

Підготовка вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції як засобу адаптації у глобалізованому суспільстві

В умовах інтеграційних світових процесів, що охоплюють сьогодні всі сфери життєдіяльності людини, стратегічним завданням національної середньої іншомовної освіти є не лише традиційне “закладання” основ іноземної мови з метою підготовки школярів до майбутньої професійної діяльності та ефективної співпраці з представниками інших культур. Її новою прогресивною тенденцією є формування в учнів здатності до подальшого самостійного розвитку та вдосконалення в процесі учіння й спілкування з метою адаптації до мінливих вимог українського й міжнародного ринку праці. Згідно з вітчизняною освітньо-нормативною та навчально-методичною базою ця функція покладається на **стратегічну (діяльнісну) компетенцію** (СДК). Проте нерозробленість теоретичних і практичних питань даного освітнього об’єкту у вітчизняній педагогіці стає перешкодою на шляху підготовки вчительських кадрів до формування СДК в учнів при вивченні ними іноземної мови (ІМ). Серед таких питань, у першу чергу, постає невизначеність її структури як на рівні компетенції, так і з боку стратегій, що входять до її складу.

З метою розробки питання **структури** СДК було проаналізовано вітчизняні середньоосвітні нормативні та навчально-методичні вимоги щодо неї в межах мовного циклу дисциплін [див., наприклад, 1]. Результатом проведеного аналізу стало 2 блоки вимог до СДК, з яких було зроблено її структурний нарис. *Перший* з них стосується розвитку здатності учня до ефективного *самостійного навчання* і містить (згідно різних документів) такі групи вмінь, як, наприклад: загальнонавчальні, загальнопізнавальні, контрольно-оцінні, творчі; користуватися основними стратегіями співпраці у парі, у великій та малій групі тощо. *Другий* блок стосується розвитку здатності до *ефективного спілкування мовою, що вивчається*. Його складають, зокрема, такі вимоги, як формування мотивації до спілкування, опанування основних комунікативних стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, засвоєння умінь користуватися ними тощо.

Дослідження вітчизняної й зарубіжної педагогічної літератури дозволили висунути гіпотезу, що перший структурний компонент СДК, вказаний вище, є нічим іншим як **навчальною компетенцією** (НК). Для перевірки цього припущення було здійснено її контент-аналіз (вибірка складала 24 формулювання), який показав, що “здатність самостійно вчитись” є визначною характеристикою саме навчальної загальнонавчальної, навчально-пізнавальної) компетенції (С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.; Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін; А.В. Хуторской; О.В. Овчарук; Т.Ю. Тернових; Т.В. Осенчугова; Т.Г. Цунікова; С. Муканова; Т.С. Троїцька; Н.Ф. Коряковцева; W. Guanglong; Г.С. Архіпова; В.И. Байденко; Л.П. Павлова та ін.). Проведений контент-аналіз дозволив сформулювати робоче визначення НК, у якому враховуються всі позиції, повторені у науковій літературі більше чотирьох разів. Виключення становить розподіл цієї компетенції на базовий і технологічний параметри (3 повтори), оскільки іншої позиції з цього приводу у вибірці виявлено не було. Отже, **навчальна компетенція** – це *здатність самостійно вчитись, яка дозволяє ефективно здійснювати або вдосконалювати навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність у будь-якій освітній галузі. Вона містить 2 основних параметри: базовий (вміння, знання, прийоми, стратегії, навички та ін.) та технологічний (керування такими елементами навчальної діяльності, як цілепостановка, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка / самоконтроль успішності самої діяльності, а також застосованих до неї прийомів, способів і т. д.* Цей блок можна визначити як **загальний компонент** СДК. Адже, як відзначено у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, компетенції, “що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої”, називаються *загальними компетенціями* [2:11].

Для виявлення компетентнісного змісту другого блоку вимог до СДК, який можна охарактеризувати як її **комунікативний мовний компонент** (той, що “забезпечує можливість

діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби” [2:11]), було детально проаналізовано відповідні вимоги в освітньо-нормативній та навчально-методичній документації [див., зокрема, 1; 3]. Вони умовно розподіляються на 2 нерівноцінних групи:

1. *Формування в учнів позитивної мотивації до спілкування*: розвиток бажання вступати в розмову [див., наприклад, 3:2].

2. *Опанування комунікативних стратегій*: опанування та уміння користуватись комунікативними стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямованих на розв’язання навчальних завдань і життєвих проблем [1].

Як було виявлено шляхом аналізу науково-педагогічних джерел, вимоги *першої групи* (“розвиток бажання вступати в розмову”) найповніше задовільняються у формуванні в учнів елементів **соціальної компетенції**. Вона трактується в науковій літературі як “*здатність і бажання взаємодіяти з іншими комунікантами*” [див. наприклад, 4]. Вміння вступати в комунікативний контакт вимагає також і *здатності орієнтуватись у соціальній ситуації та керувати нею*.

