

doi: 10.5281/zenodo.3514603

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Personality-Orientated Approach in the Process of Foreign Communicative Competency Development

Kateryna Oleksandrenko

Dr. in Psychology, Associate Professor
Khmelnytskyi National University
oleksandrenkok@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9735-3715

Nataliya Telychko

Dr. in Pedagogy, Associate Professor,
Mukachevo State University
natura.carpaty@gmail.com

Abstract

The abstract deals with the problems of foreign communicative competency development by means of personality-orientated approach which is predetermined by the needs, motives, abilities, intellect and other individual psychological features. Empirical data testify to the dependence of foreign communicative competency development on the group form of study with the personality-orientated approach usage comparing with the traditional approach. The volume and comprehension of the study material increase, cognitive activity and creative independence grow; less time is required for the formation of the necessary competencies; interrelations within the group of students improve; teacher gets the possibility to individualize the teaching process, to form groups of students taking into account individual-typological characteristics of personality, level of language preparation.

Key words: *competency, personality-orientated approach, group form of work, interpersonal relations.*

Вступ Introduction

Особистісно-орієнтований підхід до розвитку іншомовної комунікативної компетентності вносить свої зміни в технології навчання та організацію навчального процесу. Він визначає пріоритет гідності особистості, дотримання

її прав і свобод, сприяє індивідуальному розвитку суб'єкта навчання. **Метою особистісно-орієнтованого підходу** в навчанні є не здобуття сукупності знань, умінь і навичок, а нові сформовані компетенції. Організація такого навчання означає, що використання навчального матеріалу, тих чи інших прийомів, способів, вправ повинна проходити крізь призму особистості того, кого навчають – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально – психологічних особливостей (Павлова, 2003).

Методи та методики дослідження *Methods and Techniques of the Research*

У нашому дослідженні застосовувалися діагностичні методики: опитувальник соціально-психологічної самооінки колективу (Р.С. Немов), анкета для оцінки викладачами-експертами рівня розвитку у майбутніх фахівців показників іншомовної комунікативної компетентності, анкета для самооінки майбутніми фахівцями рівня розвитку і значимості показників іншомовної комунікативної компетентності, мотиваційний опитувальник, що дозволяє визначити особливості мотивів вивчення іноземної мови. Дослідження дозволило намітити шляхи усунення суперечностей між метою навчання іноземної мови, прийнятій у будь-якій педагогічній системі, незалежно від змісту і методів навчання, і формою її реалізації.

Результати *Results*

Як відомо, метою навчання іноземної мови в широкому сенсі є розвиток іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає активне тренування основних мовленнєвих умінь у відповідних видах мовленнєвої діяльності в процесі навчання. У дійсності при традиційній формі навчання найактивнішим учасником навчального процесу залишається викладач. Студенти ж основну частину навчального часу перебувають у найкращому випадку в стані некерованої пасивної рецепції. При введенні групової роботи тимчасова структура середнього узагальненого заняття набуває такого вигляду: групова робота – 40,5% навчального часу, індивідуально-фронтальна – 34,8%, (де 13,8% часу – самотійна робота і 21% – власне фронтальна), на пояснення викладачем

теоретичного матеріалу витрачається 9,7% часу і 15% – на організаційний момент, аналіз, корекцію та оцінку роботи студентів.

Застосування групової роботи зумовило необхідність моделювання системи прийомів групового рішення дидактичних завдань. Системотвірним критерієм, що служить основою для виділення структурних компонентів, які визначають їхню взаємну близькість і інтеграцію, є спільна діяльність і спілкування учасників навчального процесу. Сюди ввійшли прийоми формування іншомовних компетенцій.

У ході дослідження було утворено три навчальні групи по 24 чоловіки, однакові за кількісним складом і порівняно гомогенні за мовними і психологічними показниками. Одна група була контрольною (К), у двох інших (експериментальних) здійснювався певний вид групової роботи. У групі А спільною роботою була взаємодія спілкування в динамічних діадах (ДД) усіх членів групи по черзі. У групі В спільна робота відбувалась у стабільних діадах (СД), склад яких не змінювався протягом усього експерименту. Для нейтралізації негативного впливу побічних факторів зміст, навчальні посібники і методи навчання були однаковими у всіх трьох групах. Успішність розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця оцінювалася за ступенем зміни рівня розвитку його вмінь і навичок, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність, яка відбувається під час експерименту. Зіставлення результатів оцінних суджень експертів, отриманих на початку і наприкінці експерименту за семибальною шкалою, показало, що результати змін рівня розвитку в експериментальних групах у 6-7 разів перевищують результати контрольної групи. У групі С(К), що продемонструвала високий узагальнений середній показник рівня розвитку (5,25 бала) на початку експерименту, позитивні зрушення дорівнювали всього 0,22 бала. Результати змін у групах А і В склали 1,30 і 1,74 бала відповідно. У групі В розходження за 10, а у групі А за 6 компонентами виявилися статистично значимими. У групі С статистично значимих розходжень немає. Отримані дані свідчать про наявність залежності розвитку іншомовної комунікативної компетентності від форми організації навчального процесу і показують, що групова форма навчання виконує компенсаторну функцію, дозволяючи розвинути у недостатньо підготовлених студентів необхідні іншомовні компетенції і довести їх до рівня середніх і сильних студентів.

