

Сутність поняття “стратегія учіння” у структурі навчання іноземній мові та його психологічна характеристика

Стаття присвячена аналізу поняття “стратегія учіння” у світлі сучасних поглядів. Особливо акцентується увага на тому, що саме стратегія дозволяє більш точно простежити за прийомами, якими користуються студенти в процесі оволодіння іноземною мовою. Перш за все це стосується майбутніх філологів.

Ключові слова: стратегія, стратегія учіння, прийоми, іноземна мова, майбутні філологи.

Стаття посвячена аналізу поняття “стратегія обучения” через призму сучасних поглядів. Особливо акцентується увага на тому, що саме стратегія дозволяє більш точно прослідкувати за прийомами, якими користуються студенти в процесі оволодіння іноземною мовою. Перш за все це стосується майбутніх філологів.

Ключевые слова: стратегия, стратегия обучения, приемы, иностранный язык, будущие филологи.

Уживання терміна “стратегія” як специфічної особливості поведінки самого того, хто навчається, зобов’язано досягненням низки наукових напрямків: когнітивної і педагогічної психології, дидактики. У дослідженнях, проведених у межах цих напрямків, було зроблено перші спроби використання терміна “стратегія” в контексті процесу навчання.

Активне вивчення стратегій учіння почалося під впливом течії, яка зародилася у 70-і роки минулого сторіччя, яка затверджує центрованість на учні підхід у навчанні. Вченими, які дотримуються цього підходу, було відзначено, що аналіз навчання з погляду психології неодмінно повинен включати вивчення засобів і способів, за допомогою яких ті, хто навчається, домагаються певних результатів. Особливу увагу вчених бути звернуто не лише на здібності, установки, мотивацію, риси особистості, але й на стратегії учіння, які є показниками активної позиції того, хто навчається. У цей період термін “стратегія” трактувався достатньо спрощено як метод, який специфічним чином використовується у навчанні [5].

Висунутий вченими центрованість на тому, хто навчається, підхід, положення про те, що стратегії учіння при правильному

застосованні складають основу ефективного навчання, отримав розвиток у роботах, присвячених дослідженню поведінки “гарних” учнів (good learners) [10, 11]. В процесі спостережень за “успішними” учнями було висунуте припущення про те, що при однаковому рівні інтелектуальних здібностей основною їхньою відмінністю від “неуспішних” учнів є вміння використовувати специфічні стратегії мислення (thinking strategies), стратегії вирішення проблем.

У психолого-педагогічних дослідженнях виявляється надзвичайна розмаїтість трактувань терміна “стратегія”. Його співвідносять із програмою, набором тактик і технік, сукупністю операцій, ансамблем дій, сукупністю процедур, планом і т.д. Гетерогенний характер інтерпретацій деякою мірою пояснюється історією формування поняття та уживання терміна. Спочатку термін “стратегія” у психолого-педагогічній літературі використовувався винятково як характеристика процесу навчання, методу викладання та ілюстрував діяльність викладача. Таке використання цього терміна зберігається у сучасній психолого-методичній літературі [10]. У цьому сенсі поняття “стратегія” є близьким до поняття “процедура навчання”, яке передбачає різні дії з організації роботи як викладача, так і тих, хто навчається, “програми-інструкції”, які виступають як координатор, що спрямовує діяльність того, хто навчається, типу навчання. Не заперечуючи взаємозв’язку між стратегіями учіння і стратегіями навчання, вважаємо, проте, що ці поняття повинні бути розмежовані, а їхні відмітні характеристики уточнені. Ця необхідність підтверджується, зокрема, положеннями, що відстоюються представниками особистісно-орієнтованого підходу, відповідно до якого навчання та учіння визнаються як два рівноправних джерела освітнього процесу, проте, учіння не розглядається як похідне від навчання, “а як особлива індивідуальна діяльність учня” [9, С.13].

Перевірка висунутого нами припущення про необхідність розглядати поняття “стратегія учіння” у співвіднесенні зі структурою навчання вимагає звернення до теорії навчання як діяльності особистості, детально розроблювальної і досліджуваної з різних позицій (Д. Ельконіним, В. Давидовим, С. Максименком, А. Марковою, П. Гальпериним, Н. Талізінною, І. Ільясовим, В. Ляудісом, І. Зимньою, І. Якиманською, В. Шадріковим та ін.). Сутність поняття навчальної діяльності корениться у загальнопсихологічному розумінні діяльності, що склалася у вітчизняній психологічній школі Л.Виготського, О.Лурії, О.Леонтьєва. Тобто визнається, що навчальна діяльність, як і усяка інша діяльність, має свої предмет, продукт і засоби, а її структура включає потреби,

мотиви, дії, операції, мету, загальну програму діяльності. При цьому сутність трактування навчання на основі діяльнісного підходу полягає не у простому перенесенні загальних принципів аналізу діяльності, а у виявленні специфіки цього поняття стосовно до навчання. Тому структура навчальної діяльності, крім вже позначених компонентів, включає навчальне завдання, дії контролю, що переходять у самоконтроль і дії оцінки, що переходять у дії самооцінки.

