



ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА

УДК 378.147:811.111

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.22090228>

**Формування стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів
іноземних мов**

Чернявська Олена Олексіївна

викладач кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик
викладання, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира

Винниченка, Кропивницький, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-5692-9543>

Прийнято: 19.05.2026 | Опубліковано: 30.05.2026

***Анотація.** У статті досліджено теоретичні засади формування стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов, конкретизовано її зміст і структуру та обґрунтовано систему компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості з урахуванням професійно-методичної спрямованості підготовки майбутнього вчителя.*

***Мета.** Теоретично обґрунтувати сутність стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов, уточнити її структуру, визначити компоненти, критерії та показники сформованості, а також схарактеризувати рівні її сформованості з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.*

***Методи.** Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз і узагальнення психолого-педагогічної та методичної наукової літератури з проблем іншомовного аудіювання, стратегій навчання та стратегічної компетентності; порівняння й систематизацію*

наукових підходів до класифікації стратегій аудіювання; конкретизацію понятійно-категоріального апарату дослідження; структурно-компонентний аналіз для визначення складників стратегічної компетентності; моделювання взаємозв'язків між компонентами, критеріями, показниками та рівнями її сформованості.

Результати. Конкретизовано поняття стратегічної компетентності відповідно до специфіки аудіювання як рецептивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності. Стратегії аудіювання визначено як усвідомлено обрані способи й прийоми опрацювання аудитивної інформації, що забезпечують прогнозування змісту повідомлення, актуалізацію попередніх знань, визначення основної думки та ключової інформації, здійснення інференції, компенсацію неповного розуміння, моніторинг і регулювання процесу слухання. Обґрунтовано значення когнітивних, компенсаторних, метакогнітивних, афективних і соціальних стратегій для ефективного сприйняття та розуміння іншомовного усного повідомлення. Уточнено структуру стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов і виокремлено п'ять взаємопов'язаних компонентів. Для кожного компонента визначено відповідний критерій і сукупність показників, що характеризують мотиваційну готовність до аудитивної діяльності, знання стратегій та усвідомлення умов їх застосування, здатність до гнучкого вибору й комбінування стратегічних дій, компенсації труднощів розуміння, планування, моніторингу, коригування та самооцінювання процесу аудіювання. Особливе значення надано рефлексивно-методичному компоненту, який відображає професійну спрямованість підготовки майбутнього вчителя та передбачає здатність трансформувати власний досвід стратегічного слухання в уміння аналізувати аудитивні труднощі учнів, добирати адекватні стратегії їх подолання та проєктувати стратегічно орієнтовані навчальні завдання. На основі визначених критеріїв і показників схарактеризовано три рівні сформованості стратегічної компетентності в аудіюванні.



Висновки. Стратегічна компетентність в аудіюванні майбутнього вчителя іноземної мови є багатокомпонентним утворенням, сформованість якого доцільно оцінювати не лише за результативністю розуміння іншомовного аудіоповідомлення, а й за ступенем усвідомленості, самостійності, гнучкості та рефлексивності стратегічної діяльності. Запропонована компонентно-критеріальна структура створює теоретичне підґрунтя для розроблення діагностичного інструментарію та методики цілеспрямованого формування стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: стратегічна компетентність, англomовне аудіювання, іншомовна комунікативна компетентність, стратегії аудіювання, комунікативні стратегії, метакогнітивні стратегії, майбутні учителі іноземних мов, професійна підготовка, методика навчання англійської мови.

Developing strategic competence in listening among pre-service foreign language teachers

Cherniavska Olena

Lecturer at the Department of Germanic Languages, Foreign Literature and Teaching Methodology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-5692-9543>

Abstract. The article examines the theoretical foundations for developing strategic competence in listening among pre-service foreign language teachers, clarifies its content and structure, and substantiates a system of components, criteria, indicators, and levels of development with due regard to the professional and methodological orientation of pre-service teacher education.

Purpose. To provide a theoretical rationale for the essence of strategic competence in listening among pre-service foreign language teachers, to refine its structure, identify

its components, criteria, and indicators of development, and characterize the levels of its development with due regard to the specific features of the professional training of future foreign language teachers.

Methods. *To achieve the research purpose, a set of theoretical research methods was employed: analysis and synthesis of psychological, pedagogical, and methodological literature on foreign language listening, learning strategies, and strategic competence; comparison and systematization of scholarly approaches to the classification of listening strategies; clarification of the conceptual and categorical framework of the study; structural and component analysis to identify the constituent elements of strategic competence; and modelling of the relationships among its components, criteria, indicators, and levels of development.*

Results. *The concept of strategic competence was clarified with regard to the specific characteristics of listening as a receptive mode of foreign language communication. Listening strategies were defined as consciously selected methods and techniques for processing auditory information that facilitate prediction of message content, activation of prior knowledge, identification of the main idea and key information, inferencing, compensation for incomplete comprehension, and monitoring and regulation of the listening process. The importance of cognitive, compensatory, metacognitive, affective, and social strategies for the effective perception and comprehension of foreign language spoken discourse was substantiated. The structure of strategic competence in listening among pre-service foreign language teachers was refined, and five interrelated components were identified. For each component, a corresponding criterion and a set of indicators were established, reflecting motivational readiness for listening activities, knowledge of strategies and awareness of the conditions for their application, the ability to flexibly select and combine strategic actions, compensate for comprehension difficulties, and plan, monitor, adjust, and self-assess the listening process. Particular emphasis was placed on the reflective-methodological component, which reflects the professional orientation of pre-service teacher education and entails the ability to transform personal experience of strategic listening into the*

capacity to analyse learners' listening difficulties, select appropriate strategies for overcoming them, and design strategically oriented learning tasks. Based on the identified criteria and indicators, three levels of strategic competence development in listening were characterized.

Conclusions. *Strategic competence in listening among pre-service foreign language teachers is a multidimensional construct whose development should be assessed not only in terms of successful comprehension of foreign language audio input but also in terms of the degree of awareness, autonomy, flexibility, and reflectiveness demonstrated in strategic activity. The proposed component-and-criterion structure provides a theoretical foundation for developing diagnostic tools and a methodology for the purposeful development of strategic competence in listening among pre-service foreign language teachers.*

Keywords: *strategic competence, English listening comprehension, foreign language communicative competence, listening strategies, communication strategies, metacognitive strategies, pre-service foreign language teachers, professional training, English language teaching methodology.*

Актуальність проблеми. Оновлення вимог до іншомовної освіти змінює уявлення про результат мовної підготовки: володіння іноземною мовою передбачає не лише сформованість мовних знань і мовленнєвих умінь, а й здатність здобувача освіти свідомо керувати власною комунікативною діяльністю, добирати стратегії відповідно до мети й ситуації спілкування, контролювати процес розуміння та коригувати власні дії. У *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (Council of Europe, 2020) комунікативні мовні стратегії інтегровано в діяльнісно орієнтовану модель оволодіння мовою, а систему дескрипторів розширено, зокрема, щодо медіації, онлайн-взаємодії та плюрилінгвальної/плюрикультурної компетентності. Такі зміни посилюють вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, який має не лише володіти іноземною мовою, а й уміти



організовувати навчальну діяльність, спрямовану на усвідомлене використання учнями стратегій іншомовної комунікації.

