використанням мультимедійного обладнання та врахуванням їхніх індивідуальних особливостей, здібностей і потреб.

Обидва модулі моделі навчання професійно орієнтованого УПДП мають тематично-циклічний характер і побудовані за однаковою схемою. Розподіл часу на самостійну роботу виконується за такою ж схемою.

Перспективними напрямами нашого дослідження вважаємо перевірку ефективності розробленої системи вправ та створення на її основі комплексу вправ для навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. / О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк і ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Робинсон Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода; / Д. Робинсон; пер. с англ. – М.: Кудиц - Образ, 2005. – 304 с.
3. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук. праць. – К.: КДПШМ, 1992. – С. 9–14.

УДК 378:811.111-26

Ю. П. ГУДИМА

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Розглянуто провідні зарубіжні дослідження навчально-стратегічної компетентності. Проаналізовано сучасний стан її формування загалом та в діалогічному мовленні майбутніх учителів англійської мови зокрема. Сформульовано й описано поняття і структуру навчально-стратегічної компетентності. Визначено компоненти комунікативної здатності до вживання іноземної мови та її складові: оцінювання, планування і виконання діяльності.

***Ключові слова**: навчально-стратегічна компетентність, діалогічне мовлення, комунікативна здатність, майбутні вчителі англійської мови, компоненти навчально-стратегічної компетентності.*

Ю. П. ГУДИМА

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ В БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА УЧЕБНО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Рассмотрены ведущие зарубежные исследования учебно-стратегической компетентности. Проанализировано современное состояние её формирования в целом и в диалогической речи будущих учителей английского языка в частности. Сформулированы и описаны понятие и структура учебно-стратегической компетентности. Выделены компоненты коммуникативной способности к употреблению иностранного языка и ее составляющие: оценивание, планирование и исполнение деятельности.

***Ключевые слова**: учебно-стратегическая компетентность, диалогическая речь, коммуникативная способность, будущие учителя английского языка, компоненты учебно-стратегической компетентности.*

Y. P. GUDYMA

CONTEMPORARY STATE OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINEES STRATEGIC COMPETENCE IN THE INTERACTION

In the article the international studies of strategic competence are considered. It deals with the analysis of state of the formation of strategic competence in general and the English interaction in particular. The concept of strategic competence, its notion and structure are described. The author identifies the components of communicative language ability in communicative language use and defines the components of communicative ability: assessment, planning, execution.

***Keywords**: strategic competence, interaction, communicative ability, the English language teacher trainees.*

Однією із цілей навчання, вважає А. Л. Венден, є оволодіння студентами різного типу стратегій, за допомогою яких майбутні вчителі не лише здатні ефективніше опановувати іноземну мову (ІМ) та вільніше спілкуватись нею, а й самостійно керувати навчальною діяльністю [20, с. 8-10]. Науковець стверджує: якщо студентам надавати вже готові відповіді до завдання, над яким вони працюють, то проблема миттєво буде вирішена; проте якщо їх навчити стратегіям, за допомогою яких майбутні фахівці самостійно зможуть знайти правильні відповіді, то згодом вони будуть здатні керувати власним процесом навчання.

Деякі науковці (Р. Оксфорд, В. Кук, Д. Ларсен-Фрімен) переконані, що навчальні стратегії є доступними та засвоюваними, тобто придатні до вивчення. Крім цього, користувачі ІМ лише отримають від них користь, адже за допомогою стратегій студенти досягнуть кращих результатів [11; 16].

Нині термін *«стратегія»* використовуються у виразах *«стратегія викладання»* та *«стратегії навчання»*. Питання формування навчально-стратегічної компетентності (НСтК) в іншомовному говорінні у мовному вищому навчальному закладі (ВНЗ) залишається ще недостатньо вивченим.

Метою статті є опис процесу дослідження провідними зарубіжними науковцями проблеми формування НСтК в діалогічному мовленні (ДМ) майбутніх учителів англійської мови.

З урахуванням поставленої мети нам необхідно вирішити такі завдання:

- сформулювати поняття НСтК;
- охарактеризувати явище та структуру НСтК;
- проаналізувати й описати праці зарубіжних науковців, які вивчали проблему формування НСтК.

Загалом словники дають визначення стратегії як сукупності вчинків та дій, що поєднуються для здобуття перемоги [9], або як мистецтво планування та координування заради досягнення мети [14]. Щодо освіти Р. Лежендр вважав, що стратегія навчання є системою операцій та педагогічних джерел, спланованих суб'єктом з метою найбільшого сприяння, досягнення цілей у педагогічній ситуації [8].

