

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*У статті обґрунтовано доцільність розробки питань стратегічної компетенції, запропоновано її визначення у "компенсаторному" й "діяльнісному" трактуванні, структуру й модель стратегічної (діяльнісної) компетенції учня середньої загальноосвітньої школи, а також інтерпретовано зміст компонентів цієї моделі.*

Незмінним стратегічним завданням національної педагогіки є підвищення рівня освіченості громадян України відповідно до об'єктивних вимог сучасності. Воно традиційно знаходить свою реалізацію в поєднанні прогресивних світових педагогічних напрацювань з досягненнями вітчизняних науковців. Останніми роками найбільший вплив на зміст та організацію української освіти справляють новітні загальноєвропейські тенденції, відображені в документах Болонського процесу. Ці процеси відображаються, у першу чергу, в нормативному змісті середньої освіти, яка охоплює всі соціальні верстви населення. Їх результатом є поява вимог щодо впровадження в шкільну практику нових освітніх імперативів, оволодіння якими повинно ефективно забезпечуватись педагогами. У таких умовах адекватна професійна підготовка майбутнього вчителя стає пріоритетним напрямом підвищення рівня національної освіти. З цього приводу неодноразово відзначалась і важливість ефективного формування професійної компетентності спеціалістів з іншомовної філології. Проте перешкодою на шляху фахового становлення майбутніх учителів (і зокрема, викладачів іноземної мови (ІМ)) стає недостатня теоретична й практична розробленість окремих освітніх об'єктів. До них належить і **стратегічна компетенція (СК)**.

Поняття "СК" існує у зарубіжній науці близько 30 років (Е. Tarone, 1981; М. Canale, 1983; С. Faerch, G. Kasper, 1983; S. Savignon, 1983, 1984; М. Swain, 1984; Т. Paribakht, 1985; J.A. van Ek, J.L.M. Trim, 1990; L. Mariani, 1994; Т. Imahori, W. Cupach, 1994; А.У. Chamot, S. Barnhardt, P.B. El-Dinary, J. Robbins, 1999; В.Г. Александров, Г.Н. Александров, 2000; Li-sheng, 2000; Г.А. Краснощекова, 2004; S. Rich, 2004; Т. Micklas, 2005 та ін.). Останніми роками в європейських країнах йому було надано статусу освітнього об'єкту, рекомендованого при вивченні іноземних мов. Зокрема, у вітчизняній освітньо-нормативній та навчально-методичній документації циклу мовних дисциплін СК фігурує з 2004-2005 років [1; 2]. Проте основним протиріччям, пов'язаним з ним є те, що інтерпретація цієї компетенції в українській та зарубіжній педагогіці принципово відрізняється. А тому, фактично, стратегічна компетенція є цілком новітнім вітчизняним освітньо-нормативним об'єктом. Зважаючи на це, автором було застосовано низку теоретичних методів дослідження і в результаті визначено сутність СК, її структуру у співвідношенні з іншими компетенціями та групами стратегій, про що коротко йтиметься далі згідно логіки повідомлення.

Проведений у 2006 році контент-аналіз 29 визначень СК (запропонованих зарубіжними авторами) виявив, з одного боку, брак вітчизняних наукових друкованих праць з проблеми, а з іншого – дозволив скласти її формулювання. Згідно останнього, стратегічна компетенція – це *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*. У цьому розумінні СК іноді називають "**компенсаторною компетенцією**" (Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін, 1999; Л.П. Павлова, 2004; Г.С. Архіпова, 2006 та ін.). У свою чергу, наприклад, у Державному стандарті базової і повної середньої освіти [2] СК ототожнюється з "діяльнісною" компетенцією (ДК). Як показав аналіз та узагальнення визначень останньої в українській та зарубіжній науковій літературі (О.В. Усачева; Т. Лукас; Г.С. Голошумова; Л.М. Мітіна та ін.) [3], **діяльнісна компетенція** – це *знання, вміння, навички та способи здійснення навчальної та комунікативної діяльності, які дозволяють успішно проходити такі її етапи як планування (здатність бачити проблему та мету як уявлення про бажаний результат), досягнення (здатність планувати діяльність, вирішувати проблеми, що виникають і долати перепони) та розвиток (відбір успішного досвіду, вміння здійснювати вибір засобів дії і аналіз причин невдач)*. Сутність стратегічної (діяльнісної) компетенції (СДК) конкретизовано у Стандарті через "*володіння навчальними та комунікативними стратегіями*". А отже, згідно матеріалів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4: 35], було встановлено, що її **компонентами** є *загальний (позамовний) та комунікативний мовний*. Шляхом застосування низки теоретичних методів дослідження (і зокрема, контент-аналізу 24 визначень поняття "навчальна компетенція" [5: 9]) було виявлено і компетентнісний склад цих компонентів, перший з яких реалізується, відповідно, *навчальною*, а другий – *компенсаторною та соціальною* компетенціями. Зазначені компетенції разом становлять структуру СДК. Аналіз низки класифікацій стратегій (J.K. Kligner, Sh. Vaughn, 2000; J.M. Green, R. Oxford, 1995; M.S. Min-hsun, 2005; I. Leki, 1995; D. Larsen-Freeman, 2000; А.В. Щепілова, 2003; J. Rubin, 1981 та ін.) дозволив визначити їх групи, що входять до СДК згідно її структури. У свою чергу, відповідно до аналізу матеріалів освітньо-нормативної бази мовного циклу дисциплін, визначень понять "стратегія" та "стратегічний" у філософській довідковій літературі, а також узагальнення одержаних даних – СДК у галузі іноземної мови була визначена як *здатність суб'єктів навчання усувати труднощі навчального процесу шляхом засвоєння та подальшого застосування загальнонавчальних (а саме – метакогнітивних, соціальних, афективних, когнітивних, компенсаторних та стратегій запам'ятовування), комунікативних (стратегій досягнення) і соціальних (соціально-афективних) стратегій в умовах урахування і розвитку своїх здібностей*.

