

## СКЛАДОВІ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНЦІЇ І СТРАТЕГІЇ” В КОНТЕКСТІ “ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ У МОВНІЙ ОСВІТІ: ВИВЧЕННЯ, ВИКЛАДАННЯ, ОЦІНЮВАННЯ”

Ружин К.М., к. пед. н, доцент

*Запорізький національний університет*

Стаття присвячена аналізу змісту понять “компетенція”, “комунікативна компетенція”, “стратегії” і їхня структура в контексті загальноєвропейських рекомендацій у мовній освіті: вивчення, викладання, оцінювання.

*Ключові слова:* компетенція, комунікативна компетенція, види мовлення, стратегії.

Ружин Е.М. СОСТАВЛЯЮЩИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИИ И СТРАТЕГИИ» В КОНТЕКСТЕ «ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИЗУЧЕНИЕ, ПРЕПОДАВАНИЕ, ОЦЕНИВАНИЕ» / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья посвящена анализу содержания понятий «компетенция», «коммуникативная компетенция», «стратегии» и их структуре в контексте общеевропейских рекомендаций в языковом образовании: изучение, преподавание, оценивание.

*Ключевые слова:* компетенция, коммуникативная компетенция, виды речи, стратегии.

Ruzhin K.M. COMPONENTS OF STRUCTURE AND CONTENT OF THE NOTIONS “COMPETENCE AND STRATEGIES” IN CONTEXT OF EUROPE-WIDE RECOMMENDATIONS IN LANGUAGE EDUCATION: STUDYING, TEACHING, EVALUATION / Zaporizhzhya National University, Ukraine

The article is dedicated to the analysis of content of the notions “competence”, “communicative competence”, “strategies” and their structure in the context of Europe-wide recommendations in language education: studying, teaching, evaluation.

*Key words:* competence, communicative competence, strategies, aspects of speech.

В останнє десятиріччя вчені, практики, автори навчальних підручників і програм широко використовують терміни “компетенції” і “стратегії”. Аналіз науково-методичної літератури останніх років слугує підставою для ствердження про те, що термін “компетенція” широко використовується в різних сполученнях: професійна компетенція, методична компетенція, комунікативна компетенція, лінгвістична компетенція, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, соціокультурна компетенція, літературна комунікативна компетенція, компетентність і інше [1-10].

Навіть із невичерпного переліку наведених словосполучень можна засвідчити, що сьогодні термін “компетенція” є дуже вживаним, і навіть модним у роботах теоретичної і практичної спрямованості. Терміни “компетенція”, “комунікативна компетенція” є одними з основних в методиці навчання іноземних мов, де ведучим принципом навчання є принцип комунікативності, або комунікативної спрямованості. Комунікативна компетенція розглядається як мета навчання іноземних мов і одночасно як зміст навчання.

Широка вживаність терміна в наукових публікаціях, в офіційних навчально-методичних документах, як-от: інструктивні листи Міністерства освіти і науки України, типові програми для середніх та вищих навчальних закладів, типові і робочі навчальні плани для підготовки фахівців з іноземної мови, призводить до нечіткого вживання терміна “компетенція”, зокрема “комунікативна компетенція”, “стратегії”, “комунікативні стратегії”. А це, у свою чергу, певною мірою викликає деяку плутанину як у розумінні самих понять, їх вживанні, так і негативно впливає на визначення мети і вибору змісту навчання та організацію навчального процесу в цілому.

Так, у змісті “Пояснювальної записки для програми “Англійська мова 2-12 класи” [11, 3-7] зазначено, що “оволодіння учнями іншомовного спілкування потребує формування в них певного рівня комунікативної компетенції”, зміст якої передбачає включення складових: мовленнєва і мовна компетенція, соціокультурна і соціолінгвістична компетенція, дискурсивна компетенція, стратегічна компетенція. У названому документі зазначено, що мовленнєва компетенція включає уміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудої, побутової та культурної сфер спілкування, уміння розуміти на слух основний зміст автентичних тестів, уміння читати та розрізняти автентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту, читання з повним розумінням змісту), уміти зафіксувати та передати письмово необхідну інформацію. Мовну компетенцію учня має скласти засвоєння програмного мовного матеріалу як засобу оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні, визначеному стандартом середньої освіти. У програму вперше внесено такі її складові, як соціокультурна та соціолінгвістична компетенція, відповідно до якої в учнів мають бути сформовані уміння вибирати та використовувати мовленнєві форми для здійснення комунікативних намірів у конкретних ситуаціях, уміння враховувати культурні особливості, правила вербальної та невербальної поведінки носіїв мови у типових ситуаціях спілкування.

