

УДК 373.5.016:811.161.2:004.9

**ПРОБЛЕМА МОВНОЇ, МОВЛЕННЄВОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ ТА
ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ**

*Рождественська Діна Борисівна,
науковий співробітник інформаційно-аналітичного
центру педагогічних інновацій,
Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання АПН України*

Постановка проблеми

Впровадження компетентнісного підходу та пошуки вирішення пов'язаних з цим проблем реформування змісту освіти та системи оцінювання результатів навчальних досягнень надзвичайно важливі як для всієї освітньої системи, так і для мовної освіти зокрема. Це особливо стосується вивчення рідної мови. Сучасна мовна освіта переорієнтовується, відмовляючись від енциклопедичного підходу до структурування змісту освіти, на іншу мету вивчення мови – комунікативну. Передбачається, що її результатом повинна стати спроможність брати участь у комунікативних мовленнєвих видах діяльності та оперувати різноманітними комунікативними стратегіями.

Важливість використання компетентнісного підходу у практиці загальноосвітньої школи не викликає жодного сумніву, проте, як показало всеукраїнське опитування керівників шкіл у 2004 році, можливість формування сучасним змістом освіти необхідних компетентностей оцінюється ними як “посередня”. Таку оцінку поставили від 30,5 до 42,4% всіх опитаних керівників [4, с. 13]. При цьому одна з найважливіших результуючих вивчення мови – комунікативна компетентність – опинилась в списку на передостанньому місці – 34,3% [4, с. 14, діагр. 5].

Останні дослідження

Сучасна концепція компетентності презентує підхід, у якому тісно переплітаються ідеї когнітивної психології та психологічної теорії діяльності, за яким вважається, що склад індивідуальних рис індивіда є у найвищому ступіні змінним та піддається розвитку, який головним чином реалізується у формі збагачення (розширення) репертуару всіляких когнітивних та рухових навичок та вмій – операційного складу діяльності [9, с. 55].

Міжнародними організаціями, що опрацьовують поняття компетентності (Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти/International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), програма Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади за темою: “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади”/DeSeCo) наголошується на тому, що поняття компетентності пов’язано з вміннями та спроможністю кваліфіковано діяти, виконувати необхідні завдання або роботу, успішно задовольняти свої індивідуальні та соціальні потреби [5, с. 20, 22]. Компетентність в такому сенсі є результативно-діяльнісною характеристикою освіти, саме вона показує, чи досягнуто того рівня діяльності, який є необхідним і достатнім для мінімальної успішності у досягненні результату [3, с. 18.].

При цьому, зазвичай, зазначається, що компетентності “прив’язані” до конкретних контекстів, тобто людина, компетентна в одному контексті, може бути, а може і не бути компетентною в іншому. Таким чином, спостерігається зсув від рис особистості, вільних від контексту, до акценту на функціонуванні людини у зв’язку з конкретними ситуаціями [9, с. 55]. Саме на цих засадах було вибудовано розмежування між надпредметними, загальнопредметними та спеціально-предметними компетентностями. Проте для цієї класифікації мовна компетенція виступає виключенням; її практична реалізація відбувається одночасно в межах всіх зазначених вище рівнів, розкриваючи її наскрізну природу.

Тож у випадку з мовною компетентністю можна використовувати наступне визначення: «під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [3, с. 18].

Нерозв'язані раніше проблеми

Хоча й проблематика компетентності обговорюється педагогічною громадою вже достатньо довго, проте досі вживання термінів “компетентність” та “компетенція” не отримало доречної легітимізації. Детальний аналіз співвідношення цих понять можна побачити у Родигіної І.В. [7, с. 16-33]. Хоча й зазначається, що “в педагогічному сенсі [доцільно] користуватися терміном «компетентність» [7, с. 17], проте термінологічні проблеми залишаються як із визначенням сутності самого поняття, так і у випадку опису складної ієрархічної структури компетентностей різних рівнів. Відсутня однозначність не тільки у визначенні поняття компетентність, але й у тому, який саме феномен лежить в їх основі [5]. Проблема є також з тим, що мовні, мовленнєві та комунікативні компетентності розміщені в різних класифікаціях по-різному.

Як відомо, одним з результатів Лісабонської конференції у 2001 році, було виокремлення навички письма як одну з базових/ключових компетентностей. Проте, мовна та мовленнєва компетентність (що в певному сенсі є також базовою, ключовою компетентністю) реалізується в навчанні і в соціальних навичках, і в умінні вчитися, і в можливості опанування іноземною мовою, і в загальній культурі. Одним із результатів цієї конференції було те, що загальноосвітнім навчальним закладам (і взагалі як пріоритет освітньої політики) було запропоновано розглядати вивчення іноземних мов (а також і формування відповідної компетентності) як таку, що потребує посиленої уваги та застосування особливих заходів [5]. Постає

доречне питання, чому такої саме уваги не приділяється вивченню рідної мови?

