

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Валентина Коваль (Умань, Україна)

УДК 811.161.2(07)

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті визначено основні підходи та принципи побудови моделі формування лінгводидактичної компетентності у студентів філологічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: лінгводидактична компетентність, модель, мовна освіта.

Модернізація мовної освіти в Україні, спричинена необхідністю підвищення якості освітніх послуг, актуалізує компетентнісний підхід до навчання державної мови. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій: загальні (знання про світ, національну та загальнолюдську культуру, уміння і навички, здатність до навчання, індивідуальний життєвий досвід) і комунікативні мовні, що складаються з трьох компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного.

У методичній та лінгводидактичній літературі увага приділяється розробленню загальних методик формування мовної компетенції студентів (Л. Барановська, Л. Головата, Л. Лучкіна, Т. Рукас та ін.), проблемам формування мовленнєвої культури (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Коваль, М. Пентиліук, В. Мельничайко та ін.), ідеям комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, В. Мельничайко та ін.). Прийоми засвоєння термінології згадуються побічно, розроблено окремі види робіт з професійною термінологією (Н. Костриш, Л. Лучкіна, В. Михайлюк, Т. Рукас, Н. Тоцька, Я. Януш).

Однак досліджувана нами проблема формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів вимагає чітких теоретико-методологічних підходів, які б інтегрували фактори, що впливають на це педагогічне явище, відображаючи основні соціальні вимоги до фахівців, а також основні напрямки розвитку вищої школи.

Ми вважаємо, що одним з адекватних нашому дослідженню підходів є системний підхід, який розглядає об'єкт як цілісну систему, в той же час виявляючи в ньому різноманітні типи зв'язків. Крім того, лінгвістичні та педагогічні дослідження в галузі процесів міжкультурної комунікації переконливо доводять необхідність розгляду процесу формування

лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів з точки зору системного підходу.

Використання лінгводидактичного підходу в якості однієї з теоретико-методологічних стратегій формування лінгводидактичної компетентності обумовлено тим, що в сучасних умовах полікультурного й багатомовного суспільства вміння здійснювати комунікативну діяльність відповідно до норм, що історично склалися в певному мовному колективі, з використанням лінгвістичних засобів і способів реалізації спілкування з метою досягнення найбільшого запланованого прагматичного результату розглядаються як пріоритетні. Це пов'язано з тим, що ми знаходимося на порозі комунікативного суспільства, отже, здатність спілкування в професії є основною вимогою до фахівців – професіоналів комунікативного суспільства.

Специфіка процесу формування лінгводидактичної компетентності в майбутніх учителів засвідчує такі особливості його побудови, що мають обов'язково бути враховані при створенні моделі:

– по-перше, особливості здійснення освітнього процесу у ВНЗ (орієнтація процесу освіти на гуманістичні теорії, підвищення уваги до особистості студента, його інтересів, потреб, інтелектуальних, психологічних особливостей; різноманітність методів і засобів навчання, варіабельність технологій в освітньому процесі, можливість упровадження творчого компонента в навчання, що дозволяє виокремити варіативність як ще одну характеристику моделі формування лінгводидактичної компетентності);

– по-друге, власне мета дослідження – побудова педагогічної моделі, яка носить абстрактний характер і відображає відповідно до обраних нами теоретико-методологічних підстав системний і лінгводидактичний аспекти. Це положення визначає вид моделі, тобто позиції, які, перш за все, повинні бути в ній відображені;

– по-третє, специфіка сформованої компетентності. Оскільки результатом функціонування моделі має стати формування в майбутніх учителів саме лінгводидактичної компетентності, то її навчання вимагає створення у студентів потреби й цілей у її формуванні. Це дає підставу для включення в модель мотиваційно-цільового компонента. Крім того, у процесі формування лінгводидактичної компетентності студенти повинні пройти загальнопрофесійну та спеціальну підготовку. Ці види підготовки мають бути включені у змістовно-процесуальний компонент моделі. І, нарешті, майбутні вчителі-філологи повинні вміти визначати свій власний рівень сформованості лінгводидактичної компетентності на підставі певних критеріїв. Цей аспект детермінує компонентний склад моделі, який у нашому випадку включає три взаємопов'язаних компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовно-процесуальний і критерійно-рівневий. В аспекті нашого дослідження видається доцільним охарактеризувати кожен компонент більш докладно.

