

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТРАТЕГІЧНОЇ (ДІЯЛЬНІСНОЇ) КОМПЕТЕНЦІЇ

Інтеграція України до Європейського освітнього простору зумовила перегляд і уточнення перспективних тенденцій та напрямів розвитку вітчизняної освіти. Однією з її пріоритетних цільових установок є сьогодні підготовка майбутніх учителів до формування в учнів середньої школи *ключових компетенцій* [1] як засобу їх успішної самореалізації та пристосування до мінливих життєвих умов. В освітньому форматі вони втілюються через комплекс ключових *освітніх* компетенцій, оскільки сформувати ключові компетенції в школі у повному обсязі неможливо – вони розвиваються та вдосконалюються впродовж всього життя людини [2]. Як відомо, освітні компетенції реалізуються через розгалужену систему загальнопредметних і предметних, перелік яких періодично поповнюється й уточнюється.

У 2004 році серед нормативних вимог щодо формування освітніх компетенцій у *мовному циклі* дисциплін з'явилась стратегічна (діяльнісна) компетенція (СДК) (див. наприклад, Державний стандарт базової і повної середньої освіти: освітня галузь “Мови і літератури” [3]). Її поява була зумовлена необхідністю ввести в педагогічну практику вимоги щодо формування у школярів ключової компетенції “вміння вчитись” у циклі мовних предметів. Проте специфіка цього предметного циклу зумовила більш складну структуру СДК, в якій крім “уміння вчитись” реалізувалися й інші компетенції “комунікативного” спрямування.

Основною складовою СДК є **навчальна компетенція**. Вона є *загальнопредметною* інтерпретацією ключової компетенції “вміння вчитись” і ключових освітніх навчально-пізнавальних компетенцій (див. Рис. 1). Загальнопредметною, оскільки в даному випадку йдеться про *модифікацію* навчальної компетенції *в циклі мовних предметів*, що зумовлено специфічною проблематикою цих дисциплін. Ця компетенція належить до загальних компетенцій [4:11], оскільки її формують не тільки в мовному циклі дисциплін. Тому вона умовно складає *загальний компонент* СДК (див. Рис 1).

Навчальну компетенцію визначають як здатність самостійно вчитись, яка дозволяє ефективно здійснювати або вдосконалювати навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність у будь-якій освітній галузі шляхом вирішення кола проблем, що виникають у цих видах діяльності. Засобом її реалізації у процесі вивчення іноземної мови є групи навчальних **стратегій оволодіння мовами**. За класифікацією Дж. Рубіна [5] та Р.Л. Оксфорд [6] вони поділяються на прямі (стратегії запам'ятовування, а також когнітивні і компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, афективні і соціальні) (про що йтиметься далі).

Другою складовою СДК є комунікативний мовний компонент (див. Рис 1). Він “забезпечує ... можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби” [4:11]. До цього компоненту належать стратегічна (компенсаторна) і соціальна компетенції, що реалізують відповідні ключові й освітні компетенції (див. Рис. 1).