Уперше до програми включені також “дискурсивна”, та “стратегічна” компетенції. Дискурсивна компетентність розглядається як здатність керувати мовленням та структурувати його за допомогою тематичної організації, зв’язності, логічної організації стилю та реєстру, риторичної ефективності. Ця складова включена до комунікативної компетенції в пояснювальній записці, але далі не конкретизується у вимогах до кожного класу. Стосовно “стратегічної” компетенції, що є також новою складовою змісту комунікативної компетенції, то її зміст складають: уміння вибирати ефективні стратегії для розв’язання комунікативних завдань і уміння самостійно здобувати та використовувати знання, планувати навчальний процес і оцінювати свої знання.

Як свідчить практика, вчителі середніх шкіл адаптувалися до термінів “мовна” і “мовленнєва” компетенції, “соціокультурна” і “соціолінгвістична” компетенції, проводячи певні паралелі із практичною, комунікативною і розвиваючо-виховною метою. Певні труднощі на практиці все ще становить реалізація на кожному уроці стратегічної компетенції в процесі формування мовної і мовленнєвої компетенції. До того ж, у “Програмі для 2-5 класів загальноосвітніх навчальних закладів” [12, 33-34] до змісту вимог для кожного класу включено наступні розділи: сфери спілкування, тематика ситуативного спілкування, мовленнєві функції, лінгвістичні компетенції, соціокультурна компетенція, загальнонавчальні компетенції [15, 41]. Як видно, вчителі, які працюють у 2-5 класах, мають у своєму розпорядженні 2 програми, розділи і їхня термінологічна назва, і як наслідок і зміст, не збігається, що на практиці викликає певні труднощі. Прикладом певної термінологічної невідповідності може бути також невідповідність у назві дисциплін за навчальним планом для підготовки фахівців з іноземної мови [13-14], де дисципліни циклу професійно-орієнтованих мають назву: практичний курс першої мови, практичний курс з другої мови (КНУ), основна іноземна мова, друга іноземна мова (ЗНУ), комунікативні стратегії першої мови, комунікативні стратегії другої іноземної мови. (навчальний план, проект). Викладачам, які працювали за попередніми навчальними планами і які приступили до реалізації проекту навчального плану, заміна назви “основна” і “друга” іноземна мова на “комунікативну стратегію першої (другої) мови” викликає природне запитання: це одна і та ж дисципліна? Зміст один і той же? Навчати за традиційною методикою?

Без усвідомлення змісту термінів, які органічно ввійшли до науково-методичної публікації, в організаційно – методичні документи, навчання іноземної мови як учнів,

так і студентів, не може бути ефективним. Багатомовність термінів “компетенція” і “стратегія” пояснюється значною мірою фактом інтеграції національної освіти, зокрема навчання іноземних мов, у світову систему освіти та європейські заклади освіти, пов’язані з навчанням іноземних мов. На сьогодні всі дидактичні та тематичні засади і зміст програм середньої і вищої школи узгоджені з відповідною галуззю Державного стандарту середньої освіти і Освітньо-професійної програми підготовки фахівців з іноземної мови (за різними кваліфікаційними рівнями) і відповідно з основними положеннями “Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [15], які є свого роду зв’язуючою ланкою при входженні України до Болонського процесу.

Враховуючи вищезазначене, а також зважаючи на те, що в методичній літературі існують різні визначення і тлумачення понять компетенції і стратегії в сполученні з іншими словами, а також відсутність роботи, у якій би тлумачення цих понять наводилося за змістом Загальноєвропейських Рекомендацій (далі РРЕ), метою даної статті є розкриття складових структури і змісту комунікативної і стратегічної компетенції в контексті РРЕ.

У змісті Загальноєвропейських рекомендацій виділяється 15 різновидів компетенцій, яким дається відповідне тлумачення і які поєднуються у свого роду певні блоки. Так, перш за все, дається визначення компетенцій взагалі, комунікативній компетенції та її складових, інших видів компетенцій. Так, відповідно до змісту РРЕ:

**Компетенція** є сума знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати різні дії [15, 9].

**Загальні компетенції** – це ті компетенції, які не є суперечливими для мовлення, але такі, що є необхідні для будь – якого роду діяльності, у тому числі і мовленнєвої [15, 9].

Загальні компетенції користувача, або тих, хто вивчає мову, складаються із: знань (академічних, емпіричних та декларативних) та умінь, життєвого досвіду, а також їхнього вміння вчитися [15, 11]).