Необхідність такої підготовки конкретизується й у національному нормативному контексті. Затверджений у 2024 році Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначає сучасні вимоги до професійних компетентностей учителя, зокрема мовно-комунікативної та предметно-методичної. Відповідно, підготовка майбутнього вчителя іноземної мови має забезпечувати поєднання двох результатів: високого рівня власної іншомовної комунікативної компетентності та здатності методично організовувати її формування в учнів. Для аудіювання це означає необхідність підготувати майбутнього вчителя не тільки до ефективного сприйняття й розуміння автентичного іншомовного мовлення, а й до пояснення учням механізмів слухання, діагностування труднощів сприйняття та цілеспрямованого навчання стратегій їх подолання.

Потреба в такій підготовці особливо виразно виявляється в англомовному аудіюванні, оскільки сприйняття усного повідомлення відбувається в режимі реального часу, а слухач має одночасно розпізнавати мовні одиниці, співвідносити нову інформацію з попередніми знаннями, прогнозувати подальший зміст, виокремлювати основну й другорядну інформацію, здійснювати інференцію та контролювати ступінь власного розуміння. Темп мовлення, фонетична варіативність, редукція та зв'язність усного мовлення, незнайома лексика й соціокультурно зумовлена інформація можуть призводити до часткової втрати змісту. За таких умов результативність аудіювання залежить не лише від мовного рівня слухача, а й від його здатності свідомо обирати, поєднувати та змінювати когнітивні, метакогнітивні, компенсаторні та інші стратегії відповідно до конкретної комунікативної ситуації.

Саме тому стратегічна компетентність в аудіюванні набуває особливого значення у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Її специфіка полягає в тому, що майбутній учитель виступає одночасно користувачем стратегій



і суб'єктом їх подальшого навчання: він має самостійно й усвідомлено застосовувати стратегії для розуміння автентичного мовлення та водночас бути здатним аналізувати аудитивні труднощі учнів, пояснювати способи їх подолання, добирати відповідні стратегії й проєктувати навчальні завдання, спрямовані на розвиток стратегічної поведінки під час слухання. Отже, сформованість стратегічної компетентності майбутнього вчителя не може визначатися лише результатом виконання завдання на розуміння прослуханого тексту; вона має охоплювати також усвідомленість вибору стратегій, гнучкість їх застосування, здатність до моніторингу, коригування, самооцінювання та методичної рефлексії.

Водночас науково-методична проблема полягає в тому, що наявність значної кількості досліджень стратегій іншомовного аудіювання та стратегічної компетентності сама по собі не забезпечує цілісного розуміння структури стратегічної компетентності саме майбутнього вчителя іноземної мови. Потребують уточнення взаємозв'язки між його здатністю ефективно використовувати стратегії під час власного аудіювання та готовністю трансформувати цей стратегічний досвід у професійно-методичну діяльність. Недостатньо конкретизованими залишаються компоненти такої компетентності, критерії та показники її сформованості, а також характеристики рівнів, які давали б змогу оцінювати не лише результат розуміння аудіоповідомлення, а й усвідомленість, самостійність, гнучкість і рефлексивність стратегічних дій майбутнього вчителя.

Отже, актуальність дослідження визначається суперечністю між сучасними вимогами до майбутнього вчителя іноземної мови як компетентного користувача мови й організатора стратегічно орієнтованого навчання, з одного боку, та недостатньою теоретичною конкретизацією структури стратегічної компетентності в аудіюванні, критеріїв, показників і рівнів її сформованості — з іншого. Розв'язання цієї суперечності потребує теоретичного обґрунтування сутності стратегічної компетентності в англomовному аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов, визначення її компонентної структури та розроблення

критеріїв і показників, придатних для подальшого діагностування й цілеспрямованого формування цієї компетентності в процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях стратегічна компетентність розглядається у двох взаємопов'язаних, проте не тотожних площинах: як складник професійної компетентності, що забезпечує цілепокладання, прогнозування, планування та коригування діяльності, і як складник іншомовної комунікативної компетентності, пов'язаний з усвідомленим використанням стратегій для досягнення комунікативної мети та подолання труднощів спілкування. Так, О. Лебідь та В. Шаравара розмежовують тактичний і стратегічний рівні професійної діяльності: перший пов'язують із розв'язанням короткострокових завдань, тоді як другий — із визначенням перспективної мети, плануванням дій, реалізацією стратегії та адаптацією професійної поведінки до конкретних умов [1, с. 303]. Подібне діяльнісне трактування представлене у Л. Левітіної, однак дослідниця посилює регулятивний аспект стратегічної компетентності, акцентуючи на прогнозуванні проблем, пошуку рішень і свідомому виборі моделі професійної поведінки [2, с. 84]. Н. Волкова, І. Олійник та М. Карпова, на відміну від трактування стратегічної компетентності як сукупності окремих стратегічних умінь, розглядають її як інтегровану характеристику майбутнього фахівця, що забезпечує усвідомлений вибір і реалізацію стратегій відповідно до мети та умов професійної діяльності [3, с. 18]. Спільним для цих підходів є визнання планування, вибору стратегії, її реалізації та оцінювання результату базовими характеристиками стратегічної діяльності; водночас вони не конкретизують механізми реалізації стратегічної компетентності в окремих видах іншомовної мовленнєвої діяльності.

У дослідженнях іншомовного аудіювання фокус зміщується від загальної здатності до стратегічного планування на процеси, які дають слухачеві змогу керувати сприйняттям і розумінням усного повідомлення. Сучасні зарубіжні праці демонструють перехід від простого опису набору стратегій до їх розгляду як

системи саморегульованої діяльності. Зокрема, у дослідженні *Learning to Listen Strategically: Developing a Listening Comprehension Strategies Questionnaire for Learning English as a Global Language* (2021) на основі емпіричної перевірки структури стратегій аудіювання виокремлено три взаємопов'язані групи – когнітивні, метакогнітивні та стратегії практики й саморегуляції [4, с. 4-5]. Водночас саме саморегуляційний компонент виявився самостійним значущим предиктором успішності аудіювання. Такий результат розширює традиційне розуміння стратегій слухання: результативність пов'язується не лише з використанням конкретних прийомів опрацювання інформації, а й зі здатністю слухача організовувати, контролювати та оцінювати власну аудитивну діяльність.

Співвідношення когнітивного та метакогнітивного складників стратегічного аудіювання конкретизують M. Ahmadi Safa та F. Motaghi (2021/2024), які порівняли ефективність когнітивного й метакогнітивного scaffolding у розвитку іншомовного аудіювання [5]. На відміну від когнітивної підтримки, спрямованої переважно на безпосереднє опрацювання змісту аудіоповідомлення, метакогнітивна підтримка передбачає усвідомлення слухачем власного процесу розуміння, виявлення труднощів і регулювання стратегічних дій. Отримані авторами результати засвідчили перевагу метакогнітивного scaffolding у розвитку аудитивних умінь. Це дає підстави розглядати планування, моніторинг і оцінювання не як допоміжні операції, а як системотвірні характеристики стратегічної поведінки слухача.

Водночас результати сучасних емпіричних досліджень не дають підстав установлювати однозначний лінійний зв'язок між метакогнітивною усвідомленістю та успішністю аудіювання. M. Wang, S. Min, S. Zhou та X. Pan (2023), досліджуючи 567 китайських студентів, аналізують метакогнітивну усвідомленість не лише у співвідношенні із загальним результатом аудіювання, а й із сформованістю окремих аудитивних мікроумінь [6]. Такий підхід є принципово важливим, оскільки дає змогу перейти від загального показника успішності до аналізу конкретних механізмів стратегічної регуляції слухання. Натомість дослідження самокерованої онлайн-практики метакогнітивного аудіювання [6],



проведене серед китайських студентів рівня B2, засвідчило істотне покращення результатів аудіювання після 14-тижневого втручання, проте не виявило настільки ж переконливого зростання метакогнітивної усвідомленості та самоефективності. Отже, підвищення результативності розуміння не завжди супроводжується пропорційним розвитком усвідомленої стратегічної регуляції, що актуалізує необхідність розмежування результату аудіювання і власне сформованості стратегічної компетентності.