Погоджуємось із науковцями, які, досліджуючи це питання, визначають стратегії як наявність поведінки, техніки, планів, свідомих розумових опереції, неусвідомлюваності чи потенційної свідомості, когнітивної чи функціональної кваліфікації, техніки вирішення проблем, яку зберігає індивід, що навчається.

Дж. Тардіф наголошує на факті, що стратегія – щось навмисно створене задля ефективного досягнення мети; вона також містить щось множинне, тобто систему певних операцій [19].

Загалом термін «стратегії навчання» використовують для позначення системи дій та операцій опанування користувача ІМ для набування, залучення та використання відповідної виучуваної ІМ. Інакше кажучи, як зазначає П. Сір, навчання ІМ може розглядатись, як усі інші процеси опрацювання мовного матеріалу й відповідних даних: індивід вибирає та отримує частину нової інформації, яка йому представлена, потім він приймає та накопичує цю інформацію у своїй пам'яті, зрештою він її викликає, щоб знову використати [7, с. 67].

Стратегія навчання може проявлятись через прості техніки або стати навичкою, якщо її використання декілька разів виявилась ефективною. Крім цього, НСтК розглядається як сукупність певних характеристик або вчинків, які можуть бути свідомими, несвідомими чи потенційно свідомими та розглядатись як безпосередні, а також належати до мисленнєвих процесів, які можуть бути контрольовані за допомогою рефлексії (самоаналізу). Нарешті використання стратегій, які сприяють процесу навчання, може варіюватися у кількості і частотності їх використання залежно від індивіда [7, с. 69].

Отже, надалі розглядатимемо НСтК у процесі оволодіння майбутніми вчителями ДМ, оскільки вважаємо, що саме при спілкуванні найчастіше використовують у поєднанні навчальні та комунікативні стратегії.

До найважливіших умов, які становлять основу мовленнєвої компетентності студента, належить його здатність адекватно сприймати ДМ на слух, вести діалог згідно з дотриманням вимог англійським мовленнєвим етикетом (у дружньому колі, в розмові з однолітками, зі старшими чи з молодшими за віком, у контактному або дистантному спілкуванні). Тому вдосконалення і розвиток умінь ДМ студентів посідає чи не найважливіше місце при вивченні ІМ.

Дж. О'Меллі і А. Шамо вважають, що до іншомовної комунікативної компетентності мають увійти стратегії навчання разом з граматичною, соціолонгвістичною і дискурсивною складовими [15, с. 557-584].

Г. Стерн зауважив, що методика викладання ІМ у 1950–1970 рр. зазнала значого впливу з боку психології біхевіоризму, яка, за його словами, «інфантилізує» студента. Цей вплив змінився на вплив з боку гуманістичної психології, що завищує роль студента в класі та відзначає важливість афективних параметрів, але не враховує свідомі і когнітивні параметри у навчанні будь-чого. Загалом гуманістична психологія занадто нагошує на несвідомих процесах, на які викладач ніяк не впливає, так само як і власне студент [18, с. 402–416].

Розробкою проблеми формування стратегічної компетентності (СтК) займалися багато зарубіжних науковців: Л. Дюкет [10], М. Кенел та М. Свейн [6], Е. Шамо [15], Л. Бахман [2] та ін. Розглянемо наукові погляди на формування СтК вказаних дослідників.

М. Кенел, М. Свейн та Л. Дюкет вважають СтК невід'ємним компонентом комунікативної компетентності, не розділяючи їх на окремі складові [6, с. 1–47]. Науковці звужують СтК до процесу непомилкових структур (завдань), за допомогою яких можна імпровізувати та компенсувати брак мовних і мовленнєвих засобів у процесі спілкування, у разі «комунікативного збою» (breakdowns in communication), який відноситься до образу процесуалізованої винахідливості, обмежуючи його опереації до компенсації та імпровізації.

Ми вважаємо, що функція СтК, яку виділили М. Кенел та М. Свейн, є влучною, проте потребує детального опису психологічних механізмів, згідно з якими СтК функціонує у процесі спілкування. Такий опис представлено в роботі Л. Бахмана [3].

Оскільки представники моделі СтК застосовували комунікативні стратегії без урахування інших компонентів (постановки цілей, оцінки і планування), вважаємо модель недосконалою і такою, що вимагає доопрацювання.