**Знання** розуміються як “результат формального навчання” (**академічні знання**). Будь – яка сфера людського спілкування залежить від загального знання світу. Знання, необхідні в процесі вивчення і використання мови, не є безпосередньо пов’язаними з мовою та культурою. Під час сприйняття та розуміння іншомовних текстів впливову роль відіграють академічні знання з освітньої, наукової та технічної галузі, академічні та **емпіричні знання** з професійної сфери. Разом з цим, емпіричні знання у сфері повсякденного життя (розпорядок дня та їжі, засоби транспорту, зв’язку та інформації), у публіцистичній або приватній сферах є найсуттєвішими для іншомовної мовленнєвої діяльності. Знання спільних цінностей та ідеалів, які прийняті в інших країнах або регіонах, є найсуттєвішими для міжкультурного спілкування.

**До декларативних знань** (*savoir*) укладачі рекомендацій включають: 1) знання світу: місця, установи та організацій, подій у різних сферах, знання суспільства і культури спільності або спільнот країн; 2) соціокультурні знання, які охоплюють гілки суспільства та його культури, як: повсякденне життя, умови життя, міжособистісні стосунки, цінності, ідеали, норми поведінки, соціальні правила поведінки, ритуальна поведінка в певних сферах; 3) міжкультурне усвідомлення, яке складається із знань, усвідомлення та розуміння зв’язків між “світом походження” і “світом спільноти, мову якої вивчаєш” [15, 100-104].

**Вміння та навички** (*savoir – faire*) залежать від здатності виконувати певні послідовні дії, ніж від сласне знань. У той же час вміння може бути полегшеним шляхом оволодіння забутими знаннями або супроводжуватись різними формами життєвого досвіду (компетенції).

**Життєвий досвід** (savoir-être) - компетенція існування, що розглядається як сума індивідуальних характеристик, рис та звичок особистості, які стосуються, наприклад, самоусвідомлення або уявлення про інших (людей) та готовності вступити до спільної взаємодії з іншими людьми.

При цьому укладачі конкретизують, що компетенція “життєвий досвід ” не є результатом незмінних характеристик особистості, вона постійно змінюється. Життєвий досвід має бути врахований під час вивчення та викладання іноземних мов. Таким чином, укладачі Рекомендацій стверджують, що на комунікативну діяльність користувачів-учнів впливають не лише їх знання, свідомість, вміння та навички, але й суб’єктивні чинники, що пов’язані з індивідуальними особливостями поведінки, мотивації, цінностей, ідеалів, когнітивних стилів і типом особистості, який визначає особисту ідентичність. Особиста ідентичність зумовлюється поведінкою, мотивами, цінностями, ідеалами, когнітивними стилями і рисами особистості. Поведінка, риси особистості чинять значний вплив на здатність користувача-учня вчитися.

**Вміння вчитися** (savoir-apprendre) як складова загальної компетенції розглядається як здатність спостерігати за новим досвідом і брати в ньому участь, а також приєднувати нові знання до вже існуючих, змінюючи останні, якщо це потрібно. Здатність навчитися має декілька компонентів, таких як *мовна і комунікативна свідомість*, яка базується на сприйнятливості до мови і до її використання, що включає знання і розуміння принципів, за якими мова організується і вживається. Це сприяє тому, що новий досвід узагальнюється у вигляді впорядкованої структури і сприймається як спосіб збагачення існуючого досвіду. До вміння вчитися входять і загальні фонетичні вміння / навички, навчальні вміння, евристичні здатності, які в контексті РРС [15, 107-108] розглядаються таким чином:

- *Загальні фонетичні здібності та вміння/навички* це - здатність учнів вимовляти новою мовою, *яка* полегшується завдяки наявності здатності розрізняти та продукувати незнайомі звуки та просодичні сегменти, розуміти і зв’язувати незнайомі звукові розрізки, розуміти (у ролі слухача) довготривалий звуковий потік і сприймати його як осмислений ряд фонетичних елементів, здатність володіння процесами звукового сприйняття та продукування вивчення нової мови [15, 107].
- *Навички і уміння вчитися* включають здатність використовувати навчальні можливості, створені ситуаціями викладання, наприклад: уважно стежити за презентованою інформацією, усвідомлювати мету поставленого завдання; ефективно співпрацювати у парній та груповій роботі; здатність успішно використовувати адекватні матеріали, засоби навчання для самоосвіти і т.д.
- *Евристичні вміння* – це вміння, що включають здатність учнів сприймати новий досвід (нову мову, нових людей, нові засоби поведінки і застосовувати інші компетенції для того, щоб діяти в специфічній навчальній ситуації, а також здатність знаходити, розуміти і випробовувати нову інформацію, використовувати нові технології [15, 108].

Загальні компетенції індивіда можуть бути узагальнені (для більш цілісного сприйняття) в такій таблиці:



Для викладачів іноземної мови особливо важливим є підхід укладачів РРЕ до розкриття змісту комунікативної мовленнєвої компетенції, оскільки формування останньої є провідною метою при навчанні іноземної мови.

**Комунікативна мовленнєва компетенція (КМК)**, або просто комунікативна компетенція (КК) має у своєму складі такі компоненти: лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні.