Навчальна діяльність трактується дослідниками, що стоять на позиціях розглянутого підходу, як діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій (Д.Ельконін, В.Давидов); як процес зміни суб'єкта діяльності, його перетворення з такого, що не володіє певними знаннями, вміннями і навичками у такого, що оволодів ними (В.Ляудіс, І.Льясов). З вищевказаного можна зробити висновок, що навчальна діяльність є, насамперед, діяльністю по самозміні, саморозвитку. Тоді як її предмет виступає не просто система знань і вмінь, але досвід тих, хто навчається, який перетвориться у навчання, а засвоєний новий досвід і вдосконалений, доповнений на цій основі попередній досвід являють собою продукт навчальної діяльності [8, С. 39].

Проводилися спеціальні дослідження, присвячені вивченню навчальної діяльності школярів (Д.Ельконін, В.Давидов, А.Маркова та ін.) і студентів (В.Ляудіс, С.Максименко, В.Шадріков та ін.). Була обґрунтована необхідність конкретизації особливостей навчальної діяльності студентів порівняно з навчальною діяльністю школярів. Навчальну діяльність студентів відрізняє, насамперед, те, що, з одного боку, студенти самі обирають собі цю діяльність, тобто усвідомлено приймають роль учня. З другого боку, до студентів як суб'єктів навчання висуваються і особливі вимоги порівняно зі школярами. Ці вимоги стосуються вмінь самостійно організувати свою навчальну діяльність. Це припускає рефлексивне володіння навчальними діями, усвідомлення складу і призначення виконуваних дій, встановлення їхньої відповідності цілям та умовам діяльності. В.Я. Ляудіс наполягає на тому, що навчальна діяльність студентів повинна виступати як усвідомлювана в усіх своїх структурних компонентах [Там же, С. 34] Таким чином, високий рівень свідомості навчальної діяльності студентів є основним показником її сформованості.

Поряд із цим навчальна діяльність студентів, як і школярів, характеризується такою суттєвою особливістю, що виражається у засвоєнні наукових знань. У зв'язку з цим особливого значення набувають спеціальні вміння аналізувати, систематизувати

навчальний матеріал, уміння роботи необхідні висновки. Розвиток подібних умінь є основною метою і результатом навчальної діяльності студентів. С. Д. Смирнов у цьому питанні зауважує, що частіше важливіше навчити студентів учитися, застосовувати адекватні прийоми систематизації, аналізу матеріалу, ніж озброїти їх конкретними предметними знаннями [6, С. 21]

У роботах інших психологів також вказується на необхідність включення до курсу навчання студентів у вищому навчальному закладі не лише предметних знань, але й знань логіко-методологічного характеру. Це, на переконання вчених, повинне сприяти формуванню наукового світогляду, усвідомленого і самостійного підходу учнів до оволодіння знаннями, цілісності та системності знань з цього предмета і вплине на ставлення тих, хто навчається, до навчання.

На думку цих авторів, специфічні вміння, які здатні забезпечити студентові можливість знаходження оптимального способу організації системи навчальних дій і ведуть до ефективного оволодіння знаннями, повинні бути предметом спеціального формування у навчальній діяльності. Таким функціональним потенціалом, на наш погляд, володіють цілісні стратегії учіння. Для того, щоб переконатися у цьому, розглянемо місце стратегій учіння у структурі навчальної діяльності, структуру стратегій учіння і можливих функцій стратегій у навчальній діяльності студентів – майбутніх філологів.

Вирішення наміченого завдання викликає необхідність повернення до вже вищепредставленої загалом структури навчальної діяльності. Кожний з названих компонентів цієї структури отримав достатньо чітке визначення, деякі з них стали предметом спеціальних теоретичних та експериментальних досліджень. Проте недостатня, на наш погляд, увага була приділена такому компоненту, як програма діяльності. У рамках навчальної діяльності програма являє собою “послідовність дій” [3, С. 94], “ідеальну сторону”, “ідеальний план, що дозволяє людині передбачати і апробувати можливі дії” [2, С. 34]. Правомірність даних тверджень не викликає сумнівів. Разом з тим змістовний обсяг розглянутого компонента структури навчальної діяльності може бути розширений. Ми припускаємо, що центральною ланкою програми навчальної діяльності є вироблення і формування стратегій учіння.