Подібну тенденцію простежено й у дослідженнях технологічно опосередкованого навчання. Т. Pei та J. Suwanthep (2021) встановили, що метакогнітивна усвідомленість у процесі онлайн-аудіювання розвивається нерівномірно: окремі її компоненти демонструють різну динаміку та залежність від складності аудитивного завдання [7]. На відміну від підходів, у яких стратегічний розвиток розглядається як поступове накопичення способів діяльності, ці результати свідчать про його нелінійний характер і необхідність урахування взаємозв'язку між характеристиками завдання, рівнем мовної підготовки та здатністю слухача регулювати власні дії.

Дослідження В. Taherkhani та співавторів (2022) також підтверджує доцільність цілеспрямованого навчання метакогнітивних стратегій для розвитку іншомовного аудіювання, проте автори додатково враховують індивідуально-психологічні чинники, зокрема локус контролю [8]. Такий підхід розширює суто когнітивне трактування стратегічної діяльності та засвідчує, що ефективність використання стратегій визначається не тільки знанням відповідних способів дії, а й готовністю особистості брати на себе відповідальність за планування та регулювання власного навчання.

Інший напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням метакогнітивних стратегій безпосередньо у студентів мовних спеціальностей. N. D. N. Ha, T. Tuyen, N. T. Giang та N. T. M. Hieu (2023) аналізують використання метакогнітивних стратегій студентами, які вивчають англійську мову як фах, і пов'язують їх цілеспрямоване застосування з удосконаленням аудитивних умінь

[9]. Дослідження М. R. Sihite та співавторів (2024) також зосереджене на метакогнітивних стратегіях студентів університету, проте акцент переноситься з результативності їх застосування на усвідомлення здобувачами значення таких стратегій для розвитку аудіювання [10]. Отже, обидва підходи визнають метакогнітивну регуляцію важливою передумовою ефективного слухання, але другий виразніше актуалізує проблему переходу від фактичного використання стратегій до усвідомлення умов і доцільності їх застосування.

Окремий напрям утворюють дослідження, у яких стратегічна поведінка розглядається у взаємозв'язку з афективними й особистісними чинниками. Т. Shaojie, A. A. Samad та L. Ismail (2024), дослідивши 632 китайських студентів, установили позитивний зв'язок між використанням метакогнітивних стратегій та результативністю англомовного аудіювання, водночас показавши опосередковувальну роль самоефективності й індивідуального стилю навчання [11]. На відміну від моделей, у яких стратегічна компетентність зводиться переважно до когнітивних і метакогнітивних операцій, ці результати обґрунтовують необхідність урахування афективно-мотиваційного компонента стратегічної діяльності.

Порівняння зазначених досліджень виявляє спільну тенденцію: стратегічне аудіювання дедалі частіше трактується не як механічне використання окремих когнітивних, компенсаторних чи метакогнітивних прийомів, а як усвідомлений і саморегульований процес, що охоплює прогнозування, планування, вибір стратегій, моніторинг розуміння, оперативне коригування дій та рефлексивне оцінювання їх результативності. Водночас відмінності стосуються визначення провідного механізму цієї діяльності: одні дослідники акцентують на когнітивному опрацюванні аудитивної інформації, інші – на метакогнітивному контролі, саморегуляції, самоефективності або взаємодії стратегічних та афективних чинників.

Попри значний емпіричний доробок, більшість сучасних досліджень зосереджена на студентів як суб'єктів аудіювання, тобто на тому, які стратегії він



використовує та як їх застосування пов'язане з результатами розуміння іншомовного мовлення. Значно менше уваги приділено студентів педагогічної спеціальності як майбутньому вчителю, для якого стратегічна компетентність має подвійне призначення. Майбутній учитель повинен не лише ефективно застосовувати когнітивні, метакогнітивні, компенсаторні, афективні та соціальні стратегії у власному аудіюванні, а й усвідомлювати механізми їх функціонування, діагностувати стратегічні труднощі учнів, добирати способи їх подолання та проєктувати стратегічно орієнтовані завдання.

Таким чином, зіставлення українських і зарубіжних досліджень дає змогу виявити наукову прогалину між достатньо ґрунтовним вивченням стратегій іншомовного аудіювання та метакогнітивної регуляції слухача, з одного боку, і недостатньою конкретизацією *стратегічної компетентності в аудіюванні саме майбутнього вчителя іноземної мови як професійно значущого багатокomпонентного утворення* – з іншого. Потребують подальшого обґрунтування її компонентна структура, критерії та показники сформованості, а також рівні, які враховували б не лише результативність розуміння іншомовного аудіоповідомлення, але й усвідомленість, самостійність і гнучкість стратегічних дій та здатність майбутнього вчителя до їх професійно-методичної рефлексії.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та розроблення компонентно-критеріальної структури стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов, що охоплює її компоненти, критерії, показники та рівні сформованості з урахуванням специфіки аудитивної діяльності й професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Наукова новизна. Уперше теоретично обґрунтовано компонентно-критеріальну структуру стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов, що охоплює мотиваційно-афективний, когнітивно-стратегічний, операційно-компенсаторний, метакогнітивно-регулятивний і рефлексивно-методичний компоненти, відповідні критерії та показники; удосконалено характеристику рівнів її сформованості шляхом виокремлення

високого (стратегічно-автономного), середнього (стратегічно-адаптивного) та низького (репродуктивно-ситуативного) рівнів. Набуло подальшого розвитку розуміння стратегічної компетентності майбутнього вчителя як професійно значущого утворення, що передбачає не лише усвідомлене й саморегульоване використання стратегій у власному аудіюванні, а й здатність трансформувати набутий стратегічний досвід у методичну діяльність із формування стратегій аудіювання в учнів.

Практичне значення. Запропоновані компоненти, критерії, показники та рівні сформованості стратегічної компетентності можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для діагностування й оцінювання стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов, а також для проєктування стратегічно орієнтованих завдань у межах їхньої професійної підготовки. Результати дослідження можуть слугувати основою для подальшого розроблення методики, діагностичного інструментарію та комплексу вправ і завдань для цілеспрямованого формування цієї компетентності.

Методи дослідження. Дослідження поєднувало теоретико-аналітичний етап із первинною практичною апробацією запропонованої компонентно-критеріальної структури стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов. На теоретичному етапі для конкретизації сутності поняття «стратегічна компетентність в аудіюванні» застосовано поняттєво-категоріальний аналіз сучасних українських і зарубіжних наукових праць. Порівняльний аналіз використано для зіставлення підходів до класифікації когнітивних, компенсаторних, метакогнітивних, афективних і соціальних стратегій та визначення їх функцій у процесі іншомовного аудіювання. За допомогою систематизації упорядковано стратегічні дії відповідно до механізмів аудитивної діяльності, а структурно-компонентний аналіз дав змогу виокремити п'ять взаємопов'язаних компонентів компетентності — мотиваційно-афективний, когнітивно-стратегічний, операційно-компенсаторний, метакогнітивно-регулятивний і рефлексивно-методичний — та визначити відповідні критерії й



показники. Теоретичне моделювання застосовано для побудови цілісної компонентно-критеріальної структури та обґрунтування трьох рівнів її сформованості: високого (стратегічно-автономного), середнього (стратегічно-адаптивного) і низького (репродуктивно-ситуативного).