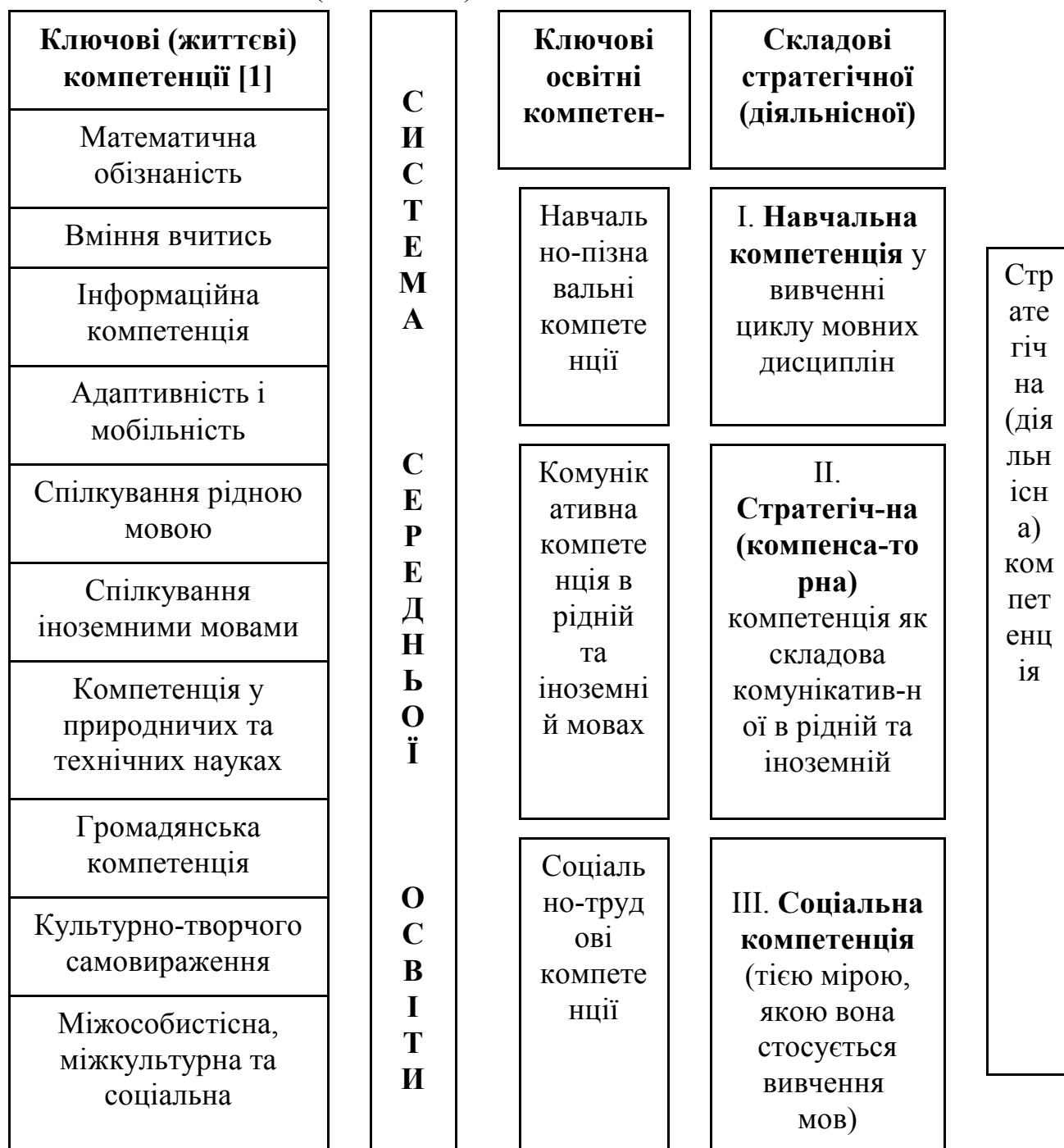


Рис. 1. Місце стратегічної (діяльнісної) компетенції серед ключових та ключових освітніх компетенцій

Стратегічну (компенсаторну) компетенцію було винайдено М. Кенейлом та М. Свейн у 1980 році як складову комунікативної

компетенції людини. Розвиток останньої, власне, зумовлює здатність людини спілкуватися рідною й іноземними мовами, що відображає її зв'язок з відповідними ключовими компетенціями (див. Рис. 1).

Стратегічна (компенсаторна) компетенція "полягає в досконалому володінні стратегіями вербального (*словесного* – Н. Щ.) та невербального спілкування, які можуть бути задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування ... або недостатнім рівнем комунікативної компетенції (*співрозмовників* – Н. Щ.), а також, щоб підвищити ефективність процесу спілкування" [7]. Її основною функцією є вирішення суб'єктом комунікативних проблем, які виникають у формі зриву спілкування та внаслідок недостатнього володіння співрозмовників мовою (особливо іноземною) чи як результат появи інших перешкод взаєморозумінню (наприклад, шуму, фізичної втоми співрозмовників, великої відстані між ними тощо). Ця компетенція реалізується групою прямих **стратегій досягнення** (компенсаторних комунікативних стратегій). Деякими дослідниками до неї відносяться і **стратегії уникнення**, протилежні попереднім, про що йтиметься далі. За своїм місцем в освітній компетентнісній ієрархії ця компетенція належить до *загальнопредметних*. Адже брак комунікативної компетенції може виявлятися як у носіїв рідної, так і в іноземній мові. А тому й стратегічна (компенсаторна) компетенція може застосовуватись і, відповідно, розвиватися в будь-якій мові циклу мовних предметів.

Нарешті, **соціальна компетенція** у складі СДК представлена лише тією мірою, якою вона стосується процесу вивчення мов (зокрема, іноземних). Адже ця компетенція має відношення до всіх сфер людської взаємодії. У вивченні ж іноземних мов вона передбачає здатність і бажання ефективно співробітничати з іншими учасниками іншомовного комунікативного процесу з метою спільного досягнення цілей спілкування. Функцією цієї компетенції в навчальному процесі є вирішення кола комунікативних проблем, що виникають, коли незважаючи на свій негативний емоційний стан, потрібно вирішити певні питання шляхом комунікативної взаємодії. Вона також є *загальнопредметною*, оскільки її розвиток можливий в учнів у вивченні всього циклу мовних предметів. Її реалізація здійснюється засобами окремої групи непрямих **соціально-афективних стратегій**.

СДК як інтегративне поєднання трьох складових – це *здатність самостійно та ефективно формулювати й вирішувати проблеми у процесі вивчення рідної чи іноземної мови, які усвідомлюються суб'єктом учіння як труднощі у виконанні того чи іншого навчально-комунікативного завдання, які можуть бути подолані шляхом застосування певного раціонального способу або способів дій (прийомів і стратегій), і внаслідок чого спостерігається покращення навчальних досягнень суб'єкта учіння та його особистісний розвиток (який закладався в навчальному завданні)*.