Запропоноване вище формулювання дозволяє зорієнтувати майбутнього вчителя ІМ на вирішення конкретних практичних завдань при формуванні в учнів середньої загальноосвітньої школи СДК. Проте очевидно, що необхідною передумовою розробки та впровадження відповідної педагогічної технології є прогнозування бажаних результатів навчання. У нашому випадку образом такого результату є одночасно моделі підготовленого вчителя ІМ та учня, що оволодів СДК. І оскільки необхідно попередньо усвідомлювати, до чого готувати студентів, то першим етапом прогнозування є укладання **моделі іншомовної СДК учня середньої загальноосвітньої школи**, чому присвячується дана стаття.

Для вирішення поставленої проблеми нами було використано низку таких теоретичних методів дослідження як: вивчення наукових творів, що різнобічно висвітлюють означене питання; аналіз та узагальнення одержаних даних (дедукція й індукція, класифікація та систематизація); синтез накопиченої інформації та, нарешті, моделювання.

Серед наукових досліджень, проаналізованих з метою виявлення структурно-змістових характеристик моделі іншомовної СДК учня, можна виділити такі тематичні масиви як: а) "компетенція" / "компетентність" (А.В. Хуторской, 2003; М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин, 2004; С. Бондар, 2003; Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін, 1999; А.Л. Андрєєв, 2005 та ін.); б) "комунікативна компетенція" (А.В. Хуторской, 2002; М. Canale, M. Swain, 1980; M. Canale, 1983; В.М. Топалова, 1998; С.Ю. Ніколаєва, 2003; І. Родигіна, 2005 та ін.); в) СДК у трактуванні вітчизняної нормативно-освітньої документації (про що йшлося вище); г) "навчальна" (О.В. Овчарук, 2004; Г.С. Архіпова, 2006; W. Guanglong, 2003; Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін, 1999; С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін., 2001 та ін.), "соціальна" (І. Родигіна, 2005; В.О. Калінін, 2003; О.Д. Рейпольська, 2004 та ін.) і "компенсаторна компетенція" (Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін, 1999; Л.П. Павлова, 2004; Г.С. Архіпова, 2006 та ін.).

Підсумовуючи дані проведеного аналізу, ми можемо стверджувати, що до змісту моделі іншомовної СДК входять такі **компоненти** як: знання, вміння та навички; способи здійснення навчально-комунікативної діяльності (стратегії та прийоми); досвід; ставлення (відношення), установки, ціннісні орієнтири, мотиви, інтереси та потреби; особистісні якості.

Для належної формалізації вказаних структурно-змістових компонентів моделі іншомовної СДК учня було вивчено питання їх сутності та ієрархічної підпорядкованості у філософських словниках і педагогічній довідковій літературі, а також способи їх об'єднання у блоки у вітчизняних наукових дослідженнях. У результаті проведеного дослідження було складено модель, відображену на рис. 1.