На практичному етапі запропоновану компонентно-критеріальну структуру апробовано в освітньому процесі державного університету під час практичних занять з англійської мови зі здобувачами вищої освіти, які навчаються за програмою підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Компоненти та відповідні показники використовувалися як орієнтири для організації стратегічно спрямованої роботи з англомовними аудіоматеріалами: прогнозування змісту, визначення ключової інформації, використання контекстуальної здогадки, вибору й комбінування стратегій, моніторингу розуміння, коригування стратегічних дій та рефлексії після завершення аудіювання. Особливу увагу приділено рефлексивно-методичному компоненту: здобувачам пропонувалося не лише аналізувати власні способи подолання аудитивних труднощів, а й визначати, як відповідні стратегії можуть бути пояснені учням і інтегровані в майбутню професійно-педагогічну діяльність.

Джерела даних. Теоретичну базу дослідження становили українські та зарубіжні наукові публікації 2019–2025 років, присвячені стратегічній та іншомовній комунікативній компетентності, стратегіям іншомовного аудіювання, когнітивній і метакогнітивній регуляції слухання, саморегуляції та професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Практичним контекстом дослідження стали заняття з англійської мови майбутніх учителів іноземних мов у державному університеті, у межах яких запропонована структура використовувалася для організації й аналізу стратегічної аудитивної діяльності здобувачів освіти. Практична апробація мала пошуково-ілюстративний характер і була спрямована на встановлення можливості застосування визначених компонентів і показників у реальному освітньому процесі, а не на експериментальне доведення ефективності авторської методики.



Інструменти аналізу. Опрацювання теоретичних джерел здійснювалося засобами якісного змістового та порівняльного аналізу. Під час практичної апробації використовувалися спостереження за виконанням здобувачами завдань з аудіювання, аналіз способів і стратегій, до яких вони зверталися до, під час і після прослуховування аудіоматеріалу, а також рефлексивний аналіз їхніх стратегічних дій. Отримані спостереження співвідносилися з визначеними компонентами, критеріями та показниками сформованості стратегічної компетентності. Статистичні процедури та спеціалізоване програмне забезпечення для кількісної обробки даних не застосовувалися, оскільки практична частина мала характер первинної апробації теоретично обґрунтованої структури, а не контрольованого педагогічного експерименту.

Обмеження дослідження. Запропонована компонентно-критеріальна структура має передусім теоретично обґрунтований характер, а її застосування під час занять з англійської мови розглядається як первинна практична апробація, що підтверджує можливість використання визначених компонентів, критеріїв і показників в освітньому процесі, але не є достатньою підставою для висновку про їх повну емпіричну валідацію. Дослідження не передбачало контрольної та експериментальної груп, стандартизованого вимірювання динаміки показників або статистичної перевірки відмінностей. Тому подальшого дослідження потребують емпірична валідація компонентно-критеріальної структури на більшій вибірці майбутніх учителів іноземних мов, розроблення діагностичного інструментарію та експериментальна перевірка методики формування стратегічної компетентності в аудіюванні.

Результати. Формування стратегічної компетентності в англійськомовному аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов доцільно розглядати як цілеспрямований і поетапний процес розвитку здатності здобувачів освіти усвідомлено обирати, застосовувати, комбінувати та оцінювати стратегії, необхідні для ефективного сприйняття й розуміння усного англійськомовного мовлення. Стратегічна компетентність посідає особливе місце у структурі іншомовної



комунікативної компетентності, оскільки забезпечує регулювання мовленнєвої діяльності та дає змогу компенсувати труднощі, що виникають у процесі комунікації. У контексті аудіювання її значення посилюється необхідністю опрацьовувати мовленнєву інформацію в режимі реального часу, прогнозувати зміст повідомлення, виокремлювати ключову інформацію та контролювати рівень власного розуміння. Відтак ефективність англомовного аудіювання визначається не лише рівнем сформованості лексичних, граматичних і фонетичних навичок, а й умінням слухача свідомо керувати процесом сприйняття та застосовувати відповідні стратегії залежно від мети, змісту й умов комунікації. У професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов формування такої компетентності набуває особливого значення, оскільки майбутній педагог має не лише ефективно використовувати стратегії аудіювання у власній іншомовній діяльності, а й бути здатним цілеспрямовано формувати відповідні вміння у своїх учнів.

У контексті нашого дослідження стратегічну компетентність доцільно конкретизувати відповідно до специфіки аудіювання як рецептивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності, оскільки її сформованість забезпечує здатність майбутнього вчителя свідомо організовувати процес сприйняття, осмислення та інтерпретації усного іншомовного повідомлення. Стратегії аудіювання розглядаємо як усвідомлено обрані слухачем способи й прийоми опрацювання аудитивної інформації, що дають змогу прогнозувати зміст повідомлення, співвідносити нову інформацію з попередніми знаннями, визначати основну думку, виокремлювати суттєві деталі та компенсувати неповне розуміння окремих фрагментів мовлення. Відповідно, стратегічна компетентність в аудіюванні не обмежується використанням компенсаторних прийомів у разі виникнення комунікативних труднощів, а охоплює здатність планувати процес слухання, добирати й комбінувати відповідні стратегії, контролювати перебіг розуміння та оцінювати результативність застосованих стратегічних дій. Особливого значення в цьому процесі набуває взаємодія когнітивних і метакогнітивних стратегій [12, с. 207]: перші забезпечують безпосереднє опрацювання іншомовного аудитивного



матеріалу, тоді як другі спрямовані на планування, моніторинг, регулювання та самооцінювання процесу його розуміння. Отже, формування стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов передбачає перехід від переважно інтуїтивного використання окремих прийомів слухання до усвідомленої стратегічної діяльності, за якої здобувач освіти здатний самостійно визначати мету аудіювання, обирати оптимальну стратегію відповідно до комунікативного завдання, коригувати її безпосередньо в процесі сприйняття мовлення та здійснювати рефлексію щодо досягнутого результату.

Спираючись на результати попередніх досліджень стратегічної компетентності та враховуючи специфіку рецептивної іншомовної мовленнєвої діяльності, вважаємо за доцільне конкретизувати структуру стратегічної компетентності саме в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов. Важливим теоретичним підґрунтям для такого уточнення є класифікація навчальних стратегій, представлена в дослідженні О. Шмирко та Т. Боднарчук, у якому авторки диференціюють прямі й непрямі навчальні стратегії та наголошують на необхідності не лише їх використання майбутніми вчителями у власній іншомовній діяльності, а й формування готовності навчати відповідних стратегій здобувачів освіти у подальшій професійній діяльності [12, с. 207].

До прямих стратегій дослідниці відносять мнемічні, когнітивні та компенсаторні, а до непрямих – метакогнітивні, афективні та соціальні стратегії [12, с. 207]. Особливу цінність для нашого дослідження становить положення про когнітивні стратегії, застосування яких під час аудіювання передбачає визначення ключових слів, смислове структурування повідомлення та встановлення значення незнайомих лексичних одиниць на основі контексту [12, с. 207]. Важливими є також компенсаторні стратегії, які забезпечують пошук способів подолання труднощів за умов недостатності мовних знань або неповного розуміння повідомлення, зокрема використання контекстуальної здогадки та прогнозування змісту висловлення [12, с. 207].