Ціль статті

Здійснити теоретичний аналіз понять мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей та показати відмінності в підходах до їх оцінювання.

Основний матеріал

Оскільки ми робимо перші кроки у впровадженні компетентнісного підходу в мовну освіту, а також потребуємо певних теоретичних узагальнень, то ми спробували розглянути як саме в європейських країнах структурують мовні, мовленнєві та комунікативні компетентності.

Так, в Австрії, мовна, мовленнєва та комунікативна компетентності (без окремого виділення кожної) входять до складу соціальної компетентності у вигляді здатності спілкуватися. Відсутність розмежувань цих видів компетентностей має прояв і в організації міждисциплінарних підходів у навчанні. Так, учні вивчаються мову і спілкування як один предмет (який виступає при йому як перший із п'яти основних галузей за якими відбувається навчання у загальноосвітній школі) [5].

В Бельгії розмежовують комунікативну та лінгвістичну компетентності. При цьому, комунікативна компетентність входить складовою до групи соціальних компетентностей, а лінгвістична – до групи функціональних. У Фінляндії комунікативні компетентності поєднують в одну групу з педагогічними, розглядаючи їх як здатність до оперування інформацією, до навчання. В Німеччині мовна компетентність входить до складу методологічних, або інструментальних, ключових компетентностей. В Нідерландах письмові та усні навички зараховані до ключової компетентності, що носить назву "компетентності для ефективного набуття нових здібностей" [5].

Враховуючи таке різноманіття засад класифікації можна сказати, що мовна та мовленнєва компетентності є і предметними (формується

безпосередньо на уроках мови), і надпредметними (використання мови необхідне при виконання усних та письмових робіт з будь-якого предмету) та метапредметними компетентностями (реалізація в соціумі). При цьому, зазвичай, наголошується, що комунікативна компетентність є результируючою характеристикою засвоєння мови – результатом випускника. До того ж впровадження компетентнісного підходу також тісно пов'язане із активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Так, організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) вказує, що “здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти входить до такої ключової компетенції як “інтерактивне використання засобів”. Це дає можливість розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням [5, с. 23, 24].

Саме ці ідеї було закладено нами при створення дистанційного курсу «Ділова українська мова та культура спілкування» для 10-11 класів. Комунікативна компетентність, сутність якої в оволодінні мовами та способами взаємодії з іншими людьми, навичками роботи в групі [8] дозволило знайти точки перетину між комунікативною компетентністю в її психологічному сенсі з комунікативною мовленнєвою компетентністю в її філологічному сенсі. Так, комунікативна компетентність як бажаний наслідок навчання за психологічною компонентою включала надбання “навичок та вмінь, необхідних для ефективного спілкування” (у розумінні КК за Петровською Л.А., 1989, [6]) та формувала “ситуативну адаптивність та вільне володіння вербальними та невербальними (мовними та позамовними) засобами соціальної поведінки” (за визначенням КК за Ємельяновим Ю.М., 1985 [1, с. 11]). Тоді як комунікативна мовленнєва компетентність, в її філологічному сенсі, є компетентністю, що забезпечує можливість людині діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби [2, с. 9.], та може бути представленою у вигляді наступної структури:

- **лінгвістична компетентність**, яка включає лексичні, граматичні, семантичні, фонологічні, орфографічні та орфоепічні компетенції,

- **соціолінгвістична компетентність**, яка формується лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, правилами ввічливості, виразами народної мудрості, реєстровими/статусними відмінностями, розрізненням діалектів та акцентів,

- **прагматична компетентність**, до якої входить дискурсивна компетенція, гнучкість, дотримання правил ведення бесіди, зв'язність та злитість, функціональна компетентність, швидкість мовлення та точність висловлювання [2].

Існує, своєю чергою, проблема і в оцінюванні мовних, мовленнєвих та комунікативних компетентностей. Оскільки наявна термінологічна плутанина, так само й оцінювання відбувається за різними параметрами: окремо оцінюються навички читання, письма, комунікації та мови (див. табл. 1; за матеріалами [3, 30-31])

Таблиця 1.