**Лінгвістичні компетенції** – це “знання і здатність використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і сформульовані, добре оформлені, повнозначні висловлювання” [15, 109].

Укладачі рекомендацій, не претендуючи на абсолютність у визначенні складових лінгвістичної компетенції, розрізняють такі компетенції в складі КМК, і надають їм тлумачення, яке подається нижче.

**Лексична компетенція** – це знання і здатність використовувати мовний словниковий запас, який складається з лексичних та граматичних елементів [15, 110-111]. До лексичних елементів включають: стислі вирази, фразеологізми, однослівні форми; до граматичних елементів віднесено: артиклі, кількісні займенники, особові займенники, питальні слова та відносні займенники, присвійні займенники, прийменники, допоміжні слова, сполучники, частки.

**Граматична компетенція** визначена як “знання та здатність користуватися граматичними ресурсами мови, це “здатність розуміти і виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази і слова (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул)” [15, 112-113].

Користувачам рекомендацій надається можливість визначитися, на якій граматичній теорії вони базують свою роботу, які граматичні елементи (морфеми, афікси, слова), категорії (число, відмінки, рід і інше), класи (відмінювання іменників, прикметників, дієслів і інше), структури (складні та складені слова, фрази, речення), процеси (афіксація, заміщення, трансформація і інше), відмінювання (управління, узгодження, валентність) необхідно включити до змісту граматичного мінімуму, яким учні повинні володіти і вживати [15, 113-114].

**Семантична компетенція** розглядається як здатність учня усвідомлювати і контролювати організацію змісту [15, 114]. До неї відноситься:

- Лексична семантика – зв'язок слова із загальним компонентом (відношення, коннотація, експонування загальних специфічних понять), внутрішньо-лексичні зв'язки (синоніми, антоніми, гіпонімія, колокація, відношення типу “частина – ціле”), компонентний аналіз, еквівалентність при перекладі.
- Граматична семантика, яка розглядає знання граматичних елементів, категорій структур і процесів.
- Прагматична компетенція, яка розглядає мотиви зв'язків, таких як підрядність, пресупозиція, імплікативність тощо [15, 115-116].

**Фонологічна компетенція** включає знання та навички перцепції і продукції:

- звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації в певному контексті (алофонів);
- фонетичних ознак розрізнення фонем (дистинктивних ознак, напр., сонорності, назальності, закритості, лабіальності);
- фонетичного складу слів (складоподілу, фонетичних відрізків, словесного наголосу і тону);
- фонетики речення (просодії): наголосу і ритму фрази, інтонації;
- фонетичної редукації: вокалічної редукації, сильних і слабких форм, асиміляції, елізії.

**Орфографічна компетенція** охоплює знання і навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти. Писемні системи усіх європейських мов базуються на алфавітному принципі. У випадку алфавітних систем учні повинні знати і вміти сприймати та продукувати: форму як великих, так і малих літер у вигляді прямого шрифту і курсиву, називання слів по літерах, у тому числі розрізнення злитих форм, пунктуаційні знаки і випадки їх вживання, типографські засоби та варіанти їх друку і інше.

**Орфоепічна компетенція** – це вміння правильно озвучувати написане, коли необхідно читати вголос підготовлений текст або використовувати в усному мовленні слова, що вперше зустрічаються у письмовій формі. До орфоепічної компетенції включаються знання правил написання, вміння користуватись словником та знання умовних позначень, зокрема, знаків пунктуації для паузації та інтонації; здатність розуміти двозначність (омоніми, синтаксичні двозначності і т.д.) залежно від контексту.

Наступна складова комунікативної компетенції – це **соціолінгвістична компетенція**. Соціолінгвістична компетенція (СЛК) стосується соціокультурних умов користування мовою і включає знання, необхідні для здійснення соціального аспекту користування мовою [15, 113-118].

До змісту СЛК укладачі Рекомендацій відносять:

1. **Лінгвістичні матеріали** соціальних стосунків, які дуже відрізняються у різних мовах та культурах залежно від таких чинників, як відповідний статус, близькість стосунків, реєстр мовлення і т.д. До цих маркерів відносяться реєстри, які не розглядаються як універсальні: вживання та вибір привітань, вживання та вибір форм звертання, правила вступу до розмови, вживання та вибір вигуків.

2. **Правила ввічливості**, які є різні і варіюють від однієї культури до іншої: “позитивна”, “негативна”, ввічливість, неввічливість, правильні вживання: “будь - ласка”, “дякую”.

3. **Вирази народної мудрості**, які представлені сталими формулами і які є важливим компонентом лінгвістичного аспекту соціокультурної компетенції: прислів'я, допоміжні звороти, вислови, знайомі цитування [15, 119].