Водночас специфіка аудіювання потребує адаптації зазначеної класифікації. На відміну від продуктивних видів мовленнєвої діяльності, слухач переважно не має можливості керувати темпом надходження інформації, а її опрацювання відбувається безпосередньо в процесі звучання повідомлення. Тому стратегічно компетентний слухач має не тільки володіти певним набором стратегій, але й оперативно визначати, яка з них є доцільною в конкретній ситуації, комбінувати стратегії та змінювати їх у разі порушення розуміння.

Вагоме місце в цьому процесі посідають метакогнітивні стратегії, які забезпечують планування діяльності, самоконтроль та самооцінювання її результатів [12, с. 207]. Стосовно аудіювання це положення конкретизуємо як здатність визначити мету слухання та передбачити можливі труднощі до початку сприйняття повідомлення; контролювати ступінь розуміння під час його звучання; виявляти втрату смислової інформації та змінювати неефективну стратегію; після завершення аудіювання оцінювати повноту розуміння й результативність застосованих стратегічних дій.

Не менш значущими для аудіювання є афективні та соціальні стратегії. Афективні стратегії спрямовані на регулювання емоційного стану, зниження тривожності та підтримання позитивної мотивації до іншомовної діяльності, тоді як соціальні пов'язані зі співпрацею, взаємодією та розвитком готовності до іншомовної комунікації [12, с. 207]. Під час аудіювання їх реалізація виявляється у здатності слухача підтримувати концентрацію за умов неповного розуміння, толерантно ставитися до невизначеності, не припиняти сприйняття через незнайомі мовні одиниці, а в інтерактивному слуханні – використовувати доступні способи уточнення та перевірки правильності розуміння.

Ураховуючи зазначені теоретичні положення, структуру стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов визначаємо через *п'ять взаємопов'язаних компонентів*: мотиваційно-афективний, когнітивно-стратегічний, операційно-компенсаторний, метакогнітивно-регулятивний та рефлексивно-методичний. На відміну від загальної класифікації навчальних

стратегій, запропонована структура враховує специфіку аудитивної діяльності та подвійний статус майбутнього вчителя іноземної мови – як суб'єкта власної іншомовної діяльності та як майбутнього організатора стратегічно орієнтованого навчання учнів.

Мотиваційно-афективний компонент характеризує позитивне ставлення до іншомовної аудитивної діяльності, усвідомлення її значення для професійного становлення вчителя, готовність до подолання труднощів сприйняття автентичного мовлення та здатність регулювати емоційний стан під час слухання. Відповідним *критерієм* визначаємо мотиваційно-афективний, а його *показниками* – стійкість пізнавальної та професійної мотивації до аудіювання; готовність працювати з аудіоматеріалами підвищеної складності; толерантність до неповного розуміння; здатність контролювати тривожність і підтримувати концентрацію уваги.

Когнітивно-стратегічний компонент охоплює знання про види та функції стратегій аудіювання, механізми сприйняття усного іншомовного мовлення та здатність застосовувати когнітивні способи опрацювання інформації. До таких стратегій належать актуалізація попередніх знань, прогнозування змісту, визначення ключових слів, виокремлення головної думки, смислове структурування повідомлення, встановлення логіко-смислових зв'язків та здійснення інференції. Значення когнітивних стратегій для визначення ключових слів, поділу тексту на смислові частини та контекстуального встановлення значення незнайомих одиниць підкреслюють О. Шмирко та Т. Боднарчук [12, с. 208-209]. *Когнітивно-стратегічний критерій* характеризується такими *показниками*: повнота знань про стратегії аудіювання; усвідомлення умов їх застосування; здатність прогнозувати зміст повідомлення; виокремлювати основну й другорядну інформацію; встановлювати смислові зв'язки та робити висновки на основі почутого.

Операційно-компенсаторний компонент відображає практичну здатність майбутнього вчителя гнучко добирати, комбінувати та застосовувати стратегії

безпосередньо під час аудіювання, а також компенсувати прогалини у сприйнятті повідомлення. Компенсаторні стратегії набувають особливого значення за умов недостатності мовних знань та дають можливість підтримувати комунікативну діяльність попри виникнення окремих труднощів [4, С. 208-209]. *Операційно-компенсаторний критерій* представлений такими *показниками*: доцільність вибору стратегії відповідно до комунікативного завдання; гнучкість комбінування стратегій; використання контекстуальної та мовної здогадки; здатність компенсувати нерозуміння окремих елементів без втрати загального змісту; використання інтонаційних, контекстуальних і паралінгвістичних сигналів; точність і повнота розуміння прослуханого повідомлення.

Метакогнітивно-регулятивний компонент забезпечує усвідомлене управління власною аудитивною діяльністю та передбачає її планування, моніторинг, коригування й оцінювання. Таке розуміння ґрунтується на положенні про спрямованість метакогнітивних стратегій на підвищення ефективності навчання через планування, самоконтроль і самооцінювання [12, с. 208-209]. *Метакогнітивно-регулятивний критерій* визначаємо за такими *показниками*: здатність визначати мету аудіювання; планувати власні стратегічні дії; здійснювати поточний моніторинг розуміння; усвідомлювати момент виникнення труднощів; адекватно оцінювати результат і причини успішного або недостатнього розуміння.

Рефлексивно-методичний компонент відображає професійно-педагогічну специфіку стратегічної компетентності майбутнього вчителя. Його виокремлення спирається, зокрема, на положення О. Шмирко та Т. Боднарчук про те, що майбутні вчителі мають не лише самі користуватися відповідними стратегіями, а й уміти формувати та розвивати їх у здобувачів освіти під час майбутньої професійної діяльності [12, с. 208-209]. *Рефлексивно-методичний критерій* охоплює такі *показники*: здатність аналізувати власний стратегічний досвід; пояснювати механізм використання певної стратегії; визначати типові труднощі аудіювання учнів; добирати або конструювати завдання для формування конкретних стратегій;

організовувати стратегічно орієнтовані етапи роботи з аудіоматеріалом; навчати учнів самоконтролю та рефлексії.

На підставі визначених критеріїв і показників пропонуємо виокремити *три рівні сформованості стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов: високий (стратегічно-автономний), середній (стратегічно-адаптивний) та низький (репродуктивно-ситуативний).*

Високий (стратегічно-автономний) рівень характеризується стійкою мотивацією до іншомовного аудіювання, системними знаннями про стратегії та усвідомленим і гнучким їх застосуванням. Здобувач самостійно визначає мету слухання, прогнозує можливі труднощі, доцільно комбінує когнітивні, компенсаторні й метакогнітивні стратегії, постійно контролює процес розуміння та оперативно коригує власні дії. Він здатний аргументувати вибір певної стратегії, здійснювати об'єктивну самооцінку та переносити власний стратегічний досвід у методичну площину — пояснювати стратегії іншим і проєктувати завдання для їх формування в учнів.

Середній (стратегічно-адаптивний) рівень характеризується достатньою мотивацією та знанням основних стратегій аудіювання, проте їх застосування не завжди є системним і усвідомленим. Здобувач здатний використовувати найбільш знайомі когнітивні та компенсаторні стратегії й контролювати загальний результат розуміння, однак відчуває труднощі з оперативною зміною неефективної стратегії, комбінуванням кількох стратегій і поясненням причин власного вибору. Рефлексія здійснюється переважно після завершення діяльності, а перенесення стратегічного досвіду в майбутню педагогічну діяльність потребує методичної підтримки викладача.

