

Вікторова Л. В.,

Національна академія Служби безпеки України, м. Київ

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З РУМУНСЬКОЇ МОВИ ТА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СБ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема оцінювання іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Визначені критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності курсантів і подана їх характеристика. Показаний діалектичний зв'язок між фоновими знаннями та відбором змісту навчального матеріалу з румунської мови.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, критерії, показники, фонові знання, курсанти.

В статье рассматривается проблема оценки коммуникативной компетентности студентов высших учебных заведений нефилологического профиля. Определены критерии оценки коммуникативной компетентности студентов нефилологических специальностей и дана их характеристика.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, критерии, показатели, фоновые знания, курсанты.

Article deals with a problem of evaluation of the communicative competence of the students language of non-linguistic studies. The criteria of students' communicative competence are defined and characterized.

Keywords: communicative competence, criteria, indicators, cadets.

Вивчаючи стан іншомовної підготовки майбутніх офіцерів Служби безпеки України не можна не погодитись, що на сьогодні постає необхідність враховувати нові тенденції та реалії у зв'язку з формуванням загального Європейського освітнього простору і реалізації положень Болонської декларації. Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання іншомовного мовлення за фахом у вищих військових навчальних закладах виникають певні труднощі, пов'язані з недостатньою розвиненістю у випускників мовленнєво-комунікативних умінь та здібностей щодо ефективної інформаційно-професійної діяльності. Зазначене зумовлює потребу у вдосконаленні різних аспектів іншомовної підготовки майбутніх офіцерів, спрямованої як на вирішення окремих питань практичного оволодіння іноземними мовами, так і на усунення суперечностей, що існують між потребою в фахівцях, які володіють іноземними мовами і здатні орієнтуватися в соціокультурному середовищі та недостатнім рівнем володіння випускниками вищих військових навчальних закладів іншомовною комунікативною компетентністю. Паралельно, наприкінці ХХ століття назріло питання про невідповідність існуючої системи освіти, так званої триєдності "знання – уміння – навички" шаленим темпам глобалізації та варіативності парадигми знань як таких, які на сьогодні не є метою навчання, адже темпи розвитку цих знань є шаленими. Характер освіти стає все більше функціонально орієнтованим, тобто направленим на результат – розвиток творчої ініціативи, самостійність тих, хто навчається, конкурентоздатність, цілеспрямований розвиток особистості, отже з'явилась чітка орієнтація навчально-виховного процесу на замовлення ринку праці. Йдеться насамперед про так званий компетентнісний підхід до навчання, який, на відміну від давно відомого знаннєвого підходу, не звужує володіння певними знаннями та навичками до рівня конкретної галузі. Максимальний розвиток комунікативних здібностей є основним завданням, яке постає перед викладачами будь-якої іноземної мови. Для його розв'язання, з одного боку, необхідно освоїти нові методи навчання, які будуть направлені на розвиток всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) та формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів (як інтегративної якості особистості, що включає в себе вміння адекватно реагувати на національно-культурний код країни та успішно здійснювати комунікацію) а з іншого боку, створити принципово нові навчальні матеріали, за допомогою яких можна навчити ефективно спілкуватися іноземною, зокрема румунською мовою майбутніх офіцерів.

Підвищення вимог суспільства до рівня володіння іноземною мовою випускниками вищих військових навчальних закладів зумовлює потребу у вдосконаленні різних аспектів іншомовної підготовки майбутніх офіцерів Служби безпеки України, пошуку нових підходів і методик навчання іноземної мови, перегляду й оновлення форм контролю та критеріїв оцінювання, які б забезпечили реальну готовність випускників з вищою освітою до міжкультурного спілкування та взаємодії.

Мета дослідження полягає у розробці критеріїв та показників сформованості іншомовної комунікативної компетентності курсантів та з'ясування ролі фонових знань у відборі змісту і структуруванні навчального матеріалу з румунської мови.