Ми поділяємо думку Дж.Брунера ми вважаємо, що стратегія учіння народжується як гіпотетичне припущення про спосіб виконання діяльності. Представляється, що, отримавши загальне орієнтування щодо майбутньої діяльності, її суб’єкт висуває попередні гіпотези самого загального характеру про спосіб виконання даної діяльності. Як було зазначено раніше, стратегія

завжди спрямована на досягнення певної мети. У рамках навчальної діяльності мета може бути задана викладачем або визначена студентом самостійно при певному, достатньо високому рівні сформованості у нього навичок самостійної навчальної роботи. Усвідомлення мети дозволяє висунути припущення, гіпотезу про можливий спосіб реалізації діяльності щодо її досягнення. Так формується випереджальний образ діяльності, виробляється програма її здійснення, що відображає уявлення суб'єкта про оптимальний набір і послідовність пізнавальних прийомів, дій та операцій по досягненню мети. Необхідно підкреслити, що послідовність прийомів і дій у цьому випадку виступає як ієрархія, а не як їхній хаотичний набір. Формування ієрархії залежить від ступеня раціональності того або іншого пізнавального прийому, дії у певний момент вирішення завдання, що стоїть перед студентом. Важливо звернути увагу на те, що сформований образ змісту і послідовності конститuentів, які реалізують стратегію, не зводиться до неминучого, раз і назавжди сформульованого алгоритму, але, швидше за все, має певну пластичність, можливість корекції. Інакше перенос стратегії у нову навчальну ситуацію був би неможливий.

Визначення мети і формування на цій основі образу, що випереджає діяльність, на нашу думку, – перший план стратегії, що може розглядатися як метаплан, тому що сутність його полягає в обмірковуванні і плануванні майбутніх когнітивних і практичних дій. Саме цей метаплан стратегії становить центральну ланку програми у структурі навчальної діяльності. Стратегія учіння реалізується у реальній діяльності студентів і втілюється в оцінці умов і значимих властивостей предмета діяльності, у предметно-змістовних пізнавальних прийомах, покликаних апробувати висунуту гіпотезу (гіпотези), реалізувати сформований попередньо образ. Цей план формування стратегії може бути позначений як план реалізації. Пов'язані між собою обидва визначених плани складають цілісну стратегію учіння і забезпечують досягнення певного результату діяльності.

Вважаємо, що формування стратегії учіння, що включає обидва зазначених плани – не просто процес, що складається з фаз, стадій та етапів, керованих з боку суб'єкта діяльності, він служить задоволенню певної потреби – визначити можливість, спосіб виконання поставленого завдання, що забезпечує досягнення намченої мети. Визначення предмета даної потреби служить спонуканням до висунання гіпотези (гіпотез) про спосіб реалізації діяльності, до створення її випереджального образу. Засобами формування стратегії виступають розумові дії. Представниками

діяльнісного підходу щодо вивчення психічних процесів доведено, що думка і дія не просто супроводжують одна одну, а мислення відбувається у дії і через неї виявляється [4]. Це стосується і створення, актуалізації і реалізації образу діяльності, місце якого на початковому етапі свого формування, як передбачається, посідає стратегія учіння в навчальній діяльності. Опираючись на дані положення, вважаємо за можливе стверджувати, що процес формування і реалізації стратегії учіння може розглядатися у руслі діяльнісного психологічного підходу, а поняття “стратегія учіння” повинне бути співвіднесене з поняттям діяльності навчання та її структурою.

Розгляд генезу стратегії учіння та її структур дозволяє сформулювати визначення цього поняття. Стратегія учіння – це безліч метакогнітивних і когнітивних прийомів, ієрархічно організованих, об’єднаних метою і які складають спосіб реалізації діяльності, що забезпечує досягнення передбачуваного результату. З опорою на дану дефініцію основними характеристиками стратегії учіння можуть бути названі такі:

- цілісність, що представляє собою внутрішню єдність метаплану (висування гіпотез, постановка цілей, формування образу діяльності, вироблення її програми, що включає уявлення про специфіку необхідних когнітивних прийомів, дій та операцій, що забезпечують досягнення мети) і плану реалізації (предметно-змістовні прийоми, дії, операції, спрямовані на перевірку правильності висунутої гіпотези, сформованого образу здійснення діяльності), що сприймаються як єдине ціле;

- послідовність, що проявляється у певній ієрархічній організації основних конститuentів стратегії учіння, обумовленою раціональністю їхньої активізації відповідно до мети як доміанти, що організує діяльність студента;

- повнота і завершеність. Ці дві характеристики особливо тісно пов’язані між собою. Повнота стратегії учіння виражається у необхідному, необмеженому наборі пізнавальних, навчальних прийомів, дій та операцій, що забезпечують завершеність стратегії. Завершеність стратегії учіння, у свою чергу, пов’язана із ціле-спрямованістю, тобто з вирішенням певного завдання, і виражається у вичерпаності змістовного плану результату діяльності.