4. **Реєстрові відмінності**, які використовуються для позначення систематичних відмінностей між різними варіантами мови при вживанні її в різних *контекстах*. Під цим кутом зору розглядаються такі формальності: *офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний*.

5. **Діалект та акцент**. Соціолінгвістична компетенція включає здатність розрізняти лінгвістичні маркери, наприклад: соціальних класів, регіонального і національного походження етнічної належності, професійної групи. До діалектичних та аспектичних маркерів відносяться: лексика, фонетика, граматики, вокальні характеристики, паралінгвальні засоби і інше.

Третьою складовою комунікативної компетенції є **прагматична компетенція**, яка пов'язана зі знаннями користувача/учня про принципи, за якими висловлювання/повідомлення:

- а) організуються, структуруються та укладаються (дискурсивна компетенція);
- б) використовуються для здійснення комунікативних функцій (функціональна компетенція);
- в) узгоджуються з інтерактивними та трансактивними схемами (компетенція програмування мовлення) [15, 122].

Як видно, складовими прагматичної компетенції виступають:

1. **Дискурсивна компетенція**, яка є здатністю користувача/учня пов'язувати речення логічно, з тим, щоб продукувати зв'язні відрізки мовлення. Остання включає знання та вміння контролювати логічне складання речення з точки зору: теми/реми; відомого/нового; причини/наслідку; природної зв'язності (напр., часової); здатність будувати і керувати мовленням у плані тематичної організації, зв'язності та злитності, логічної організації, стилю та реєстру. До дискурсивної компетенції відноситься так названий “*кооперативний принцип*”, дотримання якого вимагає врахувати: якість і кількість висловлювань, інформативність, доречність, стиль висловлювання, тобто знання побудови тесту.

**Побудова тексту** - це є знання правил побудови мови певної спільності, знання про те, як структурується інформація для здійснення різних макрофункцій (опису, розповіді, експозиції і т.д.), як будується аргументація (на суді, у дебатах тощо), як оформлюються і розбиваються на параграфи письмові тексти (есе, офіційні листи і т.д.) [15, 123]. Відповідно до РРС ілюстративні шкали запроваджені до таких аспектів дискурсивної компетенції:

- вміння пристосуватись до обставин;
- дотримання правил ведення бесіди;
- тематичне розгортання;

- зв'язність та злиття.

**2. Функціональна компетенція** – цей компонент пов'язаний з використанням у спілкуванні усного мовлення та письмових текстів зі спеціальними функціональними цілями. Розмовна (усномовленнєва) компетенція не є просто знанням того, що особливі функції (мікрофункції) виражаються тими чи іншими мовними формами. Учасники залишаються до інтеракції, у якій кожна ініціатива веде до реакції та рухає інтеракцію вперед, відповідно до її мети, через послідовність стадій від початку спілкування до завершення. Компетентні мовці усвідомлюють процес і володіють вміннями для участі в ньому. Макрофункція характеризується своєю інтерактивною структурою. Більш складні ситуації можуть, звичайно, мати внутрішню структуру, що включає відрізки макрофункцій, які в більшості випадків узгоджені відповідно до формальних або неформальних сем соціальної інтеракції. Функціональна компетенція включає: мікрофункції, макрофункції і інтерактивні схеми, зміст яких надається з посиланням на текст РРС [15, 126-127].

1. *Мікрофункції* є категоріями для функціонального використання в певній інтеракції окремих висловлювань, як правило, по черзі. Мікрофункції дещо детальніше розбиті на категорії:

- надання і запит фактичної інформації – ідентифікація, розповідь, виправлення, запитання, прохання, відповідь;
- вираження та виявлення ставлення до таких чинників, як факти (згода/незгода), знання (знання/незнання, пригадування, забування, ймовірність, впевненість), модальність (обов'язки, необхідність, здатність, можливість, дозвіл), волевиявлення (бажання, воля, наміри, уподобання), емоції (задоволення/незадоволення, уподобання/байдужість, задоволення /інтерес, подив, надія, розчарування, страх, тривога, вдячність), мораль (вибачення, схвалення, жаль/співчуття, симпатія);
- спонукання: вказівки, вимоги, застереження, поради, заохочення, прохання про допомогу, запрошення, пропозиції;
- соціалізація: привертання уваги, звертання, привітання, знайомство, проголошення тостів, прощання;
- структурування мовлення: 28 мікрофункцій, початок бесіди, виступ у свою чергу, завершення;
- відновлення спілкування: 16 мікрофункцій.

2. *Макрофункції* – це категорії для функціонального використання усного мовлення або письмового тексту, що складаються з (іноді поширеної) послідовності відрізків, наприклад: опис, коментар, розповідь, пояснення, вимоги, роз'яснення, демонстрація, інструкція, аргументація, переконання і т.д.