Відомо, що оцінювання педагогічного явища чи процесу вважається найскладнішим завданням будь-якого педагогічного дослідження. І на відміну від традиційної практики оцінювання, нині постає завдання визначення якості освіти, де основним критерієм є рівень компетентності фахівця. Таким чином, одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та вироблення ефективних механізмів їх досягнення. Вчені переконані [4, с. 124], що запровадження готових загальноєвропейських моделей оцінювання результатів сформованості певних рівнів компетентностей дає змогу забезпечити прозорість оцінювання досягнень студентами та варіативність, гнучкість процесу вивчення іноземної мови. Одночасно, спрощення та уніфікація процесу оцінювання результатів навчання є ще однією перевагою використання загальноєвропейських моделей оцінювання.

Методологія вивчення закономірностей формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей передбачає врахування цілісності системної детермінації критеріїв, показників і рівнів її становлення в процесі навчання іноземних мов. Розробка таких критеріїв забезпечує реалізацію індивідуального підходу в навчанні студентів, можливість підготовки різнорівневих завдань або тестів для контролю,

які максимально відповідають здібностям та схильностям студента. Разом з тим такі критерії дадуть змогу реалізувати більш тісний міжпредметний зв'язок протягом усього навчання.

Проблеми оцінки рівнів, критеріїв та показників сформованості певних явищ, традиційно приділяється велика увага: І. Аветісова, В. Зоріна, В. Жукова, Н. Дмитрієва, О. Горшкова, Н. Белякова, О. Колгатін, В. Курило. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можна стверджувати, що ряд аспектів опису критеріїв формування та оцінювання рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх офіцерів Служби безпеки України вимагають подальшого вивчення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що наявним є факт варіативності запропонованих у дослідженнях критеріїв та показників для оцінювання сформованості у студентів іншомовної комунікативної компетентності. Науковці в питанні розмежування рівнів сформованості згаданих наукових понять керуються різними ознаками. Зазначена обставина детермінує певні труднощі і при атестації студентів нефілологічних спеціальностей. Як слушно зазначають дослідники [7, с. 3], в критеріях оцінювання інтегрованого поняття компетентності закладена певна суперечність. З одного боку, пропонується оцінити рівень компетенції, який не зводиться ні до знань, ні до навичок, а з іншого – "об'єктом оцінювання навчальних досягнень є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу..." [5, с. 9]. Не випадково, що популярні нині компетентності вимірюються та оцінюються значною мірою за екстенсивним принципом без необхідного у такому випадку обґрунтування та розробленого методичного інструментарію.

Зазначене дозволяє стверджувати, що проблема оцінювання комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю є актуальною як для теорії, так і для педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. У результаті теоретичного пошуку встановлено, що діагностику сформованості рівнів комунікативної компетентності варто проводити за допомогою критеріїв та показників, для визначення яких потрібне серйозне наукове обґрунтування не тільки в теоретичному, а й у практичному плані. Крім того, розробляючи методичний інструментарій оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів потрібно враховувати основні вимоги та обставини до відбору критеріїв і показників.

Згідно з теоретичними положеннями В. Безпалька [1, с. 57] розглянемо докладніше характеристику критеріїв. Якщо під критерієм (П) розуміти об'єктивну кількісну міру деякого явища А або В, то критерій можна подати у вигляді: $P(AB)=P(A)+P(B)$. Якщо виділити ряд показників 1, 2, 3, 4, то критерій можна виразити формулою $P = f(1, 2, 3, 4...)$.

Отже, вивчення системи поглядів та уявлень про критерії потребує ранжування, систематизації та впорядкування відповідних показників, які мають найменування, позначення і значення. Зокрема, розрізняють кількісні показники (значення – числова величина) і якісні (значення – словесне, не кількісний опис міри вияву певної якості). Використання кількісних і якісних показників оцінки зумовлене необхідністю встановлення співвідношення виявлених характеристик досліджуваної компетентності з ідеалом, еталоном, метою формування іншомовної комунікативної компетентності, визначення рівня реалізації цих ідеалів, етalonів, мети.