Слідом за Л. Дюкетом [10] розглянемо поняття СтК, в якому науковець пропонує власну інтерпретацію концептів комунікативної компетентності, поділяючи її на п'ять мікрокомпонентів, припускаючи, що немає жодної точної її моделі. Першим мікрокомпонентом, на думку вченого, є лінгвістична компетентність, що описується як здатність інтерпретувати та використовувати мовні коди (фонетичні, фонологічні, морфологічні, синтаксичні та семантичні). Другий мікрокомпонент – це соціолінгвістична компетентність із здатністю інтерпретувати та використовувати мовні правила у різних комунікативних ситуаціях. Він також включає правила зв'язаності (реалізовуються граматикою) та послідовності (реалізовуються функціями комунікації). Третій мікрокомпонент – це соціокультурна компетентність, що описується як загальні знання історії культури певної мови та соціальна проблематика. Наступним є референціальна компетентність – базові знання феномена, до яких відноситься розуміння мови, взаємовідношення між ними й особистий досвід користувача мови. Л. Дюкет визначає СтК як здатність використання комунікативної компетентності для підтримання комунікації та зберігання діалогу між співрозмовниками, а також перебігу розмови згідно з намірами мовця [10, с. 86–90].

Л. Бахман описує мовну комунікативну здатність (communicative language ability) як складову знань чи компетентності та здатність до виконання чи запровадження цієї компетентності у відповідне контекстуалізоване комунікативне мовне вживання (communicative language use), що складається із трьох компонентів: мовної компетентності, СтК та психологічних механізмів [2, с. 84–107].

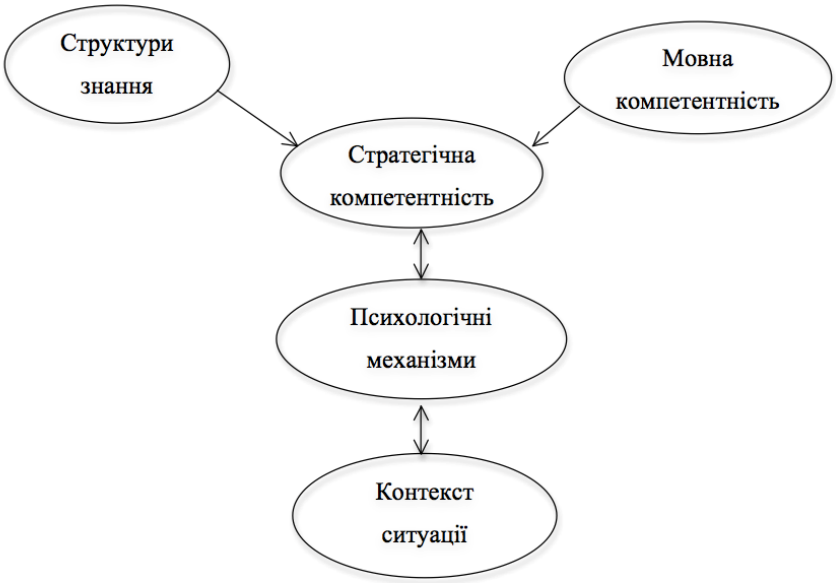

Рис. 1. Компоненти комунікативної мовної здатності у комунікативному вживанні мови (за [2]).

Розроблена Л. Бахманом модель СтК торкається психолінгвістичної та нейролінгвістичної галузі. Науковець схиляється до думки, що СтК є провідним компонетном в усій комунікації (is central to all communication). Вона здобуває інструментальну роль (orchestrating role) виконуючи також і опосередковану роль між смисловими намірами (meaning intentions) (повідомлення, яке буде передане) та основними компетентностями (underlying competences), фонові знання та контекст ситуації (context of situation) [2, с. 109].

Мовна компетентність відноситься до знань користувача мови про світ та особливості ситуації, в яких використання мови займає певне місце та визначається як складова трьох компонентів: оцінювання, планування та виконання.

Науковець описує компонент оцінювання як такий, що стосується релевантної інформації у досягненні комунікативної мети у цьому контексті, визначаючи, що мовні компетентності придатні для використання в досягненні цієї мети, подальше оцінення орієнтовано на перевірку досягнутої мети [2, с. 100–101].

Компонент планування, згідно з думкою Л. Бахмана, отримує відповідні елементи мовної компетентності і розробляє план, реалізація якого полягає у досягненні комунікативної мети [2, с. 101].