В свою чергу, поняття “**стратегія**” як родове до всіх тих різновидів, які реалізують СДК, потребує уточнення, адже його розуміння, що використовується в педагогіці останніми роками, дещо відрізняється від вже традиційного у вітчизняній науці. В довідковій літературі стратегія трактується за такими напрямками:

а) *військова стратегія* – найважливіша частина військового мистецтва, яка передбачає теорію і практику підготовки і ведення війни, військових кампаній і стратегічних операцій (див., наприклад, [8:454; 9:336; 10:664]);

б) *політична стратегія* – наукова теорія й програма досягнення однієї з політичних цілей (іноді ще й економічна, суспільна) – мистецтво економічного, суспільного чи політичного керівництва масами, яке має визначити головний напрям їхніх дій, вчинків [11:1003-1004; 12:639; 13:560];

в) *спосіб дій, лінія поведінки кого-небудь* [14:751; 15:1202].

Останній смисловий напрям відображено та деталізовано у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. В цьому документі “*стратегія*” у вивченні іноземної мови – трактується як “певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він / вона ставить собі сам / сама, або з яким він / вона стикається” [4:10]. До цього можна додати, що стратегія у складі іншомовної СДК охоплює всі дії суб’єкта учіння, послідовно об’єднані його задумом щодо вирішення тієї чи іншої навчально-комунікативної проблеми.

Кількість і ефективність навчальних та комунікативних стратегій, якими користується суб’єкт учіння, визначає його успішність у вивченні іноземної мови. Тому їх вироблення чи засвоєння можна вважати основним напрямом педагогічного впливу при формуванні іншомовної СДК.

Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ) до формування в учнів СДК передбачає оволодіння ним двома компонентами готовності, що розвивається: **діяльнісним** і **психолого-педагогічним**. Кожен з них розкривається у взаємодії теоретичної, практичної і внутрішньоособистісної складових.

Під “*діялісною підготовкою*” майбутнього вчителя розуміється розвиток його здатності вивчати іноземну мову, майстерно і свідомо використовуючи для цього навчальні і комунікативні стратегії як знаряддя вирішення навчально-комунікативних проблем. Здатність користуватись цими стратегіями зумовлюється формуванням комплексу знань, умінь, досвіду, розвитком мотиваційної сфери, здібностей та особистісних якостей (див. Рис. 2), які забезпечують високий рівень навчальних досягнень у вивченні іноземної мови. Тобто, набуваючи означену діялісну готовність, майбутній учитель розвиває в себе те, що потім формуватиме в своїх учнів – СДК.

Педагогічна доцільність формування діялісної готовності майбутнього вчителя ІМ зумовлюється, насамперед, набуттям ним здатності зрозуміти передумови і труднощі розвитку, а також механізми

функціонування іншомовної СДК. Це дозволить йому скеровувати формування цієї компетенції в своїх майбутніх учнів з позиції практика. Проте ДГ вчителя і СДК учня попри принципово спільні риси мають і деякі відмінності (що в основному стосується рівня необхідного оволодіння тим чи іншим компонентом).

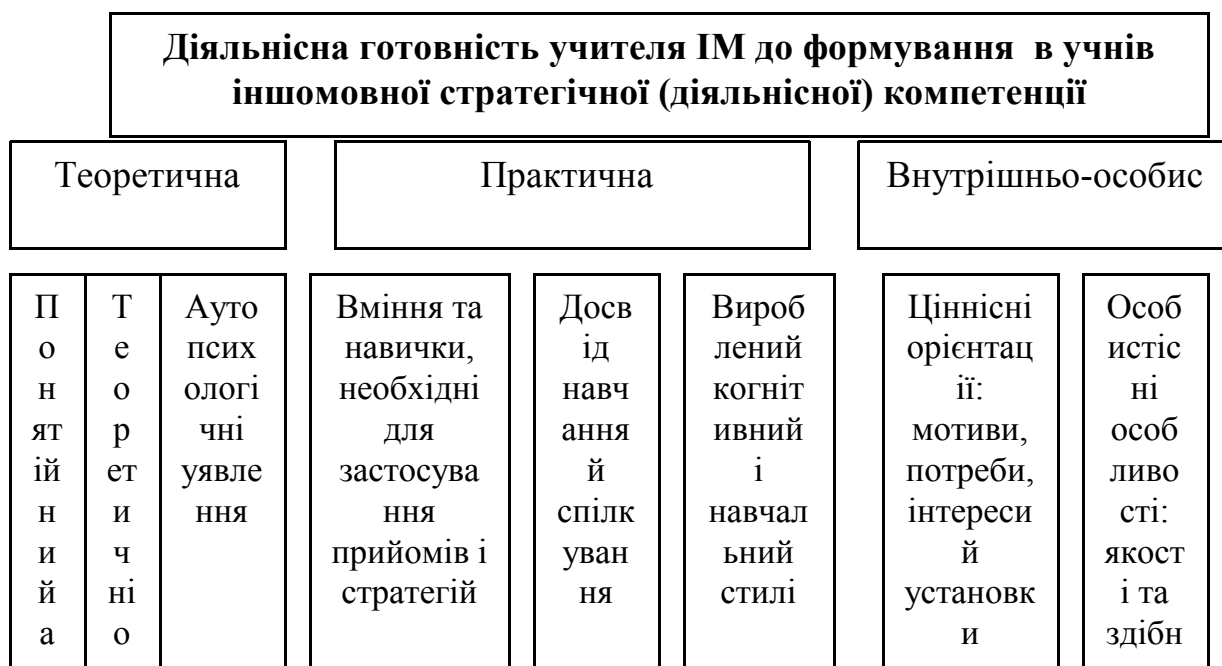


Рис. 2. Структура діяльнісної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції

На Рис 3 відображено структуру СДК суб'єкта вивчення іноземної мови (школяра, студента, майбутнього вчителя ІМ, слухача курсів іноземних мов тощо). Ця схема є орієнтиром для майбутнього педагога, дає можливість спроектувати педагогічний вплив на кожного суб'єкта учіння відповідно до наявних у нього індивідуальних особливостей. На ньому зображено той самий предмет, що й на Рис. 2, проте дещо інший формат дозволяє систематичніше описати і СДК суб'єкта вивчення іноземної мови, і ДГ самого майбутнього вчителя.



Рис. 3. Структура іншомовної СДК суб'єкта вивчення іноземної мови

I. Мотиваційно-аксіологічний компонент СДК (див. Рис. 3) вказує на спосіб реагування суб'єкта учіння на труднощі в навчанні: в напрямі *вирішення* проблеми чи *усунення* від її вирішення. Обидва напрями розкриваються у специфіці таких структурно-змістових компонентів як установки, мотиви, інтереси та потреби (див. Внутрішньоособистісна готовність на Рис. 2). Всі ці компоненти узагальнюються поняттям “спрямованість особистості” [16:75] або “**ціннісна орієнтація**” [17:569]. Остання визначається у довідковій літературі як вибіркове ставлення до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, що розглядаються як об'єкти мети й засоби для задоволення потреб особи. Базисом для розвитку іншомовної СДК є становлення стійких навчально-пізнавальних та комунікативних **потреб**. Стимулом до її розвитку є наявність протиріччя між внутрішньою необхідністю реалізувати ці свої потреби у вивченні іноземної мови та труднощами (проблемами), що виникають при виконанні завдань. За умови, що означені потреби вирізняються стійкістю та усвідомлюються, вони зумовлюють виникнення, відповідно, пізнавальних та комунікативних **інтересів**. Останні становлять реальну причину дій, яка стоїть за безпосередніми поштовхами – **мотивами**. В свою чергу, мотив (зовнішній або внутрішній) конкретизує потребу, зумовлює вибір засобів для її задоволення, виконуючи спонукальну, спрямовуючу та смислоутворюючу функції [17:314; 18:390]. Реалізація навчально-комунікативних потреб у вивченні іноземних мов шляхом систематичного подолання труднощів, які виникають, вимагає від людини напрацювання певних ефективних способів поведінки (стратегій і прийомів) у проблемних ситуаціях. Тенденція до повторення цих способів у подібних навчально-комунікативних ситуаціях призводить до формування фіксованих **установок** (стереотипів мислення) [17:535]. Їх наявність дає індивідові можливість зберігати цілеспрямовану поведінку в різноманітних умовах [17:535].

Описаний мотиваційний механізм функціонуватиме, якщо *процес* вивчення іноземної мови *має* для людини *особистісний смисл* та наповнений позитивними переживаннями [19:310]. Важливою *перешкодою* на шляху розвитку СДК є можлива наявність таких негативних характеристик мотивації учіння як: *недоліки інтересів* (їх недостатня дієвість, нестійкість, малоусвідомленість, слабка узагальненість та орієнтація на результат) [20:305]. Тому переорієнтації з результату учбової діяльності на сам її процес дозволить уникнути поверхневого, формального ставлення до навчання.

Необхідність цілеспрямованого впливу на мотиваційний механізм у процесі розвитку СДК стосується більшою мірою школярів, ніж майбутніх учителів. Адже останні, обираючи фах, пов'язаний з мовами, спирались на попередньо сформовані інтереси й мотиви до навчання. Тому в останньому випадку йдеться не про розвиток, а про можливу корекцію мотиваційної сфери.

II. Когнітивно-операційний компонент СДК складається зі знань, умінь, навичок і досвіду, які дозволяють ефективно й раціонально здійснювати чи вдосконалювати процес вивчення і використання мови.

Знання (див. Теоретичну готовність на Рис. 2) визначаються у філософській та педагогічній літературі як сукупність результатів пізнавальної діяльності, перевірених суспільною практикою, які відображаються в свідомості людини у формі понять, суджень, теорій, орієнтовних основ діяльності й т. п. Вони ідентифікуються тільки тоді, коли проявляються у вигляді *вмінь* виконувати певні розумові або фізичні дії. У складі СДК вони умовно поділяються на *емпіричні, теоретичні та аутопсихологічні*.

1. **Емпіричні знання** являють собою орієнтовну основу навчальної та комунікативної діяльності, це *знання про способи* вирішення наявних проблем у вивченні іноземної мови (тобто про прийоми й стратегії). Їх обсяг відповідає кількості засвоєних особою прийомів і стратегій. У майбутнього вчителя-філолога вони мають бути систематизовані за групами стратегій у складі СДК, що дасть йому можливість цілеспрямовано розвивати в учнів здатність до вирішення усіх типів навчально-комунікативних проблем.