На наш погляд, якісні характеристики стратегій учіння повинні бути відділені від їхніх функціональних характеристик. Вивчення проблеми стратегій учіння показує, що питання про їхні функції у навчальній діяльності залишається не до кінця вирішеним. У жодній теоретичній концепції не піддається сумніву той факт, що будь-яка стратегія учіння має певну мету. Але, наприклад, у

наведених вище міркуваннях Дж. Брунера, як нам здається, відбувається отождоження цілей стратегій з виконуваними ними функціями. Вони, однак, повинні бути чітко розмежовані. Мета стратегії, очевидно, збігається з метою діяльності суб'єкта. Функції ж стратегій у загальному виді полягають у забезпеченні раціонального шляху досягнення задовільного результату. Із цього погляду, правомірними будуть і твердження самого Дж. Брунера про те, що вироблена і правильно застосована стратегія забезпечує надійне утворення поняття, мінімізацію навантаження пам'яті і логічного мислення, суб'єктивну впевненість у досягненні очікуваного результату. Крім того, вважаємо, що у пропонувані вченими дефініціях стратегій учіння характеристики є не стільки категоріями стратегій, скільки виконуваними ними функціями. Тому, на наш погляд, можуть бути виділені такі основні функції стратегій учіння: організуюча, регулююча і мотивуюча.

Розглянемо більш докладно кожну з функцій стратегій учіння. **Мотивуюча функція.** Передбачається, що знання стратегій і знання про те, де, коли і як можуть бути застосовані різні їхні типи, веде до усвідомлення суб'єктом власних позитивних пізнавальних можливостей у вирішенні багатьох навчальних завдань. Це сприяє зниженню рівня тривожності в процесі виконання різного роду завдань, запобіганню почуття остраху припуститися помилки, створенню готовності студента до роботи. Виникнення подібних особливостей позиції студента характеризують його готовність до здійснення діяльності і тісно пов'язане з формуванням мотивів навчання. Доведено, що невміння студентів організовувати власну діяльність негативно позначається на формуванні необхідного для досягнення успіху високого рівня мотивації навчання. Міркуючи методом від зворотного, можна припустити, що можливість самостійної організації діяльності навчання та її регулювань є запорукою підвищення рівня мотивації навчання. Крім того, наслідком розвитку почуття впевненості у своїх пізнавальних можливостях і за умови його підкріплення позитивними результатами діяльності може з'явитися розвиток мотивації досягнення успіху у навчанні, а не уникнення невдач. На підтвердження цієї думки може бути наведене твердження П.Гальперина про те, що разом з розвитком пізнавальних можливостей розвивається і внутрішня, власне пізнавальна мотивація навчання [1].

Організуюча функція. Стратегія учіння (при умові існування у повноцінній формі, задовольняє усі названі якісні характеристики) представлена суб'єктові у вигляді образу здійснення діяльності, її програми ще до початку безпосереднього виконання завдання.

Сформований після усвідомлення мети образ здійснення діяльності є свого роду опорою, на основі якої здійснюються організації діяльності. Метакогнітивні процеси, задіяні у формуванні образу, який випереджає діяльність, виявляються механізмом відтворення природи поставленого або певною мірою самостійного завдання, вибору необхідних операцій і дій, вибору стратегії для організації цих компонентів. Таким чином, організуюча функція стратегій учіння включає пропедевтику діяльності навчання.

Регулююча функція. Регулююча функція стратегій учіння виражається у можливості відстеження і корегування, відповідно до висунутої гіпотези (гіпотез) про спосіб реалізації діяльності, застосування необхідних пізнавальних прийомів, виконання навчальних дій та операцій, спрямованих на з'ясування змісту, аналіз, переробку, використання навчального матеріалу; у забезпеченні тимчасового регулювання компонентів, що реалізують стратегію (наприклад, рішення відвести більше часу або ресурсів уваги діям та операціям аналізу, зіставлення порівняно з іншими операціями). Отже, забезпечується основа для розвитку рефлексивного ставлення студентів до оволодіння предметними знаннями, розвитку самостійності у навчанні. Еволюційний характер розвитку названих особливостей прояву регулюючої функції може привести до позитивних змін навчальної діяльності суб'єкта, що є глобальною метою діяльності навчання.