3. *Інтерактивні схеми.* Функціональна компетенція включає також знання і здатність використовувати схеми (програми соціальної взаємодії), які підтримують спілкування, такі як моделі вербального спілкування. Інтерактивна комунікативна діяльність включає структуровані відрізки дій, що їх сторони виконують по черзі. Найпростішими парами, які вони виконують, є:

- запитання —————> відповідь
- твердження —————> підтвердження/спростування
- вимога/пропозиція/вибачення —————> згода/незгода
- привітання/тост —————> відповідь



Окрім зазначених видів КМК, укладачі РРЕ виділяють, ще один вид компетенції – **плюролінгвальну та плюрокультурну компетенцію**, яка розглядається як здатність користуватися мовними і культурними цілями і брати участь у міжкультурному спілкуванні, коли людина, що розглядається як соціальний аспект, має різні ступені володіння кількома мовами та досвід кількох культур. Це розглядається не як надання переваги чи протиставлення різних компетенцій, але швидше, як існування складної або навіть комплексної компетенції, яку може використовувати користувач [15, 168].

Традиційний підхід представляє вивчення іноземної мови як доповнення у відокремленому вигляді компетенцій спілкування рідною мовою компетенцією спілкування іноземною мовою [15, 168]. Зміст КМК і її складових можна представити у вигляді наступної схеми №1.

**Схема № 1**  
**Зміст і складові КМК**



У змісті РРЕ комунікативні компетенції розглядаються в тісному зв'язку зі **стратегіями**, що знаходять своє підтвердження у всіх розділах, зокрема в розділі 4.4. РРЕ [15, 57-90].

На розгляді терміна і “стратегії” і його співвідношенні до комунікативних видів мовленнєвої діяльності зосереджено аналіз РРЕ.

**Стратегії** – це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок для того, щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілій або найбільш економній можливий засіб залежно від його/її конкретної мети. Однак, комунікативні стратегії, як зазначено у контексті РРС, не повинні просто розглядатись як модель неспроможності, як спосіб “викрутіся” в умовах мовленнєвого дефіциту або перешкоди спілкування. Носії мови регулярно використовують **комунікативні стратегії** усіх видів, коли стратегія відповідає комунікативним запитам, зверненням до них [15, 57]. **Стратегія** означає прийняття певної дії з метою досягнення найкращих результатів. Застосування комунікативних стратегій розглядається як реалізація когнітивних принципів: планування, виконання, контролю та корекції в різних видах комунікативної діяльності: сприйняття, взаємодії, продукції та посередництва [15, 57].

Здатність учня безпосередньо виконувати мовленнєву діяльність та оперувати комунікативними стратегіями – це передмова прогресу у вивченні іноземної мови. Комунікативні стратегії виступають адекватною основою для шкалування мовних умінь. У змісті Рекомендацій виділяються такі комунікативні види діяльності і стратегії.

**1. Продуктивні види діяльності і стратегії**, які включають як усне так і писемне мовлення:

**1.1. Усний продуктивний вид діяльності** – говоріння, це процес продукування користувачем/учнем усного тексту, який сприймається аудиторією з одного боку або кількох слухачів. Приклади діяльності говоріння включають: публічні звернення (виступи, інформації тощо); звернення до аудиторії (університетські лекції, розважальні виступи, спортивні коментарі), а також читання вголос тексту, розігрування вивченої ролі тощо [15, 58].

**1.2. Писемна продуктивна діяльність** – письмо, це процес породження письмового тексту, призначеного для читання одним або кількома читачами. Писемні види діяльності включають: заповнення формуляра, анкет, списків запитань, написання статей для журналу, газети, написання звітів, складання записів для майбутнього використання, запис висловлювань під диктовку, творче та образне письмо, написання особистих та ділових листів. У Рекомендаціях ілюстровані школи запровадження дій: загальної письмової продукції, творчого письма, доповідей та есе, творів [15, 61].

**2. Рецептивні види діяльності і стратегії.** До цих видів діяльності входять аудіювання і читання:

**2.1. Аудіювання** (усне сприйняття) – це процес сприйняття і опрацювання користувачем/учнем усного мовлення, породженого одним або кількома мовцем. Усне сприйняття включає: прослуховування публічних лекцій, виступів, звернень; слухання засобів зв'язку, слухання акторських виступів, виступів на публічних мітингах, слухання розмов інших людей. Мета слухання може бути різною: зрозуміти суть, отримати спеціальну інформацію, зрозуміти деталі і інше. Стосовно ілюстрованої шкали для аудіювання, то вони запроваджені для: загального розуміння при аудіюванні, розуміння мовленнєвих носіїв мов, слухання в ролі члена живої аудиторії, слухання звернень та інструкцій, слухання аудіозаписів масового зв'язку та записів мовлення [15, 65].