Виконання є компонентом, що спирається на відповідні психофізіологічні механізми для реалізації комунікативної мети і контексту [2, с. 103].

Останній компонент мовної комунікативної здатності – це психофізіологічні механізми, які включають слухові/візуальні канали та рецептивний/продуктивний метод (спосіб) і використовуються у мовному вживанні. Л. Бахман зводить психофізіологічні механізми до слухових/візуальних каналів, що суперечать першому компоненту – оцінюванню [2, с. 107].

Л. Бахман та А. Палмер описують СтК як сукупність метакогнітивних стратегій, яка є комбінацією знання ІМ та метакогнітивних стратегій, що дають можливість користувачам ІМ створювати або ж інтерпретувати дискурс. Науковці представляють СтК у вигляді сукупності метакогнітивних компонентів або стратегій, які можна розглядати як вищу послідовність процесів, що забезпечують когнітивні функції управління у використанні мови, а також в інших пізнавальних діяльностях. Використання ІМ включає в себе актуальні знання мови користувача й афективні схеми. Інтеграція всіх цих компонентів дозволяє не лише використовувати мову, а й інтерпретувати дискурс відповідної комунікативної ситуації [5, с. 70].

Дослідники визначили три основні галузі, в яких діють метакогнітивні стратегії: установка цілі (goal-setting), оцінювання (assessment) та планування (planning). Науковці представляють ці здібності як метакогнітивні вміння, пізнавальними за своєю природою функціонування, що включають «мету», яка може бути самообізнаністю та входити у їхнє функціонування [5, с. 76].

Використання метакогнітивних стратегій в іншомовному ДМ, яке зображене на рис. 2 (за Л. Бахманом та А. Палмером), ще раз підкреслюють головну роль афективних стратегій, які використані П. Скехеном у його когнітивному підході до вивчення ІМ [5, с. 78–82]. Намагаючись уніфікувати питання про вивчення другої ІМ із когнітивною перспективою, П. Скехем розглядає афективні фактори окремою галуззю науки. Отже, представлені метакогнітивні стратегії СтК вважаємо рекурсивними, адже вони можуть застосовуватись з різною послідовністю.

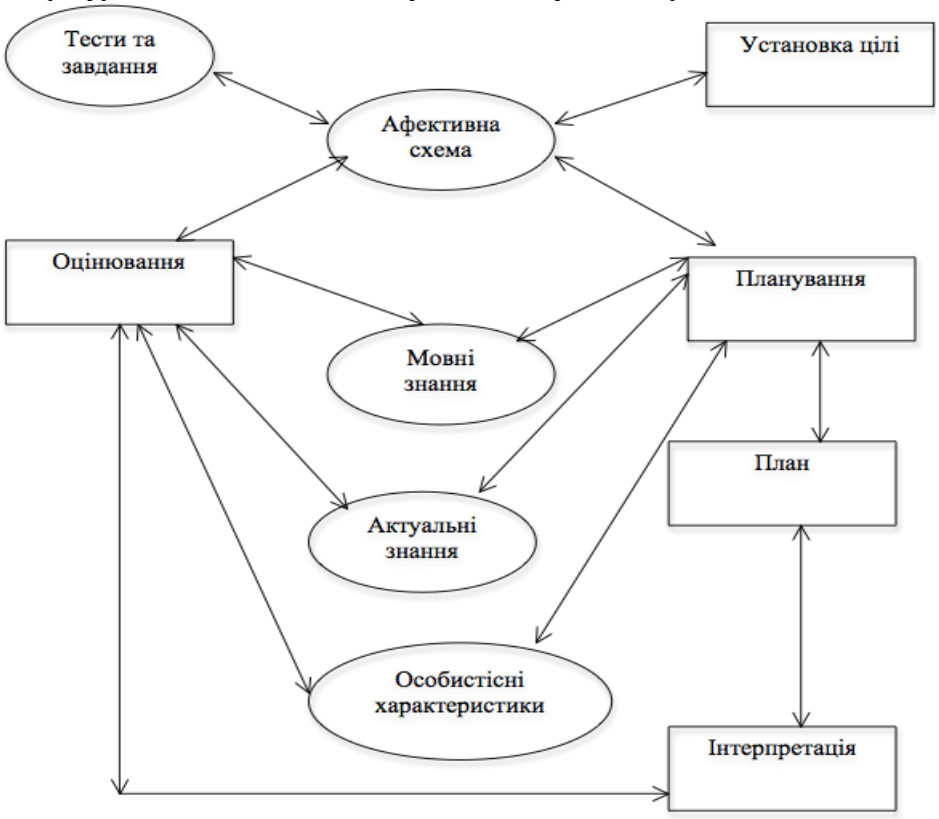

Рис. 2. Метакогнітивні стратегії у використанні мови та виконання мовного тесту (за [5]).