2. Щодо **теоретичних знань** у складі СДК, то вони формують її *понятійний апарат*. Обсяг цих знань залежить від віку і категорії суб'єкта вивчення іноземної мови (учень, майбутній учитель тощо). Такий обсяг пропорційно зростає від початкової до старшої школи та подається у повному обсязі майбутнім учителям-філологам. Наприклад, на рівні *учня старшого етапу* навчання середньої школи до таких знань належить:

а) знання назв стратегій і прийомів (якщо такі назви існують) або здатність їх описово сформулювати, а також розуміння випадків, в яких їх застосування є доцільним;

б) здатність зорієнтуватись у групах стратегій, розуміння їх функцій;

в) розуміння смислу поняття “стратегія”, “прийом” та “навчально-комунікативна проблема”;

г) знання класифікації типових труднощів вивчення іноземної мови.

На рівні *майбутнього вчителя* іноземної мови – це:

а) знання назв, визначень та функцій усіх компетенцій, що мають відношення до СДК (стратегічної (діяльнісної), стратегічної (компенсаторної), навчальної та соціальної);

б) знання назв, визначень та функцій понять “стратегія оволодіння іноземною мовою”, “прямі і непрямі стратегії”, “загальнонавчальні стратегії”, “комунікативні стратегії”, “когнітивна стратегія”, “афективна стратегія”, “стратегія запам'ятовування”, “компенсаторна стратегія”, “метакогнітивна стратегія”, “соціальна стратегія”, “стратегія досягнення”, “соціально-афективна стратегія”, “навчальний прийом”;

в) знання назв, визначень та класифікацій навчальних і когнітивних стилів, домінуючих здібностей, труднощів у вивченні іноземної мови.

3. Нарешті, **аутопсихологічні знання** (*знання про себе*) передбачають усвідомлення людиною особливостей своєї спрямованості (інтересів, мотивів тощо), домінуючих здібностей (які мають відношення до вивчення мов), вольової сфери, когнітивних стилів тощо.

Вказані групи знань взаємодіють між собою у процесі виконання навчально-комунікативних завдань.

В свою чергу, **вміння** (див. Практична готовність на Рис. 2) у складі СДК кожного суб'єкта вивчення мови залежать від наявності в нього описаних вище знань. Вони розподіляються на 8 блоків за кількістю груп стратегій, про які йтиметься далі. З них перші шість входять до складу навчальної компетенції, сьомий – до стратегічної (компенсаторної), а останній – до соціальної. До цих блоків належать:

1. **Мнемонічні вміння** – це вміння, що забезпечують швидке, легке та ефективне запам'ятовування чи пригадування інформації, потрібної у навчанні або спілкуванні іноземною мовою.

2. **Пізнавальні:**

а) **пізнавально-інтерпретаційні вміння** – ті, що допомагають зрозуміти інформацію (наприклад, складний теоретичний матеріал);

б) **пізнавально-практичні вміння** – ті, що відносяться до володіння способами практичного засвоєння матеріалу (наприклад, щодо формування нових умінь).

3. **Навчально-компенсаторні вміння** – це вміння, що дозволяють вирішувати навчальні проблеми в умовах відсутності достатніх для цього знань (наприклад, перекласти незрозумілу граматичну конструкцію).

4. **Організаційні вміння** – такі, що є показником володіння раціональними способами організації своєї діяльності у процесі вивчення іноземної мови (планування, організації, самоконтролю і самооцінки).

5. **Емоційно-регулятивні вміння** – це вміння, формування яких сприяє виробленню позитивного ставлення до процесу вивчення іноземної мови та власної успішності.

6. **Аналітичні:**

а) **пошуково-аналітичні** – вміння, що вказують на володіння індивідуально ефективними способами пошуку необхідної інформації у джерелах її зберігання (книжках і бібліотечних каталогах, електронних джерелах, книжних магазинах, місцях продажу дисків тощо);

б) **комунікативно-аналітичні вміння** – ті, що є показником здатності особи одержувати потрібну інформацію в міжособистісному спілкуванні іноземною мовою.

7. **Комунікативно-компенсаторні вміння** – такі, що дозволяють людині продовжувати міжкультурне спілкування, незважаючи на недостатній розвиток своєї комунікативної компетенції або на несприятливі умови.

8. **Комунікативно-мотивуючі вміння** – це ті, що зумовлюють здатність людини вирішити потрібні їй питання шляхом іншомовної комунікативної взаємодії в умовах негативного емоційного стану.

В свою чергу, **навички**, що є складовими вмінь, визначаються у філософських енциклопедіях як дії, що внаслідок багаторазового повторення стали автоматизованими й не потребують свідомого керування та контролю. Наприклад, до навичок у межах *комунікативно-компенсаторних умінь* (що стосуються здатності відновлювати проблеми, пов'язані з необхідністю відновити перерване спілкування) належить фраза-перепитувати: “Що?” або “Я не зрозумів”. Подібні фрази є універсальними автоматизованими реакціями, розвинутими в більшості людей. До навичок, що є складовими, наприклад, *комунікативно-аналітичних умінь* (одержувати потрібну інформацію в міжособистісному спілкуванні) належить, зокрема, звертання-запит інформації: “Скажіть мені, будь-ласка, ...” або “Ви часом не знаєте...” тощо.