Згідно з наведеними в літературі даними, групова робота часто спричиняє сильне напруження, наслідком якої є різкий спад працездатності студентів. Підвищене напруження пов'язують зі станом тривоги, що виникає як реакція студентів на соціально-психологічні фактори: несприятливе до себе ставлення, очікування негативної оцінки тощо. Вимірювання інтенсивності емоційної реакції студентів проводилися за шкалою самооцінки тривожності Спілбергера-Ханіна. Узагальнені середні показники для групи А (ДД) склали 26,7 – 35,6 – 33,8 – 33,6, для групи В (СД) – 32,6 – 32,6 – 30,5 – 34,4 і для групи С (К) – 32,9 – 32,1 – 30,3 – 32,1 бали при можливому діапазоні від 10 балів – повна відсутність тривоги – до 70 балів – надзвичайно високий рівень тривоги. Статистично значимих розходжень між показниками немає.

З метою вивчення рівня розвитку міжособистісних відносин нами використовувався опитувальник соціально-психологічної самооцінки колективу, запропонований Р.С. Немовим (Немов, 1994). Узагальнений середній показник рівня розвитку відносин у групі А (ДД) склав 5,08, а у групі В (СД) – 4,35 і у групі С (К) – 4,40 бали. Розбіжності між показниками в групі А (ДД) і у групі С (К) набагато перевищують мінімальну достатню статистичну різницю, що дорівнює 0,2 бали. Ця різниця, знайдена емпіричним шляхом завдяки обробці результатів, отриманих раніше за допомогою методики СПОК, прийнята як своєрідна “ціна розподілу” шкали диференціації груп. Середні оцінки всіх семи інтегральних характеристик (відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність, відкритість, організованість, інформативність) також вищі в групі А (ДД).

Порівняння соціально-психологічних профілів групи А (ДД) і групи С (К) виявило найбільші розходження в ступені розвитку відносин, що входять у блоки “колективізм” (різниця у 0,88 бала), “відповідальність” (0,86) і “організованість” (0,83). Усі перераховані розходження в оцінках є статистично значимими. При порівнянні соціально-психологічних рельєфів другої експериментальної групи, що працює у стабільних діадах, з контрольною, не було встановлено достовірних розбіжностей за жодним із семи блоків. Дещо вищим у групі В (СД) є лише показник за інтегральною характеристикою “відповідальність”, розбіжність становить 0,54 бала.

Висновки **Conclusions**

Ефективність розвитку іншомовної компетентності у майбутніх фахівців вища при груповій формі організації навчального процесу з використанням особистісно-орієнтованого підходу порівняно з традиційним при однаковому змісті і термінах навчання. Групова форма навчання не викликає підвищеного напруження студентів; навчальна діяльність, організована за принципом роботи в динамічних діадах дозволяє здійснювати взаємодію і спілкування всіх членів групи, сприяє розвитку міжособистісних стосунків. При такому підході зростає обсяг і глибина розуміння матеріалу, який засвоюється; зростає пізнавальна активність і творча самостійність студентів; знижуються труднощі, зумовлені дефектами навчальної мотивації; змінюється характер взаємин між студентами; майбутні фахівці набувають соціальних навичок: такт, відповідальність, уміння будувати свою поведінку з урахуванням позиції інших людей, гуманістичні мотиви спілкування; викладач одержує можливість індивідуалізувати навчання, формувати групи студентів, з огляду на індивідуально-типологічні властивості особистості, рівень мовної підготовки, темп роботи.

Література **References**

- Немов, Р.С. (1994). *Психологія (В 2 кн.)*. Москва: Просвещение.
- Павлова, Л.Д. (2003). *Сучасний зміст освіти: психолого-педагогічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання*. Луганськ: Просвіта.