Мотиваційно-цільовий компонент моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя детермінований сукупністю його спонукальних сил, матеріальних потреб, домагань, намірів і життєвих уподобань і спрямований на формування його суб'єктної соціально-професійної позиції. Серед причин низької мотивації до пошуку і застосування лінгводидактичних стратегій не останню роль, на нашу думку, відіграє недостатня сформованість усіх компонентів або складових лінгводидактичної компетентності (лінгвістичний компонент, лінгвометодичний, комунікативний і дидактичний), або ж недостатня сформованість окремих компонентів. Можливо, це пов'язано ще з тим, що у процесі навчання у ВНЗ студентам не створюється достатньо умов для практичного застосування отриманих знань. Більша кількість годин практики у школі, організація контактів з носіями мови й іншомовної культури необхідні для створення таких умов. Мотиваційну складову цього компонента моделі формування лінгводидактичної компетентності розуміємо як усвідомлення майбутніми вчителями необхідності у своїй професійній діяльності, наявності стійкої пізнавальної активності, прагнення до творчого застосування лінгводидактичних знань у процесі розробки оптимальних педагогічних стратегій, у процесі створення авторських технологій, адаптаційних програм і методичних систем, спрямованих на ефективне вивчення мов.

Цільова складова мотиваційно-цільового компонента моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів визначається домінантою його педагогічного менталітету і світогляду, сукупністю його особистісних смислів, орієнтованих на досягнення певного рівня сформованості здатності й готовності до вирішення ряду лінгводидактичних завдань, виробленню лінгводидактичних стратегій, а також до участі в процесі міжкультурного спілкування і залучення майбутніх учнів до участі в діалозі культур з передбачуваним носієм мови. Цільовий елемент є одним з найважливіших у моделі формування лінгводидактичної компетентності, оскільки саме він визначає її призначення.

Змістовно-процесуальний компонент моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів включає в себе блоки загальнопрофесійної та спеціальної підготовки. Загальнопрофесійна підготовка передбачає засвоєння і використання студентом цілісної системи знань, що сприяють вивченню гуманітарно-педагогічних дисциплін. Вона пов'язана із засвоєнням таких понять, як «культура», «пізнання», «система», «модель», «компетентність» і т. д. Ми вважаємо, що така підготовка студентів філологічних факультетів повинна здійснюватися в рамках курсів філософії, психології, педагогіки та спецкурсів з лінгвокультурології. Навчальна підготовка, яка є необхідною частиною загальнопрофесійного блоку, крім загальнонавчальних компетенцій, що включають у себе базові вміння працювати з книгою, кодування й декодування інформації, використання довідкової літератури, містить також самоосвітні компетенції,

пов'язані з умінням самостійно організовувати процес свого навчання, починаючи з постановки мети, планування і закінчуючи аналізом результатів і висновками.

Загальнопрофесійна підготовка, у свою чергу, повинна бути фундаментом для спеціальної підготовки, яка повинна складатися з лінгвістичного, комунікативного, лінгвометодичного й дидактичного блоків.

Лінгвістичний блок передбачає висококваліфіковану лінгвістичну підготовку майбутніх учителів на всіх рівнях мови: фонетичному, морфологічному, синтаксичному, семантичному і прагматичному. Він поділяється на мовну і мовленнєву підготовки. Мовна підготовка відповідає за накопичення мовних знань і навичок, необхідних для лінгвістично коректної інтерпретації мовлення. Мовленнєва підготовка відповідає за формування умінь майбутніх учителів здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до лінгвістичних норм певної мови, вміння говорити експромтом, стилістично адекватно формувати усне висловлювання. Культурологічна та лінгвокраїнознавча підготовки лінгвістичного блоку відповідають за формування у студентів знань про основні особливості соціокультурного розвитку країни досліджуваної мови, орієнтують студентів на міжкультурний діалог, зв'язок з культурою і «менталітетом» іншомовної нації.

Комунікативний блок передбачає соціолінгвістичну та дискурсивну підготовки студентів. Соціолінгвістична підготовка включає в себе формування у майбутніх фахівців уміння будувати гнучкі моделі комунікації у професії, здійснювати вибір лінгвістичної форми і способу мовного вираження, адекватний умовам, завданням акту комунікації та соціолінгвістичним особливостям партнера по спілкуванню. Дискурсивна підготовка передбачає розвиток навичок використовувати певну стратегію і тактику спілкування для конструювання й інтерпретації зв'язкових текстів.

Крім того, комунікативний блок відповідає за формування знань про основи мовленнєвого такту, спілкування з колегами, батьками майбутніх учнів і самими учнями.

Лінгвометодичний блок включає в себе формування знань, без яких навчальна діяльність не може бути ефективною, а саме: знання про цілі навчання, засоби, суб'єкти навчання, прийоми навчання, про себе самого, про закономірності навчання, про взаємодію вчителя й учнів, про історію методики і т. д. Крім цього, блок спрямований на формування в майбутніх учителів уміння творчої розробки найбільш ефективних засобів, прийомів, форм і способів навчання рідної та іноземних мов, що безпосередньо впливає на досягнення очікуваних результатів. Без лінгвометодичного блоку змістовно-процесуального компоненту модель буде не дієвою, оскільки шаблонні навчальні ситуації в освітньому процесі рідкісні: сукупність умов навчання майже завжди унікальна.