Низький (репродуктивно-ситуативний) рівень виявляється у фрагментарних знаннях про стратегії аудіювання та переважно стихійному їх застосуванні. Здобувач орієнтується здебільшого на розпізнавання окремих слів і мовних одиниць, втрачає розуміння повідомлення через незнайомі елементи, рідко використовує прогнозування й контекстуальну здогадку, не здійснює

систематичного моніторингу власного розуміння та має труднощі із самостійним коригуванням способу слухання. Він не може достатньо аргументовано пояснити власні стратегічні дії та потребує значної допомоги для перенесення стратегій аудіювання у професійно-методичну діяльність.

Узагальнення визначених компонентів, відповідних критеріїв та показників сформованості стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов представлено в *табл. 1*. Таким чином, запропонована система компонентів, критеріїв, показників і рівнів дає змогу розглядати сформованість стратегічної компетентності в аудіюванні не лише через кінцевий результат розуміння аудіоповідомлення, а як здатність майбутнього вчителя усвідомлено керувати процесом слухання та перетворювати власний стратегічний досвід на інструмент майбутньої педагогічної діяльності.

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники сформованості стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов

Компонент	Критерій	Основні показники
Мотиваційно-афективний	Мотиваційно-афективний	мотивація; готовність долати труднощі; толерантність до неповного розуміння; емоційна саморегуляція
Когнітивно-стратегічний	Когнітивно-стратегічний	знання стратегій; прогнозування; визначення ключової інформації; смислове структурування; інференція
Операційно-компенсаторний	Операційно-компенсаторний	вибір і комбінування стратегій; контекстуальна здогадка; компенсація прогалин; використання контекстуальних і паралінгвістичних сигналів
Метакогнітивно-регулятивний	Метакогнітивно-регулятивний	цілепокладання; планування; моніторинг; коригування; самооцінювання
Рефлексивно-методичний	Рефлексивно-методичний	рефлексія; аналіз труднощів; пояснення стратегій; розроблення завдань; навчання учнів стратегій

Джерело: авторська систематизація на основі теоретичних положень О. Шмирко та Т. Боднарчук [12].

Формування стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов доцільно розглядати як комплексний процес, що забезпечує



послідовний розвиток мотиваційно-афективного, когнітивно-стратегічного, операційно-компенсаторного, метакогнітивно-регулятивного та рефлексивно-методичного компонентів. Взаємодія визначених компонентів забезпечує перехід від ситуативного використання окремих стратегій до усвідомленого, гнучкого й автономного управління процесом сприйняття та розуміння іншомовного мовлення.

Первинна практична апробація запропонованої компонентно-критеріальної структури здійснювалася в освітньому процесі державного університету під час практичних занять з англійської мови зі здобувачами вищої освіти, які опановують професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов. У процесі роботи з англомовними аудіоматеріалами визначені компоненти та показники використовувалися як орієнтири для організації й аналізу стратегічної діяльності здобувачів до, під час і після прослуховування. Педагогічне спостереження засвідчило практичну можливість простежувати прояви когнітивно-стратегічного компонента через прогнозування змісту повідомлення, актуалізацію попередніх знань, визначення ключової інформації, смислове структурування почутого та здійснення інференції. Операційно-компенсаторний компонент виявлявся у виборі й комбінуванні здобувачами стратегій відповідно до аудитивного завдання, використанні контекстуальної здогадки, інтонаційних і паралінгвістичних сигналів та спробах компенсувати нерозуміння окремих фрагментів без втрати загального змісту повідомлення. Застосування завдань на планування, поточний контроль розуміння та аналіз причин виникнення труднощів дало змогу простежити прояви метакогнітивно-регулятивного компонента, зокрема здатність здобувачів усвідомлювати момент порушення розуміння й коригувати обраний спосіб слухання. Рефлексивне обговорення після виконання завдань з аудіювання сприяло вербалізації використаних стратегій та усвідомленню здобувачами причин їх результативності або недостатньої ефективності. Водночас спостерігалися відмінності у ступені самостійності стратегічної діяльності: поряд із здобувачами, здатними аргументовано пояснювати вибір і комбінування стратегій, виявлялися

випадки переважно ситуативного використання окремих прийомів та потреби в методичній підтримці викладача. Такі відмінності узгоджуються із запропонованою диференціацією високого (стратегічно-автономного), середнього (стратегічно-адаптивного) та низького (репродуктивно-ситуативного) рівнів сформованості стратегічної компетентності.

Особливо інформативним для перевірки професійно-педагогічної спрямованості запропонованої структури виявилось включення рефлексивно-методичних завдань, у межах яких здобувачі аналізували власні труднощі аудіювання, пояснювали механізми застосованих стратегій та визначали можливі способи навчання цих стратегій учнів. Практичне застосування таких завдань засвідчило можливість розглядати власний досвід стратегічного слухання майбутнього вчителя не лише як складник його іншомовної комунікативної компетентності, а й як ресурс майбутньої методичної діяльності. Отримані під час первинної апробації спостереження підтвердили практичну застосовність запропонованих компонентів і показників для якісного аналізу стратегічної поведінки майбутніх учителів під час англомовного аудіювання та водночас окреслили необхідність подальшої кількісної й експериментальної верифікації компонентно-критеріальної структури на ширшій вибірці.

У результаті структурно-компонентного аналізу сформовано компонентно-критеріальну структуру стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов, представлену *5 взаємопов'язаними компонентами, 5 відповідними критеріями та системою показників їх сформованості*, узагальненими в табл. 1. Мотиваційно-афективний компонент конкретизовано за *4 основними показниками*: мотивацією до аудіювання, готовністю долати труднощі, толерантністю до неповного розуміння та здатністю до емоційної саморегуляції. Когнітивно-стратегічний компонент представлено *5 основними показниками*, що охоплюють знання стратегій, прогнозування, визначення ключової інформації, смислове структурування повідомлення та здійснення інференції. Для операційно-компенсаторного компонента визначено *4 основні показники*: вибір і комбінування



стратегій, використання контекстуальної здогадки, компенсацію прогалин у розумінні та використання контекстуальних і паралінгвістичних сигналів. Метакогнітивно-регулятивний компонент операціоналізовано через *5 показників*: цілепокладання, планування, моніторинг, коригування та самооцінювання процесу аудіювання. Рефлексивно-методичний компонент представлено *5 основними показниками*, що охоплюють рефлексію власного стратегічного досвіду, аналіз аудитивних труднощів, пояснення механізмів застосування стратегій, розроблення стратегічно орієнтованих завдань і здатність навчати учнів стратегій аудіювання. Таким чином, у структурі систематизовано *23 основні показники*, які розподілено між п'ятьма компонентами відповідно до функцій стратегічної діяльності майбутнього вчителя. На основі сукупності визначених критеріїв і показників сформовано *3 рівні стратегічної компетентності*: високий (стратегічно-автономний), середній (стратегічно-адаптивний) та низький (репродуктивно-ситуативний). Практична апробація охоплювала стратегічні дії на *трьох етапах аудіювання* – до, під час і після прослуховування, що дало змогу застосувати визначені показники для структурованого спостереження за стратегічною поведінкою здобувачів. У межах апробації фіксувалися прояви всіх **5 компонентів** запропонованої структури, зокрема прогнозування й виокремлення ключової інформації, компенсація неповного розуміння, моніторинг і коригування процесу слухання та рефлексивно-методичний аналіз застосованих стратегій.