Поділ видів мовленнєвої діяльності на продуктивні і непродуктивні збігається з традиційним підходом, у той же час до системи класифікації видів МД укладачі Рекомендацій включають іще кілька видів, а саме:

### 3. *Інтерактивні* види діяльності, до яких віднесено:

**Усне діалогічне мовлення** – це інтерактивний вид діяльності, у процесі якої користувач мови діє як мовець чи слухач з одним або кількома співрозмовниками, так щоб побудувати спільне розмовне мовлення шляхом обміну значеннями за кооперативним принципом [15, 73]. Під час інтеракції застосовується рецептивні та репродуктивні види стратегії. При цьому присутні когнітивні стратегії та стратегії співпраці, які також називаються стратегіями дискурсу та співробітництва і пов'язані з управлінням, кооперацією та інтеракцією, такими як дії у свою чергу та передача черг іншому і т.д. Приклади інтерактивних видів включають: трансакції, одиничні бесіди, неформальну дискусію, дебати, інтерв'ю, переговори, спільне планування і інше. Ілюстративні школи запроваджені для: загального усного діалогічного мовлення, розуміння носія мови, бесіди, обміну інформацією, надання та отримання інтерв'ю і інше [15, 73]. Процеси, що входять до усного інтерактивного спілкування (говоріння – слухання), відрізняються від простої послідовності дій говоріння та слухання збіганням продуктивних та рецептивних процесів, а також тим, що мовлення є сукупним продуктом [15, 92].

**Писемне спілкування** – як інтерактивний вид діяльності включає: написання та обмін записками, нотатками; листування, у т.ч. факсом, електронною поштою, узгодження текстів угод, контрактів; комунікація через реформування та обмін проектами, поправками, виправлення коректури тощо; участь у комп'ютерних конференціях [15, 82].

У **писемному інтерактивному спілкуванні** (на відміну від усного) процеси рецепції та продукції залишаються відокремленими. Електронне спілкування, наприклад, за допомогою Інтернету, наближається до інтеракції “в реальному часі”.

У РРЄ інтеракція розглядається як процес, “коли користувач вступає у безпосередній діалог із співрозмовником. Текст діалогу складається з висловлювань, продуктованих та реціпійованих, відповідно кожною стороною:

Користувач  $\longleftrightarrow$  мовлення  $\longleftrightarrow$  співрозмовник [15, 99].

**4. Посередницька діяльність і стратегії**, суть яких полягає в тому, що користувач мовою покликаний не виражати власні думки, а просто діяти як посередник між співрозмовниками, неспроможними зрозуміти один одного. Як правило, це люди, що говорять різними мовами.

Посередницька діяльність реалізується в усному та письмовому перекладі, а також в реферуванні та перекладі текстів тією ж мовою, коли мова оригінального тексту не зрозуміла для реципієнта. До посередницької діяльності укладачі РРЄ відносять такі види:

**4.1. Усна медіація** – це синхронний усний переказ (конференції, мітинги, формальні виступи тощо); послідовний переклад (промови на урочистих зустрічах, тури з гідом тощо); неформальний переклад мови зарубіжних відвідувачів у рідній країні, мовлення носіїв мови за кордоном, у соціальних і трансактивних ситуаціях, мовлення друзів, членів сім'ї, іноземних гостей і т.д., переклад підписів, меню та записок [15, 87].

**4.2. Письмова медіація**, яка представлена в подальшій діяльності: точний (дослівний) переклад (контрактів/угод, юридичних та наукових текстів); літературний переклад

(романів, поезії, драматичних творів); передача основного змісту статті; переказ (спеціалізовані тексти для непрофесіоналів).

**4.3. Посередницькі стратегії** відображають засоби задоволення потреб у виконанні обмежених ресурсів для передачі інформації та встановлення еквівалентного значення. Такий процес може включати повний період для організації максималізації ресурсів (активізація допоміжних значень, підбір опор, підготовка словників), а також для розгляду способів, як приступити до виконання завдання (розгляд, врахування потреб співрозмовника, вибір обсягу інтерпретованої мовленнєвої одиниці) [15, 87].

5. Невербальне спілкування, до якого віднесено:

**5.1. Фізичні рухи, дії, які супроводжують мовленнєву діяльність** (як правило, супроводжують усне спілкування і які включають жести вказування, демонстрацію і інше.)

**5.2. Паралінгвістичні засоби**, а саме мова тіла (жести, вираз, поза, контакт тіла, проксемика (наблизитись, відсторонитись)): вживання екстралінгвістичних мовних звуків (тс-с-с, ого-о-о, ну-у-у-у і т.д.); просодичні ознаки – вживання цих ознак є паралінгвістичним чинником, якщо вони мають умовне значення і відіграють окрему роль: довгота, висота тону, гучність і інше.