У нашому дослідженні кожний критерій досліджуваної компетентності має свою систему показників, яка характеризує якісні та кількісні зміни критерію. Отже, показник – це чіткий прояв критерію на певному етапі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Такий підхід до поняття сутності критерію і його характеристики використано у працях Ю. Бабанського, В. Беспалько, В. Вергасова, В. Лозова та ін.

Під час оцінювання компетентності майбутніх фахівців більшість дослідників звертають увагу на недоліки традиційного "знаннєвого" підходу [8, с. 48]. Вивчаючи професійний рівень випускників, Г. Лапіна [6, с. 15] наголошувала на переході від знань до творчості; від контролю процесу оволодіння системою знань до контролю і оцінки кінцевого результату. На нашу думку, критерії та показники ефективності формування комунікативної компетентності мають охоплювати всі характеристики досліджуваної компетентності, бути взаємопов'язані та в своїй єдності зумовлювати саму організацію цього процесу.

Наявні наукові праці, які б повною мірою відповідали такому погляду, свідчать про складність вивчення різних типів компетентностей, зважаючи як на критерії, за якими вони будуть оцінюватися, так і на фактори впливу на досліджуване явище. Так, розробляючи критерії і показники, як стверджують вчені, необхідно враховувати такі обставини [2, с. 75]: розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження; сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів; ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв. Інші дослідники [3, с. 235] визначили вимоги до використання критеріїв. Зокрема, критерії встановлюються за певними підходами, головними з яких є: критерії визначаються в дискусіях, а не з чіткої волі; встановлення критерію незалежно від процедури вимагає експертних висновків; за наявності фіксованої кількості "вакантних місць" перевага віддається критерію, що ґрунтується на рівні оволодіння предметом; до визначення критеріїв залучаються різнобічно інформовані експерти (різні погляди знижують ефект суворості або поблажливості); для встановлення критеріїв експерти мають одержувати дані результатів іспитів.

Отже, критерії, які встановлені без урахування таких даних, будуть неінформативними та призведуть до необґрунтованих результатів. Крім того, потрібно враховувати об'єктивність критеріїв. Розраховуючи рівень об'єктивності, зупинимось на таких показниках: 1) кваліфікації експертів – чим вона вища, тим компетентніший спеціаліст і тим об'єктивнішою є його думка; 2) кількості експертів – колегіальна думка більшою мірою може бути визнана об'єктивною, ніж індивідуальна; 3) збіг думок експертів – співпадання думок частіше свідчить про істинність колегіальної оцінки, ніж про хибні погляди колективу.

Ураховуючи зазначені положення, результати бесід, інтерв'ю та анкетування серед викладачів вищих навчальних закладів, були визначені такі критерії іншомовної комунікативної компетентності: когнітивно-комунікативний, мотиваційний, діяльнісний.

Основними показниками для оцінки сформованості за когнітивно-комунікативним критерієм є знання мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, синтаксичних, орфографічних, стилістичних тощо); розуміння змісту висловлювання (визначити основну думку, тему, передавати його зміст); здатність адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення (фактів, доказів головної і другорядного, логіки викладу), використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлення, статистичних даних); здатність чітко й логічно будувати висловлювання (складати план, визначити композицію, здійснювати послідовний перехід від однієї мікротеми до іншої, дотримуючись відповідних засобів зв'язку в тексті, послуговуючись офіційно-діловим, науковим, розмовним стилями), висловлюватися експромтом, без попередньої підготовки.

Для мотиваційного критерію були означені такі показники: наявність внутрішніх мотивів засвоєння іноземної мови; наявність пізнавально-комунікативних потреб; бажання удосконалити, шліфувати власне мовлення (володіти екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодикою, фразовим наголосом, ритмом, тембром, темпом і силою голосу)); прагнення підвищити якість власної мовленнєвої культури (використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування).

До показників діяльсного критерію іншомовної комунікативної компетентності слід віднести здатність створювати усні монологічні висловлення; виявлення комунікативно-мовленнєвої творчої активності (умінням відібрати із співіснуючих варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, такий, що відповідає комунікативним намірам мовця); практичну діяльність, спрямовану на оформлення писемного іншомовного висловлення (створювати письмові тексти різних стилів і типів, різних жанрів).