Згідно з формулюванням Л. Бахмана та А. Палмера, постановка цілі дозволяє користувачу мови відібрати та встановити одне чи більше завдань, які студент намагатиметься завершити або взагалі не братися за них. Установки цілей включають ідентифікування (мови у завданнях), відбір (завдань), вирішення (чи закінчувати завдання) [5, с. 71].

Компонент оцінювання у СтК за Л. Бахманом визначає із чим студент повинен працювати і наскільки добре він це зробив, що дає можливість визначити, якими актуальними знаннями (topical knowledge) володіє індивід, а також знання ІМ.

В оцінюванні береться до уваги й афективна реакція індивіда на застосування оцінювання.

Компонент оцінювання надає можливість користувачу ІМ:

- ідентифікувати інформацію, включаючи мовне розмаїття чи діалект, щоб зрозуміти специфічну мету спілкування у певному контексті;
- визначити, які мовні компетентності використовуються студентами під час спілкування;
- встановити здібності та знання, якими володіє співрозмовник;
- слідуючи комунікативним спробам, оцінити ступінь досягнутої комунікативної мети [4, с. 5].

Л. Бахман визначає три напрями компонента оцінювання. Перший з них відноситься до оцінювання характеристик мовного використання (language use) аби встановити: 1) бажаність і здійсненість успішного завершення завдання; 2) елементи актуальних/тимчасових (topical knowledge) та мовних знань.

Наступний компонент – оцінювання особистих актуальних і мовних знань користувача мови розглядається як афективна схема індивіда (чи він зможе впоратись із вимогами, поставленими до завдань) [4, с. 12].

Останній напрям відноситься до оцінювання правильності відповіді та її співвідношення з еталоном (ключем). Оцінювання відповіді індивіда відбувається згідно із встановленими критеріями (граматична правильність, повнота, цілеспрямованість та інформативність висловлювання, його соціолінгвістична відповідність). Цей аспект оцінювання дає змогу індивіду проаналізувати можливі причини проблеми, які можуть призвести до зміни комунікативної цілі, плану для здійснення тієї мети. За допомогою афективної схеми визначають причини помилки (недостані зусилля, важкість завдань чи різні інтерференції) [4, с. 14–16].

Згідно із твердженями Л. Бахмана та А. Палмера компонент планування включає використання мовних, актуальних (topical) знань та афективних схем, щоб завершити завдання успішно [5, с. 101]. Планування включає такі аспекти:

- виправлення певних пунктів із лінгвістичних та актуальних знань, які будуть використані у плануванні;
- формулювання одного, двох планів для відповідного завдання;
- відбір одного плану для реалізації мовленнєвих дій [5, с. 71–73].

Слідом за Л. Бахманом розглядаємо компонент виконання, який описується як певний психофізіологічний механізм для здійснення планування у відповідній модальності та засобів до комунікативної цілі та контексту [3, с. 103]. Вчений визначає три компоненти мовної здатності: мовна компетентність, знання ІМ та СтК.

Згідно з міркуваннями науковця, поняття комунікативної компетентності чи комунікативної здатності, впродовж років розвивалися у чотирьох напрямках, враховуючи:

– формулювання ширшого ряду компонентів;
– визначення, що ці компоненти не відособлені, а навпаки, взаємодіють;
– встановлення, які компоненти компетентності взаємодіють з іншими когнітивними здатностями і процесами;
– визначення, що мовні здібності включають здатність взаємодіяти із змістом [2, с. 34–56].

Проаналізувавши зазначені вище праці науковців та запропоновані останніми визначення, ми дійшли висновку, що моделі Л. Бахмана та А. Палмера і М. Свейна різні. Так, до моделі Л. Бахмана та А. Палмера внесені певні зміни:

- введено складний комплекс компетентностей;
- здійснено рух текстуальних компетентностей;
- подано складніший опис прагматичних знань;
- надано більшого значення важливості формуванню СтК.