**5.3. Паратекстуальні засоби**, які включають ілюстрації, діаграми, карти, таблиці, типографічні засоби (тип і розмір шрифту, виділення чорним, підкреслення, винесення на поле та інше) [15, 88-90].

Виконання комунікативного завдання є комплексним процесом, оскільки передбачає стратегічну взаємодію компетенцій учня та чинників, пов'язаних із самим завданням. Залежно від особливостей завдання, користувач мовою або учень застосовує саме ті загальні та комунікативні стратегії, які є найефективнішими для використання цього завдання. Користувач або учень, як правило, сприймає, адаптує та відбирає тексти, завдання, цілі, умови та обмеження щодо виконання вправ відповідно до його/її ресурсів, цілей та (у полегшенні вивченні мови) особливостей навчального стилю.

При виконанні комунікативного завдання індивід відбирає, врівноважує, активізує та координує відповідні компоненти тих компетенцій, які необхідні для планування його завдання і виконання, управління, оцінювання і корекції з метою ефективного досягнення його/її комунікативних цілей.

Стратегії (загальні та комунікативні) забезпечують суттєвий зв'язок між різними компетенціями, якими володіє учень (природними чи набутими), та успішним виконанням завдань [15, 159].

**Висновки.** Комунікативні види і стратегії, зміст яких у статті розкрито на основі цілеспрямованого аналізу тексту РРЄ [15, 57-90], узагальнено в схемі № 2.

Таким чином, у статті на основі аналізу змісту РРЄ розкрито структуру і зміст понять “компетенція” і “стратегія”, узагальнено взаємозв'язок між складовими комунікативної компетенції (схема № 1) комунікативними мовленнєвими видами і стратегіями (схема № 2). Подальшого і більш детального вивчення заслуговує проблема змісту “стратегій”, їх співвіднесеність із іншими складовими комунікативної компетенції стосовно до конкретних рівнів володіння іноземною мовою.

## Схема №2

### Зміст комунікативних видів і стратегій



### ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.В. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 31-37.
2. Бирюк О.В. Формування соціокультурної компетенції у майбутніх вчителів при навчанні читання англomовних публіцистичних текстів // Іноземні мови. – К. – 2005. – №2. – С. 21-27.
3. Бурбело В.Б. Культурна складова дискурсивної компетенції мовця // Мова, культура та переклад у контексті Європейського співробітництва. – К., 2001. – С. 57-60.
4. Зернецкая А.А. Структура поняття «комунікативної компетенції» // Русский язык за рубежом. – Санкт-Петербург, 2005. – №1-2. – С. 48-51.

5. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Дайджест педагогических идей та технологій «Школа-ПАРК». – 2003. – №4. – С. 18-23.
6. Кашук С.М. Формирование лингвострановедческой компетенции на основе современных французских песен // Иностранные языки в школе. – 2004. – №4. – С. 60-63.
7. Лоос Г. Межкультурная компетенция обучения иностранному языку // Вопросы филологии. – 2004. – №1 (16). – С. 88-91.
8. Никулина Е.А. Лингвистическая компетенция и концепция терминологических фразеологизмов // Вестник Московского университета. - Серия 19: Лингвистика и межкультурна комуникация. – 2003. – №4. – С. 52-59.
9. Сеница Ю.А. Межкультурная коммуникативна компетенция: требования к уровню владения и некоторые пути ее формирования. Новые педагогические технологии обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2002. – №6. – С. 8-14.
10. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 43 с.
11. Reference Guide for the Teacher of English. – К.: Редакція загальнопедагогічних задач, 2004. – 128 с.
12. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Навчальний план з підготовки фахівців вищої освіти з напрямку 0305 – філологія. Мова та література (із зазначенням мови) 6.030500. – КНУ, 2003.
13. Запорізький національний університет. Навчальні плани зі спеціальностей 6.030500 – бакалавр, 7.030500 – спеціаліст, 8.030502 – магістр.
14. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

УДК 811.161.1' 272' 276.5 : 61

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ – НЕФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Сеник Л.Н., к. пед. н., ст. преподаватель

*Запорожский государственный медицинский университет*

В статье рассматривается одна из актуальных проблем методики преподавания русского языка как иностранного – формирование у иностранных студентов-медиков коммуникативных навыков и умений, необходимых для успешного осуществления профессионального общения в диаде "Врач – пациент". Предлагаются методические материалы обучения коммуникативным навыкам и умениям ведения учебно-профессионального диалога.

*Ключевые слова:* учебно-профессиональное общение, диалогическая речь, коммуникативная компетенция, речевые умения.