Реалізація окремих показників означеної тріади критеріїв під час навчання студентів відбувається по-різному, що дозволяє виділити рівні сформованості комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Слід зазначити, що послідовність розміщення критеріїв не має принципового значення, оскільки процес формування іншомовної комунікативної компетентності являє собою замкнений цикл без чітко вираженого початку і кінця, тому застосування відповідних педагогічних методів узгоджується з кінцевими або проміжними його результатами. На цій основі процес формування іншомовної комунікативної компетентності має постійно коригуватися з урахуванням інформації про його окремі компоненти. Запропоновані критерії відповідають такому випадку багатокритеріального підходу, коли процес оцінюється поетапно, в динаміці, і на кожному етапі вводиться самостійний критерій або його показник.

Володіння будь-якою мовою передбачає певний рівень сформованості іншомовної компетентності в усій її комплексній структурі. Сформованість одиниці вищого рівня зумовлене певним рівнем готовності одиниць нижчого рівня, якщо виходити з того, що комунікативна компетентність складається із мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Навчитися об'єктивно оцінювати результати педагогічних впливів, особливо коли йдеться про опис критеріїв та рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх офіцерів Служби безпеки України.

Однією з умов ефективного оволодіння курсантами зокрема румунської мови є лінгводидактичний відбір навчального матеріалу. Відбираючи матеріал шляхом логічного структурування, необхідно зважати на принципи та критерії його відбору. Як зазначають науковці [4, с. 120], лексичний матеріал відбирається з урахуванням таких критеріїв: комунікативної цінності, професійної орієнтованості, частотності відібраної лексики, семантичної й словотвірної цінності, сполучуваності та зразковості, доступності навчального матеріалу для курсантів із різним рівнем базової підготовки; адекватного співвідношення рівня складності навчального матеріалу та індивідуальних можливостей студентів. Відібраний матеріал має відображати національно-культурну специфіку країни, мова якої вивчається.

Суттєво підвищити рівень відбору мовного навчального матеріалу можна шляхом раціонального врахування принципів відбору: загальнодидактичних принципів (науковості, систематичності й послідовності, зв'язку теорії й практики, наочності, наступності та перспективності, доступності, свідомості та активності, міцності засвоєння знань і навичок) та специфічних принципів (системності відібраного змісту, його модельності, міжпредметної координації). Говорячи про особливості формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів хотілося б особливо підкреслити діалектичний зв'язок фонових знань у відборі змісту і структуруванні навчального матеріалу з румунської мови.

Вивчення системи будь-якої іноземної мови неможливе без апелювання до аспектів її культури, історії, особливостей побуту, суспільного життя, які імпліцитно присутні в фонових знаннях носіїв мови і оволодіння якими неможливе без активної участі суб'єкта навчання. Викладач як об'єкт навчання має зосередити свою увагу не лише на таких прийомах, як відбір та структурування змісту навчального матеріалу на підставі актуальності та важливості представлених в ньому фонових знань, що є важливою умовою активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів та формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Провідну роль у формуванні фонових компетенцій курсанта мають відігравати елементи імітаційно-ігрової діяльності, тобто такі форми та прийоми навчання, які дозволяють якнайповніше представити парадигму фонових знань через спілкування з викладачем, як головним репрезентантом культури та мови, яка вивчається. На основі соціолінгвістичних дослідів вченими було запропоновано розрізнити чотири групи фонових знань. Першу групу складають так звані "загальнолюдські" знання. Це такі поняття, як "сонце", "любов", "вітер" тощо. Ці поняття характерні для всіх народів і відрізняються лише звуковим та графічним виглядом. До другої групи відносять регіональні відомості, які пов'язані з особливостями місцевості та діалектні словарні одиниці. Третю групу складають соціально-групові фонові знання, які використовуються в межах окремих професійних груп: в середовищі лікарів, автомобілістів, моряків тощо. Зрештою, четверту групу складають знання, які відомі всім членам певної мовної та етнічної групи. Це відомості, які відображають особливості культури, звичаєв, побуту і т.п. певного народу. Ці

знання – частина національної культури, вони являють собою інформацію, які відома всім членам національної спільноти.