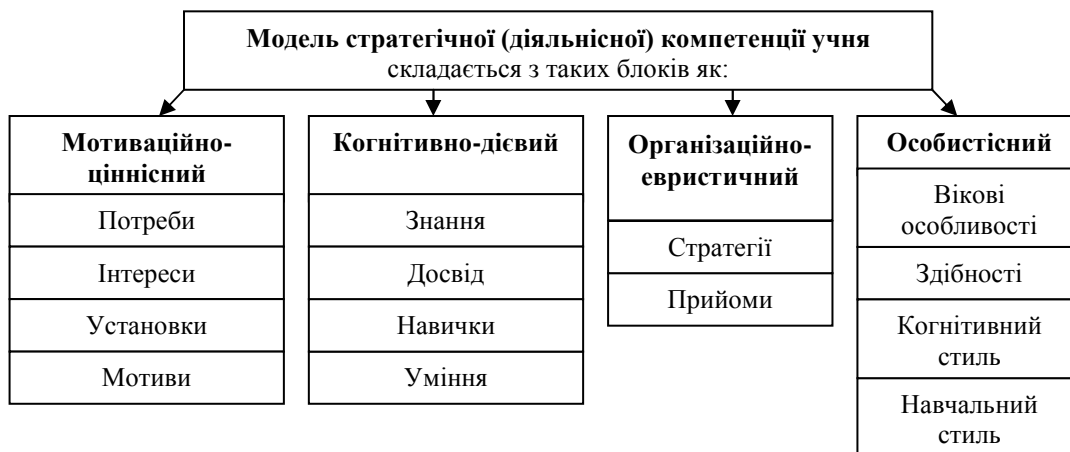


Рис. 1. Модель СДК учня загальноосвітньої школи.

Як видно з рис. 1., **мотиваційно-ціннісний** зміст іншомовної СДК учня розкривається у специфіці таких її структурно-змістових компонентів як установки, мотиви, інтереси та потреби. Всі вони поєднуються поняттям "спрямованість особистості" або "ціннісна орієнтація" (С.С. Вітвицька, 2003; В.І. Шинкарук, 1973). Узагальнюючи та інтерпретуючи дані енциклопедичної та психологічної літератури, можна зробити висновок, що стимулом до розвитку в учня СДК є наявність у нього протиріччя між внутрішньою необхідністю реалізувати свої пізнавальні й комунікативні потреби у навчально-комунікативній діяльності та труднощами, що виникають у процесі вивчення ІМ. Залучення цього мотиваційного механізму учня до навчального процесу можливе за умови наповнення для нього навчально-пізнавальної діяльності особистісним смислом і позитивними переживаннями (В.В. Ягупов, 2003), та подолання такої негативної характеристики мотивації учіння як: недоліки інтересів (їх недостатня дійовість, нестійкість, малоусвідомленість, слабка узагальненість та орієнтація на результат) (О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін., 2001). Переорієнтації учня з результату учбової діяльності на сам її процес дозволить уникнути поверхневого, формального ставлення до навчання.

У змісті другого **когнітивно-дієвого** блоку (див. рис. 1.) виділяються *теоретичні* (понятійний апарат СДК) та *емпіричні* знання (про послідовність та характер дій), що проявляються у вигляді *вмінь* виконувати відповідні розумові або фізичні дії. Керуючись розумінням емпіричних знань як орієнтовної основи діяльності, видається можливим розподілити їх на 8 блоків за числом стратегій іншомовної СДК. Нагромадження цих різновидів знань складає досвід володіння СДК (В.І. Шинкарук, 1973). У ній проявляються такі вміння як: предметно-розумові (інтелектуальні вміння, не пов'язані з мовою та іншими знаковими системами), знаково-

практичні (наприклад, ті, що стосуються письма) та знаково-розумові (наприклад, вміння, пов'язані з запам'ятовуванням та розумінням матеріалу) (С.Ю. Ніколаєва, 1999). У свою чергу, складовими цих умінь є навички, що підвищують швидкість і продуктивність діяльності. Тісний взаємозв'язок описаних елементів, відкритий С.Л. Рубінштейном, зумовив їх об'єднання у спільний блок.

Наступним компонентом моделі іншомовної СДК учня є **організаційно-евристичний**, що об'єднує *способи* навчально-комунікативної діяльності – *стратегії* та *прийоми*. Така назва розкриває сутність даного блоку, оскільки використання стратегій і прийомів сприяє не тільки ефективній організації учнем своєї навчально-комунікативної діяльності, але й оригінальному вирішенню наявних у ній проблем. Виокремлення цього блоку зумовлене якісно вищим рівнем внутрішньої організації його компонентів, наприклад, порівняно зі знаннями й вміннями. Стратегії визначаються як комбінації прийомів (J.M. Green, R. Oxford, 1995; J. Rubin, 1975; A.U. Chamot, J.M. O'Malley, 1987 та ін.) і зусиль (Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін, 1999), а їх перелік у складі СДК було вказано вище.