Вимогам другої групи (“опанування та уміння користуватись комунікативними стратегіями”) найповніше відповідає (**стратегічна**) **компенсаторна компетенція** (СКК). По-перше, вона співвідноситься зі здатністю використовувати стратегії не поодинокими авторами, а їх більшістю (Li-sheng; Г.А. Краснощекова; В.Г. Александров, Г.Н. Александров; О.Ф. Гаун; В.А. Кононова; О.Б. Потєхіна, І.Б. Рюміна, Т.В. Федосєєва; Л.І. Невірко; Л. Сафіна; Т.В. Федосова та ін.). По-друге, функції комунікативних стратегій, вказані у освітньо-нормативних документах, при порівнянні з функціями СКК, виявились подібними. Застосований до цього поняття метод контент-аналізу (вибірка складала 29 формулювання) дозволив сформулювати її як *здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для досягнення цілей та завдань спілкування шляхом уникнення або компенсації зривів у ньому, викликаних недостатньою комунікативною компетентністю співрозмовників*.

Таким чином, можна підвести підсумки про **компетентнісний склад СДК**: вона реалізується формуванням в учнів навчальної, компенсаторної та елементів соціальної компетенції у складі 2 компонентів: загального та комунікативного мовного.

Виявлення стратегій, що входять до складу СДК, здійснювалось згідно описаних вище компетенцій. Як було з’ясовано, предмета “Іноземна мова” стосуються не будь-які *навчальні* стратегії, а лише “стратегії оволодіння мовами”. Серед класифікацій, предметом яких є останні, найбільшу наукову підтримку отримали розробки Р.Л. Оксфорд [5]. Узагальнення даних цієї та низки інших наукових праць дозволяє коротко охарактеризувати перелік стратегій у складі **навчальної компетенції**. До них належать:

1. *Стратегії запам’ятовування* (D. Larsen-Freeman, 2000; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.) – це способи ефективного функціонування та розвитку оперативної та довгострокової пам’яті, завдяки яким учень здатний швидше і продуктивніше запам’ятовувати нову інформацію та пригадувати раніше засвоєну.

2. *Когнітивні стратегії* (А.В. Щепілова, 2003; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995; J. Rubin, 1981; D. Larsen-Freeman, 2000; Т.А. Van Dijk, 1983 та ін.) безпосередньо пов’язані з конкретними завданнями навчання і передбачають відбір і презентування навчального матеріалу згідно цілей і завдань навчання.

3. *Компенсаторні стратегії*, ключові слова (Р. Елліс, 1987; Г. Ейгер, І. Рапопорт, 1991 та ін.) містять способи пошуку суб’єктом навчання виходу з положення, коли він не володіє необхідними засобами (знаннями, вміннями) і шукає їм заміну.

4. *Метакогнітивні стратегії* (N. Naiman, M. Frohlich, A. Todesco, 1975; N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco, 1978; J. Rubin, 1975; H. Stern, 1983 та ін.) – це стратегії, що ґрунтуються на обдумуванні процесу навчання з метою підвищення його ефективності.

5. *Афективні стратегії* (емоційні або стратегії емоційного саморегулювання, “handling emotional issues”) (MacIntyre та Gardner, 1991; А.В. Щепілова, 2003; N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco, 1978 та ін.): сприяють контролю емоцій: знижують тривожність, слугують засобом самозаохочення та самовинагороди.

6. *Соціальні стратегії* (А.В. Щепілова, 2003; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.) передбачають усі форми співробітництва: уміння і бажання задавати питання, одержувати

інформацію, співпрацювати з носіями мови, набувати культурну освідченність (becoming culturally aware) тощо.

В свою чергу, **СКК** реалізується лише двома типами стратегій: стратегіями досягнення (achievement strategies, coping strategies) (L. Mariani, 1994; E. Tarone 1980; Li-sheng XU, 2000 та ін.) та стратегіями уникнення (редуктивними стратегіями, reduction strategies) (E. Yule, E. Tarone, 1997; L. Mariani, 1994 та ін.). Оскільки функцією других є спроба оминати комунікативну проблему, а не вирішити її, то предметом навчання є лише перший підвид. *Стратегії досягнення* (компенсаторні комунікативні стратегії) визначають як “потенційно усвідомлені плани для вирішення того, що людина вважає проблемою в досягненні певної комунікативної мети” (C. Faerch, G. Kasper, 1980).

Нарешті, можливості для розвитку **соціальної компетенції** дає оволодіння учнями *соціально-афективними стратегіями*, оскільки вони найповніше реалізують її функції, про які йшлося вище. Вони розуміються як способи ефективної взаємодії суб'єктів навчання з іншими (зокрема, з викладачем) для досягнення загальної мети та контроль емоційних станів під час навчання.

Отже, формування СДК в учнів передбачає оволодіння ними **8 групами стратегій**, серед яких: стратегії запам'ятовування, когнітивні, компенсаторні, метакогнітивні, соціальні, афективні, соціально-афективні та стратегії досягнення. Таким чином, підготовка вчителя до цього процесу зумовлюється розробкою такої методики раціоналізації навчально-комунікативних звичок учнів, що дозволила б їм найефективніше адаптуватись у майбутній суспільно-професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // http://209.85.135.104/search?q=cache:O5j_ivy_m1oJ:www.mon.gov.ua/education/average/drzh_stand.doc+%D0%94%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9+%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82+%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97+%D1%96+%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%97+%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D1%97+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8&hl=uk&ct=clnk&cd=1&gl=ua.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (12-річна школа) друга іноземна мова (французька) 5 клас, К., 2004. // http://uintei.kiev.ua/education/average/new_pr/2nd/fr.doc.
4. Калінін В.О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки // Вісник ЖПУ №12, 2003. С. 154-156.
5. Oxford R.L. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle. – 1990. – 342 p.