Отже, оволодіння румунською мовою неможливе без вивчення соціокультурних реалій румунського суспільства, занурення в атмосферу культурних аспектів, традицій, звичаїв тощо. З одного боку, мова відображає специфіку мислення народу, з іншого – вона змінює світогляд особистості, особливості її мислення та поведінки.

На наш погляд, формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів неможливе без систематичної, цілеспрямованої роботи. Складність і масштабність цього завдання унеможливує його реалізацію засобами дисципліни “Румунська мова”, яка лише побічно і фрагментарно торкається окремих аспектів іншомовної комунікативної компетентності.

Висновки. Розвиток системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців повинен враховувати компетентнісний підхід. Аналітичні дослідження з проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів Служби безпеки України вказують на необхідності визначення чітких критеріїв та показників її сформованості. У нашій роботі встановлено, що ефективним процес формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів є тоді, коли поряд із створенням відповідних умов буде розроблено раціональний інструментарій для його діагностування, який на основі надійних та уніфікованих критеріїв і показників дасть змогу оцінювати результати педагогічного процесу на будь-якому темпоральному відрізку, давати йому якісну і кількісну характеристику, а також коригувати навчальні програми, зіставляючи їх з розробленим еталоном.

Загальні підходи до вирішення визначеної проблеми, з огляду на результати психолого-педагогічних досліджень, спрямовані на аналіз тріади критеріїв (когнітивно-комунікативного, мотиваційного і діяльнісного) та відповідних показників, що охоплюють всі суттєві характеристики процесу формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів.

Хоча вищезазначені критерії характеризуються великою кількістю показників, достатньо обмежитися головними показниками, перелік яких і їх значимість можна встановлювати методом експертних оцінок. Викладене визначило логіку подальшої експериментальної роботи, її напрями, зумовило пошук шляхів реалізації поставленої мети та необхідність об'єктивної оцінки міри впливовості показників досліджуваної компетентності. Тому, перспективами подальших досліджень є визначення методом рангової кореляції найвпливовіших показників, що в своїй сукупності охоплюють всі критерії сформованості іншомовної комунікативної компетентності курсантів. А також дослідження ефективності вивчення румунської мови та доцільністю застосування різних підходів (когнітивного, комунікативного, прагматичного, компетентнісного, особистісного, аксіологічного, психологічного, лінгвістичного тощо) для формування необхідного рівня іншомовної комунікативної компетентності, конкретизації та деталізації змісту проміжних рівнів, що забезпечить прозорість оцінювання досягнень курсантів у процесі вивчення румунської мови.

Література:

1. Беспалько В. П. Программированное обучение / В. П. Беспалько. – М., 1970. – 299 с.
2. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Г. Блощинський // Наукові записки. – Вінниця : ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – Вип. 4. – С. 74–76. – (Педагогіка і психологія).
3. Булах І. Є. Сучасні підходи до встановлення критерію “склав / не склав” у системі американських медичних ліцензійних іспитів / І. Є. Булах, І. М. Шило // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 230-236.
4. Вікторова Л. В. Рівні сформованості комунікативної компетентності студентів-іноземців / Л.В. Вікторова // Вісн. Київ. нац. ун. ім. Т. Шевченка. – Серія “Соціологія. Психологія. Педагогіка” – Додаток 4, том III (15) – 2009. – Тем. вип. №3. – “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 119-124.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта. – 2000. – 8-15 листопада. – С. 9.
6. Лапина Г. Л. Критерии оценки деятельности студентов / Г. Л. Лапина // Специалист. – 1997. – № 3. – С. 14-16.
7. Сікорський П. До проблеми визначення критеріїв педагогічного оцінювання / П. Сікорський, С. Сікорський // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 3-6.
8. Шершнёва В. Как оценить междисциплинарные компетентности студента / В. Шершнёва // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 48-50.