Приєднуючись до думки вчених, що вважають усвідомлюваність необхідною характеристикою стратегій, вважаємо, що реалізація виділених функцій стратегій учіння та актуалізація їхніх характеристик у діяльності студентів можливі за умови, якщо стратегії є предметом свідомого контролю суб'єктів навчальної діяльності. Необхідно підкреслити, що при розгляді цього аспекту проблеми ми опираємося на концепцію О. Леонтєва, що розрізняє три рівні усвідомлюваності: актуальне усвідомлювання, свідомий контроль, неусвідомленість [4]. Дотримуючись даної концепції, стратегії учіння, пройшовши попередньо стадію актуального усвідомлювання, тобто виступивши предметом цілеспрямованої дії, можуть і повинні стати предметом свідомого контролю.

Розглянувши у теоретичному аспекті структуру, якісні характеристики і функції стратегій учіння, зупинимося на питанні про розмежування типів стратегій учіння. Як ми бачили, у зарубіжній психології і дидактиці найпоширенішим є підхід, що визнає два або три основних типи стратегій учіння: метакогнітивні, когнітивні, соціоафективні. Згідно із прийнятою позицією відносно структури стратегії учіння, будь-яка цілісна стратегія повинна

містити у собі метакогнітивний і когнітивний компоненти. Тому представляється більш доцільним розмежовувати стратегії учіння залежно від особливостей послідовності аналізу і застосування навчального матеріалу відповідно до наміченої мети.

Отже, аналіз накопичених наукових даних у зарубіжній психології навчання, когнітивній психології і вітчизняній педагогічній психології дозволив встановити можливі точки дотику названих напрямків психологічної науки, шляхи їхнього взаємного збагачення відносно досліджуваного питання і розглянути поняття “стратегія учіння” у співвідношенні з поняттям діяльності навчання. Подібний аналіз поняття “стратегія учіння” представляється нам так само необхідним з двох причин. По-перше, це робить трактування цього поняття більш повним і адекватним дійсному характеру навчання як діяльності. По-друге, це має велике значення для практики формування діяльності навчання студентів, що припускає здійснення самим студентом активного управління цим процесом. Для цього у студентів повинно бути сформоване відповідне орієнтування у навчанні на основі коректного психологічного підходу.

Проте, необхідно зазначити, що оволодіння конкретними предметними знаннями в умовах організованої навчальної діяльності припускає специфічне переломлення загальних стратегій учіння, їхню обумовленість особливостями навчального матеріалу. На це вказують J. O'Mally і A. Chamot, які критикують J. Anderson за висування єдиного, не гнучкого принципу засвоєння складних когнітивних умінь. Вони наполягають на тому, що таке складне когнітивне вміння, як мова, має достатньо специфічні психологічні характеристики, які неодмінно повинні бути враховані при вивченні усіх питань, пов'язаних з оволодінням мовою [11]. Вітчизняні психологи також визнають, що ознайомлення з конкретною предметною сферою припускає оволодіння специфічними прийомами мислення, характерними для даної сфери [7].

Список використаних джерел

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин// Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: изд-во АПН ССР, 1966. – С.132-164.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе /И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики /А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, – 2000. – 720 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие /С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
7. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учебник для студентов /Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
8. Формирование учебной деятельности студентов /Под ред. Ляудис. – М.: Наука, 1989. – 240 с.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе /И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
10. Bauch R., Christ H., Krumm, H. Handbuch Fremdsprachenunterricht /R.Bauch, H.Christ, H.Krumm. – Tubingen/Basel: Francke. – 1995. – P.326.
11. O'Mally, J.M., Chamot, A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J.M. O'Mally, A.U. Chamot. – Cambridge, 1990. – 260 p.

The article is devoted to the analyses of the statement “the strategy of learning” through the modern views. The most attention is paying to the fact that the strategy allows to search the methods which can be used by students during foreign language studying. Primary, it refers to the future philologist.

Keywords: strategy, strategy of learning, methods, foreign language, future philologist.

Отримано:15.08.2011

УДК 378.14

В.О. Гринько

Емпіричне дослідження складових професійної мобільності викладача вищої школи

У статті висвітлено результати експериментального дослідження складових професійної мобільності сучасного викладача вищої школи. З'ясовано, що сучасний викладач вищої школи потребує розвитку проєктувальних вмінь, спрямованих як на себе, так і на свою діяльність,