Як бачимо, зарубіжні вчені не виокремлюють СтК та навчальну компетентність, тобто не об’єднують ці дві компетентності в НСтК. Вони розглядають формування СтК лише в рамках загальної АМ (general English). Так, дослідження Л. Бахмана та А. Палмера базувалось на формуванні СтК під час тестування. Доводиться констатувати, що формування СтК у студентів-філологів (студентів мовних ВНЗ) залишається поза увагою науковців. Крім того, не треба забувати, що НСтК включає не лише лінгвістичні компетентноті, а й паралінгвістичні.

Д. Макнейл вважає, що жести спряють процесу мислення та відображають психічні образи у внутрішньому мовленні (mental lexicon) [13, с. 403]. Д. Маккаферті висвітлює тісний зв’язок між когнітивними й афективними значеннями та тим, що стратегічні зусилля мовного користувача проявлені у реальному спілкуванні [12, с. 73–96].

Ми можемо стверджувати, що комунікативні стратегії є лінгвістичними та паралінгвістичними. Виокремивши дві головні теорії: гіпотезу лексичного виправлення (відновлення) (the lexical retrieval hypothesis), гіпотезу інформаційного викладу (the information packaging hypothesis). М. Алібалі, С. Кіта та А. Йонг вважають, що жести мають велике значення для концептуального оформлення інформації, перш ніж вона буде закодована в мовну форму мови; функціонування жестів/жестикулювання відбувається на рівні продукування мови, яке допомагає мовцю знайти влучні слова; жести пов’язані із концептуальним планування повідомлення, допомагаючи мовцю оформити інформацію у вербалізовані одиниці [1, с. 594].

Таким чином, у результаті аналітичного огляду зарубіжних наукових джерел ми дійшли висновку, що у вчених нема єдиного погляду на формування НСтК. Спираючись на різні трактування НСтК, нами сформульовано власне поняття та охарактеризовано явище НСтК, описано класифікацію стратегій та їх природу.

Перспективою свого подальшого дослідження вбачаємо у розробці теоретичних основ формування у майбутніх учителів НСтК у навчанні англомовного ДМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alibali M. W. Gesture and the process of speech production: We think therefore we gesture / Alibali M. W., Kita S., Young A. // Language and Cognitive Processes. – 2000. – № 15. – P. 593–612.
2. Bachman L. Constructing measures and measuring constructs / L. Bachman, B. Harley, J. Cummins and others // The development of second language proficiency. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – P. 84–107.
3. Bachman L. Fundamental considerations in language testing / Lyle F. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
4. Bachman L. Language testing – SLA research / L. Bachman, A. Cohen // Interfaces between second language acquisition and language testing research. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 202 p.
5. Bachman L. Language testing in practice / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 377 p.
6. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 1–47.
7. Cyr P. Les stratégies d´apprentissage / Paul Cyr. P.: CLE International, 1998. – 181 p.
8. Dictionnaire actuel de l'éducation / R. Legendre. – Monréal/P.: Guérin/Eska, 1993. – 1044 p.
9. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / Le Petit Robert / P. Rober. – P.: Société du Nouveau Littré, 1989. – 1952 p.
10. Duquette L. La créativité dans les pratiques communicatives / L. Duquette // Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une language étrangere. – Bruxelles: Boec, 1988. – P. 86–90.
11. Larsen-Freeman D. Second language acquisition research: staking out the territory / Larsen-Freeman D. TESOL Quarterly, 1991. – № 25/2. – P. 315-350 Cook V. Second language learning and language teaching / Cook V. – L.: Edward Arnold, 2001. – 262 p.
12. McCafferty S. Nonverbal Expressions and L2 Private Speech / S. McCafferty // Applied Linguistics. – 1998. – № 19. – P. 73–96.
13. McNeill D. Hand and Mind / D. McNeill. – Chicago: Chicago University Press, 1992. – 423 p.
14. Multidictionnaire des difficulties de la langue française / M.-É. De Viller. – Québec: Éditions Québec / Amérique, 1992. – 1568 p.
15. O'Malley J. M. Learning strategy applications with students of English as a foreign language / J. M. O'Malley, A. U. Chamot // TESOL Quarterly, 1985. – P. 557–584.
16. Oxford R. L. Language Learning Strategies: what every teacher should know / Oxford R. L. – Boston: Heinle&Heinle, 1990. – 341 p.
17. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning / P. Skehan. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 324 p.
18. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 582 p.
19. Tardif J. Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive / J. Tardif. – Montréal: Éditions Logiques, 1992. – 474 p.
20. Wenden A. L. Learner strategies in language learning / Wenden A. L., Rubin J. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 181 p.