Інтерпретація результатів. Отримані результати дають підстави розглядати стратегічну компетентність в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов як багатокомпонентне професійно значуще утворення, що не зводиться до володіння окремими стратегіями слухання. Виокремлення п'яти взаємопов'язаних компонентів — мотиваційно-афективного, когнітивно-стратегічного, операційно-компенсаторного, метакогнітивно-регулятивного та рефлексивно-методичного – відображає послідовну взаємодію мотиваційних, когнітивних, операційних, регулятивних і професійно-рефлексивних механізмів стратегічної аудитивної діяльності. Така структура пояснюється специфікою аудіювання, під час якого



опрацювання мовленнєвої інформації відбувається переважно в режимі реального часу, тому результативність слухання залежить не лише від мовних знань, а й від здатності прогнозувати зміст, оперативно добирати та комбінувати стратегії, компенсувати часткове нерозуміння, контролювати перебіг сприйняття та коригувати власні дії.

Особливого значення набуває взаємозв'язок когнітивно-стратегічного, операційно-компенсаторного та метакогнітивно-регулятивного компонентів. Знання стратегій саме по собі не забезпечує стратегічно компетентного аудіювання, якщо здобувач не здатний визначити умови їх доцільного застосування, змінити неефективну стратегію або компенсувати втрату окремих фрагментів повідомлення. Тому перехід від репродуктивно-ситуативного до стратегічно-автономного рівня пов'язуємо не зі збільшенням кількості відомих слухачеві стратегій, а зі зростанням усвідомленості, самостійності та гнучкості їх вибору, комбінування й регулювання. Саме ця закономірність відображена у запропонованих трьох рівнях сформованості компетентності: високому (стратегічно-автономному), середньому (стратегічно-адаптивному) та низькому (репродуктивно-ситуативному).

Результати первинної практичної апробації конкретизують теоретично визначені зв'язки між компонентами структури. Застосування її показників під час роботи з англomовними аудіоматеріалами дало змогу спостерігати стратегічну діяльність здобувачів на трьох етапах – до, під час і після прослуховування – та фіксувати прояви прогнозування, виокремлення ключової інформації, контекстуальної здогадки, компенсації неповного розуміння, моніторингу, коригування та рефлексії. Водночас практична апробація показала доцільність розмежування результативності аудіювання і сформованості стратегічної компетентності: правильне розуміння змісту аудіоповідомлення не в усіх випадках є достатнім свідченням усвідомленого стратегічного управління процесом слухання. Відповідно, оцінювання цієї компетентності має враховувати не тільки

кінцевий результат розуміння, а й характер стратегічних дій, ступінь їх самостійності, гнучкості та рефлексивності.

Порівняння з результатами інших досліджень. Запропоноване трактування узгоджується з положеннями С. Кійко та О. Кудрявцевої [13] і О. Шмирко та Т. Боднарчук [12], які пов'язують іншомовну стратегічну компетентність з усвідомленим використанням комплексу навчальних і комунікативних стратегій. Водночас у цьому дослідженні зазначені положення конкретизовано стосовно аудіювання як окремого рецептивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності: акцент перенесено з володіння сукупністю стратегій на механізми їх вибору, комбінування, оперативного коригування та рефлексивного оцінювання під час сприйняття усного повідомлення.

Результати також співвідносяться з висновками N. Wakamoto та H. Rose [4], які розмежовують когнітивні, метакогнітивні та пов'язані із саморегуляцією стратегії аудіювання. Виокремлений у нашій структурі метакогнітивно-регулятивний компонент розвиває цей підхід через поєднання цілепокладання, планування, поточного моніторингу, коригування та самооцінювання в єдиному механізмі усвідомленого управління аудитивною діяльністю. Водночас положення S. Zhou та H. Rose [14] про значення саморегуляції в іншомовному слуханні підтверджують доцільність розгляду автономності слухача як однієї з характеристик вищого рівня сформованості стратегічної компетентності.

Значення метакогнітивного складника, встановлене в цьому дослідженні, узгоджується з результатами M. Ahmadi Safa та F. Motaghi [5], які показують важливість метакогнітивної підтримки для розвитку аудіювання, а також В. Taherkhani та співавторів [8], які пов'язують розвиток аудитивних умінь із цілеспрямованим навчанням метакогнітивних стратегій. Водночас запропонована структура є ширшою за суто метакогнітивний підхід, оскільки поряд із плануванням, моніторингом і самооцінюванням ураховує мотиваційно-афективні, когнітивні, компенсаторні та професійно-методичні характеристики стратегічної діяльності.

Результати Y. Fu, M. Wang, S. Min, S. Zhou та X. Pan [6] щодо взаємозв'язку метакогнітивної усвідомленості з окремими аудитивними вміннями підтримують доцільність диференційованого оцінювання стратегічної діяльності замість її визначення лише за загальним результатом тесту з аудіювання. Водночас результати T. Pei, J. Suwanther та H. Lu [7], за якими розвиток результативності аудіювання не обов'язково супроводжується пропорційними змінами всіх метакогнітивних характеристик, додатково актуалізують необхідність розмежовувати успішність розуміння повідомлення і власне рівень сформованості стратегічної компетентності.

Включення мотиваційно-афективного компонента співвідноситься з результатами T. Shaojie, A. A. Samad та L. Ismail [11], які розглядають взаємозв'язок метакогнітивних стратегій, самоефективності та результативності аудіювання. Отже, стратегічна поведінка слухача залежить не лише від знання способів опрацювання інформації, а й від здатності підтримувати концентрацію, толерантно ставитися до неповного розуміння та регулювати власний емоційний стан у ситуаціях аудитивної невизначеності.

Принципова відмінність отриманих результатів від більшості проаналізованих моделей полягає у введенні **рефлексивно-методичного компонента**. Якщо значна частина досліджень [4-11] зосереджена передусім на студентів як суб'єктів власної аудитивної діяльності, то професійна підготовка майбутнього вчителя потребує врахування його подвійної позиції — стратегічно компетентного слухача та майбутнього організатора навчання аудіювання. Такий підхід співвідноситься з дослідженням F. Amanvermez Incirkus [15], у якому метакогнітивні стратегії аудіювання розглядаються саме в контексті підготовки майбутніх учителів, проте в запропонованій нами структурі професійний вимір конкретизовано через здатність аналізувати аудитивні труднощі учнів, пояснювати механізми використання стратегій, проєктувати стратегічно орієнтовані завдання та навчати учнів самоконтролю й рефлексії.

Наукова новизна. Вперше в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов теоретично обґрунтовано цілісну компонентно-критеріальну структуру стратегічної компетентності в аудіюванні, представлену п'ятьма взаємопов'язаними компонентами – мотиваційно-афективним, когнітивно-стратегічним, операційно-компенсаторним, метакогнітивно-регулятивним і рефлексивно-методичним – та відповідними критеріями й показниками їх сформованості. Вперше професійно-педагогічну специфіку цієї компетентності експліковано через рефлексивно-методичний компонент, який забезпечує перехід від власного стратегічного досвіду аудіювання майбутнього вчителя до здатності аналізувати труднощі учнів, пояснювати механізми застосування стратегій і проєктувати стратегічно орієнтовані навчальні завдання.

Удосконалено характеристику рівнів сформованості стратегічної компетентності в аудіюванні шляхом виокремлення високого (стратегічно-автономного), середнього (стратегічно-адаптивного) та низького (репродуктивно-ситуативного) рівнів, диференційованих не лише за результативністю розуміння аудіоповідомлення, а й за усвідомленістю, самостійністю, гнучкістю, регулятивністю та професійно-методичною спрямованістю стратегічних дій. Набуло подальшого розвитку положення про стратегічну компетентність як складник іншомовної комунікативної компетентності: її зміст конкретизовано відповідно до специфіки аудіювання та подвійного статусу майбутнього вчителя — суб'єкта власної іншомовної діяльності й майбутнього суб'єкта навчання стратегій аудіювання інших.