Тестові випробування з мови у США (за штатами та класами навчання)

читання	письмо	комунікація	мова
Алабама (9, 11, 12 класи)	Джорджія (11,12 класи)	Флорида (12 клас) – тест з компетентності у старшій школі	Алабама (9, 11, 12 класи)
	Луїзіана (10, 11)		Джорджія (11, 12)
Меріленд (7, 8, 9, 10, 11,12)	Меріленд (7, 8, 9, 10, 11,12)		Луїзіана (3, 5, 7)
Масачусетс (11)	Масачусетс (11)	Масачусетс (11)	Луїзіана (10, 11)
Нью Джерсі (8)	Нью Джерсі (8)		Північна Кароліна (8, 10)
Нью Джерсі (11, 12)	Нью Джерсі (11, 12)		Нью Мексика (10, 11, 12)
Нью Мексика (10, 11, 12)	Нью Мексика (10, 11, 12)		Теннессі (9)
Невада (11, 12)	Невада (11, 12)		
Нью-Йорк (8, 9)	Нью-Йорк (8, 9)		

Нью-Йорк (11)	Нью-Йорк (11)		
Огайо (12)	Огайо (12)		
Оклахома (5-6, 8-9, 11-12)	Оклахома (5-6, 8-9, 11-12)		
Південна Кароліна (3, 6, 8, 10, 11)	Південна Кароліна (3, 6, 8, 10, 11)		
Техас (3-8, 10-12)	Техас (4, 8, 10, 11, 12)		
Вірджинія (6-7, 8-9, 10, 11, 12)	Вірджинія (6-7, 8-9, 10, 11, 12)		
Юта (1-6, 7)			

Наведені дані ще раз вказують на такий аспект освітньої політики США, що спрямований на формування мінімальної компетентності випускника з оцінюванням відповідними технологіями.

Оцінювання мовних досягнень у вигляді грамотності є традиційним для європейської освітньої системи. Так, існуюча міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності – PISA (Programme for International Student Assessment) використовується при вимірюванні грамотності в читанні, якою оцінюється передусім розуміння та інтерпретація прочитаних матеріалів, вміння робити висновки, аргументувати, формулювати власну думку щодо прочитаного матеріалу. Тестові випробування виконуються у письмовій формі, частина завдань передбачає вибір правильної відповіді, частина – вимагає побудування власної розгорнутої відповіді. Як вже зазначалось, відповідні випробування пов'язані з необхідністю опрацювання друкованих текстів, уривків з художніх творів та діаграм. Виконання завдань потребує спеціальних роздумів над прочитаним матеріалом, вміння аргументувати та обґрунтовувати свою відповідь; тобто програма PISA зосереджується на вимірюванні не технічної можливості учня читати, а його спроможності

розуміти й робити всілякі висновки на основі прочитаних текстів. І, відповідно, передбачає вимірювання різних когнітивних вмінь, представлених у таких трьох групах: віднаходження в тексті інформації, заданої в явному чи неявному вигляді; інтерпретація тексту, рефлексія та оцінка тексту [3, с. 27].

Хоча для оцінювання компетентності використовуються, зазвичай, тестові процедури, проте більшість дослідників зазначає, що комунікативні вміння неможливо оцінити (оцінити їх сформованість) завданнями з вибором відповіді. При цьому для оцінки мінімальної компетентності з функціональної мовної компетентності, зокрема, правопису, використовуються тестові процедури, пов'язані з віднаходженням помилок або пропущених літер. Проте такі тести неможливо вважати релевантними стосовно оцінювання комунікативної компетентності [3, с. 32].

Велика Британія, ухваливши Закон про реформування освіти (1988 р.), задля підвищення її якості, запровадила національне зовнішнє тестування досягнень учнів (Standard Assessment Tasks) на чотирьох ключових етапах виконання Національного навчального плану (National Curriculum). А саме у віці 7, 11, 14 та 16 років. Тестування з англійської мови (рідної) передбачає демонстрування учнями навичок з читання, письма, каліграфії (у 7-річному віці), правопису, аналіз п'єс Шекспіра (у 14-річному віці).