Нарешті, **досвід** – останній компонент когнітивно-операційного блоку СДК суб'єкта вивчення іноземної мови (див. Рис. 3) виникає й поповнюється внаслідок вирішення особою навчально-комунікативних проблем. Він акумулюється в *знаннях і вміннях* суб'єкта учіння, а з психологічної точки зору є підґрунтям для розвитку комплексу *установок* на певні способи дій (*стратегії і прийоми*). Ці способи можуть обиратися з-поміж інших як більш ефективні, більш раціональні, а іноді як звичніші для особи. А тому функцією вчителя в даному випадку є формування в учнів мотивації самовдосконалення та досягнення успіху в навчанні, а також орієнтація їх на врахування своїх типологічних особливостей у виборі навчально-комунікативних стратегій. Наслідком сформованості вказаного комплексу установок є розвиток *індивідуально раціонального стилю* вивчення іноземної мови, про що йтиметься далі.

III. Стратегічний компонент СДК суб'єкта вивчення іноземної мови складається з прийомів і стратегій (див. табл. 1). Значення поняття “стратегія” розглядалось вище. **Прийоми** входять до складу стратегій [21; 22:262; 23:43; 24]. Вони призначені для реалізації окремих цілей та етапів навчальних завдань, що пояснює той факт, що стратегії визначаються як комбінації прийомів і зусиль [25:343].

До складу СДК входить вісім груп стратегій. З них шість реалізують навчальну компетенцію, і по одній групі – стратегічну (компенсаторну) і соціальну. Стратегії цих груп поділяються на прямі й непрямі, а також навчальні й комунікативні (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Класифікація стратегій у складі іншомовної СДК

За аспектом у вивченні мови	Групи навчальних стратегій	Групи комунікативних стратегій
-----------------------------	----------------------------	--------------------------------

<i>Групи прямих стратегій</i>	запам'ятовування	досягнення (компенсаторні комунікативні)
	когнітивні	
	компенсаторні (навчальні)	
<i>Групи непрямих стратегій</i>	метакогнітивні	соціально-афективні
	соціальні	
	афективні	

Групи **прямих** стратегій об'єднують ті, що *безпосередньо впливають на мову*, яка вивчається, і вимагають розумової обробки мови [26:37] (включають роз'яснення, перевірку / контроль, запам'ятовування, вгадування / індуктивні міркування, дидуктивні міркування та практику) [26; 27]. Як відзначено у Словнику методичних термінів, вони передбачають вміння зосередитись, планувати свою діяльність і оцінювати її результати [21].

Непрямі стратегії – це такі, що підтримують і регулюють вивчення мови, основане на навчальному стилі студента чи учня, емоційних характеристиках та поведінкових зразках, *безпосередньо не залучаючи саму мову* [26:135; 27] Ці класи взаємно підтримуються.

Таким чином, **стратегії запам'ятовування**, ключові слова – “запам'ятати” та “пригадати” (memory-related strategies) (D. Larsen-Freeman, 2000; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.) – це способи підвищення ефективності роботи й розвитку оперативної та довгострокової пам'яті, завдяки яким суб'єкт учіння здатен швидше і продуктивніше запам'ятовувати нову інформацію та пригадувати раніше засвоєну [22; 28; 29; 30]. До них належать: групування матеріалу, використання зображень та уявних образів (imagery), римування (rhyming), фізичні рухи (moving physically), реструктурування (reviewing in a structured way) [22:264].

Когнітивні стратегії, ключові слова – “пізнати”, “дізнатись”, “навчитись” (А.В. Щепілова, 2003; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995; J. Rubin, 1981; D. Larsen-Freeman, 2000; T.A. Van Dijk, 1983 та ін.) безпосередньо пов'язані з конкретними завданнями навчання [21] і реалізують способи інтерпретації й засвоєння навчального матеріалу згідно поставлених цілей і завдань. До основних когнітивних стратегій належать міркування (reasoning), аналіз (analyzing), підбивання підсумків (summarizing) та вправлення (practicing), залучаючи до цього мовний матеріал не тільки активного вжитку [22:264]. Вони задіюють студентів до взаємодії і маніпулювання матеріалом, що вивчається [30]. Як вважає А.В. Щепілова, оволодіння мовою, власне, являє собою застосування послідовних систем когнітивних стратегій [31].

Компенсаторні стратегії, ключові слова – “подолати”, “вирішити” (Р. Елліс, 1987; Г. Ейгер, І. Рапопорт, 1991 та ін.) становлять способи пошуку суб'єктом навчання виходу з положення, коли він не володіє необхідними засобами (знаннями, вміннями) і шукає їм заміну [21; 22:265]. Вони умовно розподіляються на 2 підвиди: *навчальні та комунікативні* (див. Рис. 4).

