно зорієнтованого навчання є те, що:

– *у школярів стимулюються когнітивні процеси*. Від учнів очікується використання їхніх розумових здібностей для виконання проблемних завдань, що містяться в навчальних завданнях та підручниках. Такими завданнями можуть бути ігри, загадки, вікторини тощо;

– *підлітки беруть активну участь у процесі навчання*. Для того, щоб успішно вивчати мову, учні мають брати активну участь у навчальному процесі. Їх необхідно заохочувати, ставити численні запитання та експериментувати з мовою [2, с. 39];

– *підлітків заохочують щиро виражати свої думки й почуття та використовувати набутий досвід у практичній діяльності на уроках*. Для того, щоб учні могли висловлюватися на заняттях англійською мовою, їх слід зацікавити в цьому й створити відповідні умови для ефективного спілкування між собою та з викладачем. Наведемо приклади вправ, що спрямовані на зацікавлення школярів у процесі вивчення іноземної мови.

I. Topic: talking about permission.

Write true sentences:

At home I can ... but I cannot ... (watch TV until eleven o'clock, eat ice-cream for breakfast, play loud music in my room).

You'll choose!

At school we can ... but we can't ... (play football, listen to pop music, use a dictionary in English lessons).

You'll choose!

Для того, щоб закріплення лексико-граматичних структур (у даному випадку – способів вираження заборони та дозволу) відбувалося в реальному контексті, підліткам пропонують написати речення, зміст яких відповідає особистісному досвіду школярів.

II. Talking point.

1. Think about your experiences of learning a skill, e.g. another foreign language, a musical instrument, playing a sport, etc. Prepare your own answers to these questions first, and then compare your answers with your partner.

a) What skill did you learn?

b) Where and when did you start?

c) How did you learn? Did you have a book, a video, a teacher?

d) What are some of the things you remember most clearly?

e) How successful were you? Why?

2. Now share your experiences with the class and agree on the most successful ways of learning a new skill;

– *підлітки беруть участь у навчальній діяльності, що імітує або створює реальні ситуації.* Очевидно, що в більшості випадків спілкування англійською мовою на занятті є штучним, тому що воно може лише імітувати комунікативні ситуації реального життя. Учні, працюючи в мікрогрупі, як правило, не мають потреби ставити один одному запитання про те, як пройти чи проїхати в певному напрямку, але вони повинні знати, як це робиться в реальних життєвих ситуаціях. Отже, на уроках слід пропонувати завдання, що забезпечують розуміння школярами практичних функцій англійської мови та умови їхнього використання [1, с. 25];

– *підлітків заохочують працювати разом.* Усі комунікативно зорієнтовані навчальні комплекси заохочують учнів працювати в парах чи мікрогрупах із метою забезпечення максимальної кількості взаємного усного та письмового спілкування англійською мовою. За означених обставин кожен підліток має набагато більше часу для говоріння ніж тоді, коли він відповідає тільки на запитання викладача. Робота в парах дозволяє підліткам практикувати говоріння в невимушеному контексті, без остраху, що може супроводжувати усну відповідь перед усією групою. Заняття в мікрогрупах підвищують мотивацію, оскільки надають можливість школярам обмінюватися ідеями та допомагати один одному [5, с. 157];

– *підлітків заохочують брати на себе відповідальність за власне навчання.* Учні мають самостійно оцінювати, наскільки добре вони вивчили зміст певного розділу. Тести самоконтролю надають змістовну інформацію про те, що підлітки засвоїли добре, а що – ні;

– *на певних етапах заняття вчитель виконує різні функції – інформанта (informer), консультанта (resource consultant), спостерігача (monitor), фасилітатора (facilitator).* Кожен учитель має власний унікальний стиль викладання, але згідно з принципами комунікативно зорієнтованого навчання іноземним мовам його роль на уроці повинна бути достатньо гнучкою. Педагог є носієм інформації на тому етапі заняття, коли підліткам потрібні вихідні дані (наприклад, у процесі вивчення нового матеріалу) або

необхідно пояснювати завдання; коли час переходити від одного етапу уроку до іншого або потрібно виправляти помилки. Роль спостерігача найважливіша тоді, коли діти працюють в парах чи мікрогрупах самостійно. Під час цього етапу заняття вчитель, рухаючись від однієї мікрогрупи до іншої, надає індивідуальну допомогу тим, хто її потребує. Консультантом викладач є тоді, коли підлітки працюють у парах чи мікрогрупах самостійно й потребують порад щодо змісту завдання або наявності відповідних джерел інформації, наприклад, для роботи над певним проектом [1-3; 5, с. 161].

Дещо складнішою є робота школярів із літературними творами, адже йдеться не про спілкування вчителя з учнями, а про процес квазіспілкування школяра з літературним твором, накладання власне особистісного смислу на прочитаний текст та розуміння останнього з герменевтичної точки зору.