Нарешті останнім блоком моделі СДК учня загальноосвітньої школи є блок **особистісних якостей** (див. рис. 1.). Серед них такі як *вікові особливості* учня, його *когнітивний стиль* (С.W. Allinson, J. Hayes, 1996; M. Bobic, E. Davis, R. Cunningham, 1999 та ін.), *здібності* (В.А. Моляко, 2002; С.С. Вітвицька, 2003; Н. Gardner, 1998; S. Scarr, 1985; M.W. Eysenck, 1994 та ін.) та *навчальний стиль* (L. Curry, 1990; M.K. Lovelace, 2005; S.A. Stahl, 2002 та ін.). Три останні складові блоку визначають індивідуальний профіль (стиль) суб'єкта учіння у вирішенні навчально-комунікативних проблем ІМ, і тому їх також доцільно враховувати для ефективної організації навчального процесу.

*Вікові особливості*, як відомо, є визначальною характеристикою розвитку психічних функцій особистості, її зрілості, а тому від них здебільшого залежить, які стратегії потрібно формувати в учнів конкретної вікової групи. Серед наукових трактувань і типологій *здібностей* була обрана теорія Х. Гарднера – theory of multiple intelligences (Н. Gardner, 1998) як розроблена для педагогічних цілей та ефективно впроваджувана в зарубіжну шкільну практику понад 20 років. Зміст цих здібностей широко висвітлюється в педагогічній літературі, а тому лише відзначимо, що у формуванні іншомовної СДК важливими є словесно-лінгвістична, логіко-математична, просторова, рухово-кінестетична, музична, міжособистісна та внутрішньо-особистісна. До *когнітивних стилів* (cognitive styles), що доцільно враховувати при формуванні СДК, належать: а) *толерантність до нереалістичного досвіду* (ambiguity tolerance), яка визначає здатність індивіда оволодівати матеріалом у різні способи, і зокрема, в ті, що нехарактерні для його стилю пізнання; б) *рефлексивність* (reflectivity) / *імпульсивність* (impulsivity), що описує кількість часу, потрібного учню, щоб підключитись до використання нових способів учіння, й рівень осмислення ним своєї діяльності та в) схильність до використання "цілісних" (holist) / "покрокових" (serialist) навчальних стратегій з метою подолання труднощів у навчанні (учні першого типу вирішують незнайому проблему, збираючи навмання всю інформацію, що її стосується; другі ж шукають її покроково, рухаючись від відомого до невідомого). Нарешті, *навчальний стиль* (learning styles) – підхід до того як навчатись, передбачає вибір і застосування учнем специфічних стратегій навчання. Навчальні стилі співвідносяться з ведучим аналізатором учня: зоровим, слуховим чи кінестетичним.

Усі розглянуті особистісні характеристики дають можливість учителю не тільки найкраще підібрати зміст і форму навчання, але й діагностувати динаміку індивідуального розвитку особистості учнів, який, власне і є метою формування іншомовної СДК.

Підсумовуючи все сказане, ми можемо зробити висновок про те, що іншомовна СДК учня складається з таких компонентів як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-дієвий, організаційно-евристичний та особистісний. Запропонована модель уможливорює складання Портфелів стратегій, розрахованих на поступове науково обгрунтоване формування СДК в учнів різних вікових груп. Іншим доцільним напрямом практичної розробки даного наукового питання видається створення моделі СДК та Портфеля стратегій майбутнього вчителя ІМ.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання (12-річна школа) Російська мова, 5 клас. К., 2004 // [http://www.mon.gov.ua/education/average/new\\_pr/nm/5.doc](http://www.mon.gov.ua/education/average/new_pr/nm/5.doc).
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // [http://209.85.135.104/search?q=cache:O5j\\_ivy\\_m1oJ:www.mon.gov.ua/education/average/](http://209.85.135.104/search?q=cache:O5j_ivy_m1oJ:www.mon.gov.ua/education/average/).
3. Усачева О.В. Деятельностные задания в аспекте компетентностного подхода // [http://festival.1september.ru/2004\\_2005/index.php?numb\\_artic= 211477](http://festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic= 211477).
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

Матеріал надійшов до редакції 12.12. 2007 р.

**Щерба Н.С. Научные подходы к построению модели иноязычной стратегической компетенции учащегося среднеобразовательной школы.**

*В статье обоснована целесообразность разработки вопросов стратегической компетенции, предложены ее определения в "компенсаторной" и "деятельностной" трактовке, структуру и модель стратегической*

*(деятельностной) компетенции учащегося средней общеобразовательной школы, а также интерпретировано содержание компонентов этой модели.*

***Shcherba N.S. The Scientific Methods of Building the Model of a Secondary School Pupil's Foreign Language Strategic Competence.***

*In the article the expediency of strategic competence problems elaboration is substantiated, its "compensatory" and "activity competence" interpretations definitions, a secondary school pupil's strategic (activity) competence structure and model are suggested and also this model's components' content is interpreted.*