Як *стратегії навчання* вони містять повторення, класифікацію, перенос, дедукцію, індукцію та інше. За предметом компенсації цей підвид компенсаторних стратегій розподіляється на:

1. *Мовні* (граматичні) (що компенсують неадекватність розвитку (мовної) компетенції) [32]. Вони відповідно розподіляються на *граматичні*, *фонетичні* та *лексичні*.

2. *Соціолінгвістичні* (що компенсують брак розвитку соціолінгвістичної компетенції) [32]. До цієї групи належать *стратегії співробітництва*.

3. *Дискурсивні* (що компенсують проблеми, викликані браком мовленнєвої компетенції учнів), і зокрема: а) ініціювання / завершення мовлення; б) підтримання розмови; в) вираження почуттів і ставлень; г) керування взаємодією; д) з'ясування ситуації і намірів тощо [33]. До цього пункту О.Є. Мисечко відносить і *стратегії співробітництва*: а) звернення за допомогою; б) розподіл ролей; в) досягнення консенсусу; г) з'ясування наявності взаємного розуміння тощо [33].

Очевидно, саме остання група компенсаторних стратегій розподіляється і за видами комунікативної діяльності, за умови, що в них виникають труднощі:

- 1.Рецептивні стратегії (Сприймання);
- 2.Продуктивні стратегії (Продуктування);
- 3.Інтерактивні стратегії (Взаємодію);
- 4.Посередницькі стратегії (Медіацію) [33] (див. Рис. 4).



Рис. 4. Класифікація компенсаторних стратегій

Комунікативний підвид компенсаторних стратегій називають у науковій літературі ще й **стратегіями досягнення** (термін: С. Faerch, G. Kasper [34:92]) (achievement strategies, coping strategies) і співвідносять з поняттям “**комунікативні стратегії**” (Г.А. Краснощекова; В.Г. Александров, Г.Н. Александров; О.Ф. Гаун; В.А. Кононова; О.Б. Потехіна, І.Б. Рюміна, Т.В. Федосєєва; Л.І. Невірко; Л. Сафіна; Т.В. Федосова; А. Gilmore та ін.) Компенсаторні *комунікативні стратегії* визначають як “потенційно усвідомлені плани для вирішення того, що людина вважає проблемою в досягненні певної комунікативної мети” (С. Faerch, G. Kasper, 1980) [34:92].

У педагогічній літературі описані компенсаторні стратегії протиставляються **редуктивним (стратегіям уникнення)**. Їх мета – оминати перешкоду, уникнути ризику шляхом: а) змінення мети свого мовлення; б) пристосування її до своїх наявних можливостей і компетенцій; в) уникнення певної теми (ухилення від тем, лексика яких не відома): (уникнення проблемної теми, уникнення важкого повідомлення, відмова від розпочатого висловлювання, яке мовець нездатен закінчити; г) згортання повідомлення; д) підміна значення; е) нехтування правилами ввічливості [33; 34; 35; 36; 37:18]. Хоча й використання цієї групи стратегій може сприяти відновленню і продовженню перерваного спілкування.

Друга група стратегій оволодіння мовами – *непрямі*, містить такі підвиди стратегій:

Метакогнітивні стратегії, ключові слова – “*організувати*”, “*спланувати*”, “*перевірити*”, “*оцінити*” (N. Naiman, M. Frohlich, A. Todesco, 1975; N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco, 1978; J. Rubin, 1975; H. Stern, 1983; D. Larsen-Freeman, 2000; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995; А.В. Щепилова, 2003 та ін.) – це стратегії, що ґрунтуються на обдумуванні шляхів керування процесом навчання з метою підвищення його ефективності [21] (див. Рис. 5).

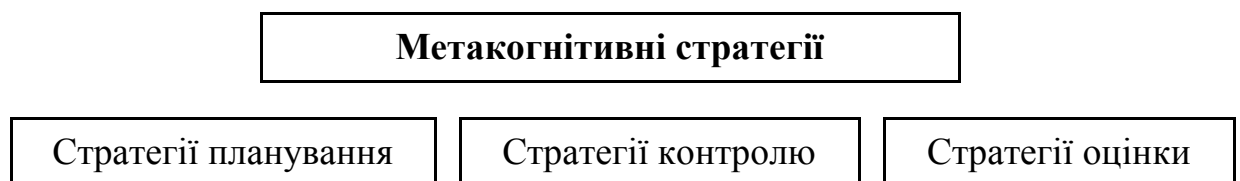


Рис. 5. Класифікація метакогнітивних стратегій

Вони використовуються, щоб:

1. Планувати (мовні завдання, можливості для вправлення, пошук помилок [22:264]; умови, що допомагають навчанню, проміжні і кінцеві цілі навчання [30:164]; вибіркову увагу до матеріалу [31:5]).
2. Контролювати (наприклад, розуміння при продукуванні мовлення [21] / протягом читання або прослуховування [30; 38]);
3. Оцінювати виконання завдання [30:160] (наприклад, рівень навчальних досягнень [22:264]) (див. Рис. 3).