Дидактичний блок є своєрідною перехідною ланкою між загальнопрофесійною та спеціальною підготовкою, оскільки він включає в

себе узагальнення всієї системи набутих знань (загальнопедагогічних і лінгвістичних) з урахуванням їх ширини, глибини, обсягу, стилю мислення, норми педагогічної етики й соціальних функцій педагога. З точки зору загальнопрофесійної підготовки цей блок включає формування синтезу психолого-педагогічних, соціальних та загальноосвітніх знань, а також формування професійно-педагогічних і самоосвітніх умінь. З точки зору спеціальної підготовки дидактичний блок передбачає розвиток у студентів навичок лінгводидактичного бачення, спрямованого на ефективний вибір оптимальних засобів і методів навчання мови.

Критерійно-рівневий компонент моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів передбачає виділення критеріїв рівня сформованості компетентності. Вважаємо, що рівень сформованості лінгводидактичної компетентності можна визначити за сформованістю знань, умінь і навичок, що входять в окремі блоки цього компонента моделі, а також за сформованістю професійно значущих особистісних якостей, що забезпечують ефективність лінгводидактичної діяльності педагога.

Усі компоненти передбачають накопичення студентами досвіду лінгводидактичної діяльності. Так, мотиваційний тренінг, будучи частиною мотиваційно-цільового компонента, через сюжетно-рольові ігри, ігрові вправи й діалогові ситуації передає студентам досвід вербального та невербального спілкування. Змістовно-процесуальний компонент відповідає за набуття студентами досвіду лінгводидактичної діяльності через створення творчих проєктів, авторських технологій і програм навчання мови, а також у ході практики в школі за допомогою професійної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних лінгводидактичних завдань у реальних навчальних умовах. Критерійно-рівневий компонент відповідає за накопичення майбутніми фахівцями досвіду самостійної оцінки власного рівня сформованості лінгводидактичної компетентності.

Модель формування лінгвокомунікативної компетентності передбачає врахування принципів, які, на нашу думку, можуть бути реалізовані в такій ієрархії:

- принцип науковості передбачає відповідність змістовної сторони процесу формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів сучасним науковим досягненням у галузі педагогіки і методики викладання мов;
- принцип гуманістичної спрямованості процесу формування лінгводидактичної компетентності полягає в наданні можливості максимально повного розкриття особистісного потенціалу студента у площині гуманістичних і демократичних відносин;
- принцип професійної спрямованості процесу формування лінгводидактичної компетентності виражається в підпорядкуванні цілей і завдань цього процесу потребам майбутньої професійної

діяльності та їх орієнтації на становлення професійної майстерності майбутнього вчителя;

- принцип рефлексії пов'язаний з емоційно-оцінним ставленням студентів до процесу навчання, з їх свідомим освоєнням знань про культуру мовця, відображених у текстах цієї культури; цей принцип базується на тому, що кожен студент і група загалом проводить аналіз реальних результатів занять та їх внеску у процес становлення майбутнього педагога;
- принцип міжкультурної комунікації процесу формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів передбачає такий процес оволодіння мовою, при якому центральною фігурою є учень як потенційний партнер реального міжкультурного діалогу; реалізація цього принципу передбачає використання в навчанні культурних посилань, знайомство з манерами спілкування, прийнятими в культурі народу;
- принцип інтегративності передбачає встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між усіма компонентами моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів мови.

Отже, модель, яка відображає основні характеристики процесу формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів-філологів, має включати три основні компоненти (мотиваційно-цільовий, змістовно-процесуальний і критерійно-рівневий) і реалізуватися з урахуванням ряду принципів: науковості, гуманістичної, професійної спрямованості, рефлексії, міжкультурної комунікації та інтегративності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова М. Г. Проблемы лингводидактики / М. Г. Астахова // Содержание обучения в вузе (психолого-педагогические и лингвокультурологические аспекты) / под ред. И. Ф. Антроповой. – Магнитогорск, 2002. – 340 с.
2. Яковлева Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования : монография / Н. О. Яковлева. – М. : Информационно-издательский центр АТ и СО, 2002. – 239 с.

Valentina Koval

Formation of linguodidactic competence of future teachers-philology in higher educational institutions

The article outlines the basic approaches and principles of construction of models of linguodidactic philological competence in students of higher educational institutions.

Key words: linguodidactic competence, model, of language education.