Проте світовий досвід оцінювання мовних компетентностей найбільш повно представлено у відповідних Загальних рекомендаціях з мовної освіти Ради Європи [2], за якими є можливість оцінити, в першу чергу, рівень володіння мовою, а саме: **А** – елементарний користувач (де А1 – інтрадуктивний рівень або рівень “відкриття”, А2 – середній рівень або рівень “виживання”), **В** – незалежний користувач (В1 – граничний рівень, В2 – просунутий), **С** – досвідчений користувач (С1 – автономний, С2 – компетентний). При цьому деякі шкали могли не мати дескриптора або опису, а також мати внутрішні поділи (В1+). А також оцінити рівень кожного конкретного учня за наступними видами мовних та мовленнєвих

компетентностей, таких як: загальний лінгвістичний діапазон, лексичний контроль, граматична правильність, фонологічний контроль, орфографічний контроль, соціолінгвістична відповідність, дотримання правил бесіди, розгортання теми, зв'язність та злитість мовлення, швидкість мовлення, точність висловлювання, загальне усне мовлення (монологічне), опис/розповідь, аргументація, публічний виступ, звернення до аудиторії, загальне письмове мовлення, творче письмо, доповіді та есе/твори, загальне усне мовлення (діалогічне), розуміння носія мови в якості співрозмовника, бесіда, неформальна бесіда/дискусія з друзями, формальна дискусія та збори, цілеспрямоване співробітництво, трансакції для отримання товарів та послуг, обмін інформацією, проведення інтерв'ю як ініціатора та його учасника.

Наведена схема оцінювання дає можливість додати до традиційної бальної оцінки деталізовану та градуйовану оцінку сформованості різних аспектів мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей, що є надзвичайно важливим за умови трансформації змісту освіти внаслідок впровадження компетентнісного підходу.

Висновки

1. Вважаємо за доцільне звернути увагу на три ланкову структуру мовної компетентності, що включає в себе мовну, мовленнєву та комунікативну компетентності. При чому комунікативна компетентність виступає інтегруючою, що поєднує знання, вміння та можливості мовленнєвої діяльності з метою здійснення комунікації. Така провідна роль комунікативної компетентності пов'язана з тим, що її надбання, а також розвиток відповідного комунікативного досвіду потребує інших параметрів, ніж вузько лінгвістичні (напр., соціокультурного усвідомлення, досвід образотворення, афективних стосунків, вміння вчитися тощо).
2. Кожну з частин мовної компетентності необхідно розвивати і як спеціально-предметну, і як загально предметну компетентність на всіх ланках загальноосвітньої школи, тоді як комунікативна компетентність

краще формується та набуває остаточного оформлення в старшій школі з огляду на вікові особливості, особистісну зрілість та наявний на той момент багаж знань, який дає можливість відрефлексувати увесь курс української мови, що його було засвоєно в основній школі.

3. Для оцінювання ступеня сформованості мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей доречно використовувати дескриптори, розроблені Радою Європи з мовної освіти, які дають змогу зробити висновок як про рівень оволодіння мовою, так і про сформованість часткових складових кожної з компетентностей.

Список літератури

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985, 167 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук.ред.С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003, 273 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
4. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 32 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003, 296 с. – С. 13-42.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989, 216 с.
7. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. Група “Основа”, 2005. – 96 с.

8. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
9. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных свойств. – СПб.: Речь, 2002. – 480с.

Abstract: In the article theoretical and methodological approaches open up to determination of concepts of linguistic, vocal and communicative competence. Determination of communicative competence and its structure is given. Foreign approaches are analyzed in relation to determination of essence concepts, his operational structures and present differences in classifications. It is described and systematized, on the example of the USA, types of testing from linguistic, vocal and communicative competences after the years of studies. It is shown how possible introduction of competence's approach to the study of Ukrainian at senior classes with distance support.

Key words: linguistic, vocal and communicative competence, distance support, evaluation of competence.

Аннотация: В статье раскрываются теоретико-методологические подходы к определению понятий языковой, речевой и коммуникативной компетентности. Дано определение коммуникативной компетентности и ее структуры. Анализируются зарубежные подходы относительно сущности понятия, его операциональной структуры и отличия в классификациях. Охарактеризовано и систематизировано, на примере США, типы тестирований по языковой, речевой и коммуникативной компетентностям по годам обучения. Представлено возможности использования компетентностного подхода в изучении украинского языка в старшей школе с дистанционным сопровождением.

Ключевые слова: языковая, речевая и коммуникативная компетентность, дистанционное сопровождение, оценивание компетентности.

Анотація: В статті розкриваються теоретико-методологічні підходи до визначення понять мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності. Подано визначення комунікативної компетентності та її структури. Аналізуються зарубіжні підходи щодо визначення сутності поняття, його операціональної структури та наявні відмінності в класифікаціях. Охарактеризовано та систематизовано, на прикладі США, типи тестувань з мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей за роками навчання. Показано, яким чином можливе впровадження компетентнісного підходу до вивчення української мови в старшій школі з дистанційним супроводом.

Ключові слова: мовна, мовленнєва та комунікативна компетентність, дистанційний супровід, оцінювання компетентності.