Практичне значення. Запропонована компонентно-критеріальна структура може використовуватися викладачами закладів вищої освіти під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов для планування стратегічно орієнтованої роботи з англomовними аудіоматеріалами, спостереження за стратегічними діями здобувачів та якісного оцінювання ступеня їх усвідомленості й самостійності. Визначені показники дають змогу структурувати роботу на етапах до, під час і після прослуховування: від прогнозування змісту й актуалізації

попередніх знань до моніторингу розуміння, компенсації труднощів, коригування стратегій та підсумкової рефлексії.

Для викладачів методики навчання іноземних мов особливе практичне значення має рефлексивно-методичний компонент, на основі якого можуть розроблятися завдання, що передбачають не лише виконання студентом аудитивної діяльності, а й пояснення використаної стратегії, аналіз причин труднощів, добір способів їх подолання та проєктування аналогічних завдань для учнів. Запропоновані три рівні можуть бути покладені в основу подальшого створення діагностичного інструментарію, рубрик і шкал оцінювання стратегічної компетентності, а система компонентів і показників — використана під час розроблення навчальних програм, методичних рекомендацій і комплексів вправ з англомовного аудіювання для майбутніх учителів іноземних мов. Первинна апробація структури в освітньому процесі засвідчує можливість її практичного застосування для організації та якісного аналізу стратегічної аудитивної діяльності здобувачів; водночас визначення її кількісної ефективності потребує окремої експериментальної перевірки на репрезентативній вибірці.

Висновки. Встановлено, що стратегічна компетентність в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов є багатокомпонентним професійно значущим утворенням, яке забезпечує усвідомлене й саморегульоване керування аудитивною діяльністю. Її сформованість виявляється у здатності визначати мету слухання, прогнозувати зміст і можливі труднощі, усвідомлено добирати й комбінувати стратегії, компенсувати неповне розуміння, здійснювати моніторинг, оперативне коригування та самооцінювання власних стратегічних дій.

Обґрунтовано компонентно-критеріальну структуру стратегічної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іноземних мов, що охоплює *п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-афективний, когнітивно-стратегічний, операційно-компенсаторний, метакогнітивно-регулятивний і рефлексивно-методичний*. Кожному компоненту відповідає критерій та сукупність показників, які охоплюють мотиваційно-емоційну готовність до аудіювання,

знання й усвідомлення стратегій, їх гнучке практичне застосування, метакогнітивну регуляцію та професійно-методичну рефлексію.

Визначено *три рівні сформованості стратегічної компетентності в аудіюванні*: високий (стратегічно-автономний), середній (стратегічно-адаптивний) і низький (репродуктивно-ситуативний). Їх диференціація ґрунтується не лише на результативності розуміння іншомовного аудіоповідомлення, а й на ступені усвідомленості, самостійності, гнучкості та регулятивності стратегічних дій, що дає змогу розмежовувати результат аудіювання і власне рівень сформованості стратегічної компетентності.

Встановлено професійно-педагогічну специфіку стратегічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, що полягає в поєднанні двох взаємопов'язаних здатностей: ефективно керувати власною стратегічною діяльністю під час аудіювання та трансформувати набутий досвід у методичну діяльність. Рефлексивно-методичний компонент забезпечує цей професійний вимір через здатність аналізувати аудитивні труднощі учнів, пояснювати механізми застосування стратегій, добирати способи подолання труднощів і проєктувати стратегічно орієнтовані завдання.

Первинна практична апробація компонентно-критеріальної структури під час занять з англійської мови засвідчила можливість її застосування для організації та якісного аналізу стратегічної аудитивної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Визначені компоненти й показники дали змогу структурувати спостереження за стратегічними діями здобувачів на етапах до, під час і після прослуховування та фіксувати прояви прогнозування, виокремлення ключової інформації, компенсації неповного розуміння, моніторингу, коригування й рефлексії; водночас отримані результати не є підставою для висновку про повну емпіричну валідацію структури без подальшої кількісної перевірки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною валідацією запропонованої компонентно-критеріальної структури на ширшій вибірці майбутніх учителів іноземних мов, розробленням і перевіркою діагностичного

інструментарію для вимірювання визначених критеріїв і показників, установленням кількісних меж рівнів сформованості компетентності, а також розробленням та експериментальною перевіркою методики її поетапного формування і відповідного комплексу стратегічно орієнтованих вправ і завдань.

Список використаних джерел

1. Лебідь О. В., Шаравара В. В. Тактично-стратегічна компетентність як складова професійної компетентності фахівця. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 2 (18). С. 302–309. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-38>
2. Левітіна Л. В. Стратегічна компетентність як визначник професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2023. № 2 (26). С. 83–91. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-2-26-9>
3. Volkova N., Oliinyk I., Karpova M. Strategic competence as a guarantee of professional activity of a modern IT specialist. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023. № 1 (25). P. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-2>
4. Wakamoto N., Rose H. Learning to listen strategically: Developing a listening comprehension strategies questionnaire for learning English as a global language. *System*. 2021. Vol. 103. Article 102670. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102670>
5. Ahmadi Safa M., Motaghi F. Cognitive vs. metacognitive scaffolding strategies and EFL learners' listening comprehension development. *Language Teaching Research*. 2024. Vol. 28, № 3. P. 987–1010. DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688211021821>
6. Fu Y., Wang M., Min S., Zhou S., Pan X. Exploring the relationship between metacognitive awareness and Chinese EFL learners' listening skills. *Frontiers in*



Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1148610.

DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1148610>

7. Pei T., Suwanthep J., Lu H. The effect of self-directed online metacognitive listening practice on Chinese EFL learners' listening ability, metacognition, and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1285059. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1285059>

8. Taherkhani B., Aliasin S. H., Khosravi R., Izadpanah S. The interface between metacognitive strategy training and locus of control in developing EFL learners' listening comprehension skill. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 847564. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.847564>

9. Ha N. D. N., Tuyen T., Giang N. T., Hieu N. T. M. The use of metacognitive listening strategy among English-majored students. *American Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 11, № 5. P. 327–332. DOI: <https://doi.org/10.12691/education-11-5-11>

10. Sihite M. R., Amin T. S., Ekayati R., Manihuruk L. M. E., Siregar M., Husein R., Sinar T. S. Investigating metacognitive strategies in listening comprehension among English language learners: A study of university students in Medan. *International Journal of Educational Research Excellence*. 2024. Vol. 3, № 1. P. 43–54. DOI: <https://doi.org/10.55299/ijere.v3i1.749>

11. Shaojie T., Abd Samad A., Ismail L. The influence of meta-cognitive listening strategies on listening performance in the MALL: The mediation effect of learning style and self-efficacy. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14, № 2. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241249354>

12. Шмирко О., Боднарчук Т. Формування іншомовної стратегічної компетентності на практичних заняттях з німецької мови у закладах вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2025. Вип. 38. С. 203–212. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-203-212>

13. Кійко С., Кудрявцева О. Формування стратегічних компетентностей студентів з німецької мови як другої іноземної. *Науковий вісник Чернівецького*



національного університету імені Юрія Федьковича. *Германська філологія*. 2022. Вип. 841. С. 21–29. DOI: <https://doi.org/10.31861/gph2022.841.21-20>

14. Zhou S., Rose H. Self-regulated listening of students at transition from high school to an English medium instruction (EMI) transnational university in China. *System*. 2021. Vol. 103. Article 102644. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102644>

15. Amanvermez Incirkus F. How do listening lessons based on a holistic approach effect Turkish pre-service teachers' awareness of metacognitive listening strategies? *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, № 1. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440251330042>