Розуміння підлітком літературного твору описується нами через емпатію – мисленнєве входження в ту чи іншу його ситуацію – та мовленнєву інтерпретацію контексту. В останньому аспекті розуміння постає у вигляді діалогу з твором, квазіспілкування з автором та героями твору, відображення тексту за допомогою мовленнєвого висловлювання (в зовнішній чи внутрішній його формах), переоцінки твору в новому, самостійно побудованому контексті. Останнє здійснюється завдяки механізмам розпізнання й реконструкції твору та знаходженням учнями особистісних смислів компонентів тексту. Розуміння твору також передбачає усвідомлення того смислу, що був закладений автором, можливостей інтерпретації тексту зі співвідношенням репрезентованої у творі культури, зокрема історичної епохи, коли був написаний твір, а також процесів перенесення системи знань людини, читацького та особистісного досвіду на певний конкретний літературний твір.

Педагогічно регульовану читацьку діяльність на уроках іноземної мови ми розглядаємо як таку, що здатна створити найбільш позитивні умови для розвитку аксіопсихіки особистості школяра. Аксіопсихіка, за визначенням З. С. Карпенко [4, с. 5], містить у собі різноманітні вияви ціннісно-сміслової сфери особистості, а саме: мотиваційні (суб'єктивні, психічні, смислові) відношення, диспозиційні утворення (соціальні настановлення та ціннісні орієнтації), мотиваційні чинники, емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання тощо. На нашу думку, людина зі сформованою аксіопсихікою в середньому шкільному віці здатна займати позицію так званого полісуб'єкта – особистості з високим рівнем розвитку ціннісної свідомості, здатної до морального самовизначення.

Так, педагогічно регульована читацька діяльність сприяє становленню індивідуального образу світу підлітків, досягненню ними такого рівня особистісного розвитку, на якому вони здатні до саморозвитку свого пізнання на основі сформованої системи цінностей та смислів. При цьому трансцендентна цінність читацької діяльності школярів досягатиметься завдяки поєднанню когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів, які, в свою чергу, актуалізуватимуть мотиви діяльності, смислові конструкти та настановлення, диспозиції тощо, що сприятиме не лише розумінню експліцитного та імпліцитного змістів твору, а й знаходженню

учнем особистісних смислів, які несуть для них компоненти тексту. Це, з одного боку, визначатиме активний саморозвиток підлітків у читацькій діяльності, формування ціннісно-сислової сфери їх особистості, а з іншого – дозволить розглядати читацьку діяльність як **психолого-аксіологічний процес**. Завдяки цьому читацька діяльність (чи то педагогічно регульована, чи організована самостійно) сприятиме становленню школяра активним суб'єктом аксіогенезу. Останній завдяки квазіспілкуванню з автором та героями літературного твору включатиметься в духовний світ іншого як повноправного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку. Це призводить до наближення учня до трансцендентального духовного суб'єкта зі сформованою аксіопсихікою.

Ми виокремили три основні компоненти діяльності школярів із читання літературних творів, а саме: **когнітивний**, що має у своїй структурі: а) змістове читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання; **комунікативний**, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору й читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієнтації учня на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння; **суб'єктно-орієнтований**, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування „особистісних смислів”; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу в трактування тексту; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до перевтілення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного повідомлення.

Діалогічне наповнення когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів читацької діяльності школярів значною мірою залежатиме не лише від уміння підлітків аналізувати та інтерпретувати твір, а й від діалогічної взаємодії учнів один з одним та з учителем, спільного обговорення питань та проблем, продуктивного спілкування на уроках тощо. Ми виокремили такі види діалогізму, врахування яких учителем англійської літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню підлітками літературних творів. Означеними видами діалогізму є:

– **субординативний**, що ґрунтується на визнанні незаперечної вищості автора твору порівняно зі своїми уявленнями, позиціями, думками, поглядами. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно-орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо;

– **координативний**, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. У цьому випадку важливого значення набуває змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість та

взаємодоповнення. Координативний діалогізм включає в себе суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що передбачає толерантне ставлення до думок співрозмовника, проте обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо;

– *особистісно-рефлексивний*, що передбачає врахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у цьому випадку є суб'єкт літературного твору. Означений вид діалогізму є найбільш глибоким за змістом з погляду розуміння партнера в спілкуванні. За цих обставин суб'єктність постає детермінантою розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення учнів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником є автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, висловлювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, формулювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Отже, з метою досягнення ефективності комунікативно зорієнтованого навчання вчитель англійської мови має прагнути: організувати міжкультурний обмін школярів, що має бути складовою навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній середній школі; впроваджувати міжкультурні проекти різного рівня та характеру; використовувати в цих цілях усі можливості, які надають для міжкультурної взаємодії навчальна група, школа, регіон, Україна, близьке та дальнє зарубіжжя; формувати в кожного учня позитивну мотивацію до вивчення лінгвокультури та пошуку виходу на реальне кроскультурне спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Белянин В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 2001. – 126 с.
2. Вороб'єва О. П. Текстовые категории и фактор адресата / О. П. Вороб'єва. – К. : Вища школа, 1993. – 200 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
4. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : [монографія] / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
5. Пассов Е. И. Трансформация как психолінгвістический критерий понимания речи / Е. И. Пассов, В. Ф. Сатинова // Вопросы психолінгвістики и преподавания русского языка как иностранного. – М., 1971. – С. 156-164.

Дата надходження до редакції: 15. 05. 2013 р.