Афективні стратегії [31], ключові слова – “*контролювати свої емоції*”, “*мислити позитивно*” (емоційні або стратегії емоційного саморегулювання, “handling emotional issues” [38]) (MacIntyre та Gardner, 1991; А.В. Щепілова, 2003; N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco, 1978; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.): сприяють контролю емоцій [31]: знижують тривожність, слугують засобом самозаохочення та самовинагороди [21; 22:264].

Нарешті, **соціальні стратегії**, ключові слова – “*вчитись через співпрацю з іншими*”, “*дізнаватись шляхом пошуку та обробки джерел інформації*” (А.В. Щепілова, 2003; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.) передбачають усі форми співробітництва [31]: уміння і бажання задавати питання, одержувати інформацію, співпрацювати з носіями мови, набувати культурну освіченість (becoming culturally aware) тощо [21; 22:264].

Під **соціально-афективними стратегіями** (ключові слова – “*співробітничати з метою досягнення спільної мети*”) розуміються, способи ефективної взаємодії суб’єктів навчання з іншими (зокрема, з викладачем) для досягнення спільної мети з урахуванням контролю емоційних станів під час навчання (перегляд негативних думок про нездатність виконати завдання, формування впевненості у тому, що завдання може бути виконане і т. д.) [21; 30].

Описані вище різновиди стратегій умовно розподіляються й на *навчальні* (перші шість) та *комунікативні* (останні два) відповідно до своєї належності до навчальної або стратегічної (компенсаторної) і соціальної компетенцій. **Функціями** навчальних стратегій є полегшення процесу вивчення ІМ та підвищення його результативності. Що стосується комунікативних стратегій, то вони необхідні для полегшення процесу оволодіння спілкуванням (в нашому випадку іншомовним), а також для підвищення результативності цього спілкування.

IV. Особистісний компонент. Як видно з Рис. 3, особистісний блок СДК представлений віковими особливостями суб’єкта вивчення іноземної мови, його здібностями, а також когнітивними й навчальними стилями (провідним аналізатором). Вони в комплексі є неначе індивідуальною призмою кожної людини, що зумовлює зміст її СДК. Знаючи ці особливості, досвідчений вчитель може спроектувати траєкторію розвитку СДК кожного учня. В свою чергу, діяльнісна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови передбачає деяку корекцію його особистісних якостей, розвиток здібностей до навчання (домінуючих та периферійних) і становлення індивідуально раціонального стилю навчальної діяльності.

Домінуючі здібності. Теорію *домінуючих здібностей* (theory of multiple intelligences) було розроблено Х. Гарднером [39]. Автором було складено перелік здібностей людини (загалом 10), з яких у формуванні СДК проявляються сім. На переконання Х. Гарднера, в кожній людини тією чи іншою мірою розвинені всі здібності, проте серед них є домінуючі, на які слід спиратися в навчальному процесі. Усвідомлення своїх домінуючих

здібностей дає можливість учню чи студенту орієнтуватись на такі стратегії вирішення навчально-комунікативних проблем у вивченні іноземних мов, що дозволять максимально полегшити і пошвидшити навчання. З іншого боку, задіяння периферійних здібностей робить свій внесок в особистісний розвиток учня / студента, на що також має звертатись увага. А отже:

а) словесно-лінгвістична здібність – це схильність до використання прийомів і стратегій, пов'язаних з читанням, письмом, розказуванням історій, запам'ятовуванням слів і дат; конструюванням міркувань та обґрунтувань; веденням конспектів, обговоренням, дебатами тощо;

б) логіко-математична здібність означає схильність до прийомів і стратегій, що ґрунтуються на індуктивних і дидуктивних міркуваннях, класифікації та категоризації інформації, віднайденні зв'язків між поняттями тощо;

в) просторова здібність – це схильність до способів навчання, що передбачають застосування візуалізації, розумової маніпуляції об'єктами, пазлів, таблиць і схем, малюнків, нарисів, картин, візуальних метафор і аналогій, відео й кіно;

г) рухово-кінестетична здібність проявляється в активному використанні суб'єктами учіння прийомів і стратегій, пов'язаних із фізичними рухами, до яких належать, наприклад, усі невербальні комунікативні стратегії, що задіюють використання мови тіла, міміки, тощо;

д) музична здібність передбачає чутливість до звуків, музики, ритмів, інтонації та інформації, що сприймається на слух. Це зумовлює використання й відповідних способів дій як, наприклад, інтенсивне використання носіїв звукової та відео інформації: аудіо- та відеокасет, дисків; проговорювання інформації вголос тощо;

е) міжособистісна здібність зумовлює чутливість до настроїв, почуттів, темпераменту, мотивації інших; ті, в кого ця здібність є домінуючою, здатні співпрацювати з метою робити щось у групі, ефективно спілкуватись, проявляти емпатію. А тому вони схильні до прийомів і стратегій, що передбачають співпрацю з іншими.

є) внутрішньоособистісна здібність характеризує людину як інтроверта, здатного зрозуміти свої емоції, цілі, мотивацію; сильні і слабкі місця, оцінити свій спосіб мислення, зрозуміти свою роль у взаєминах з іншими. Найефективнішими способами дії для таких суб'єктів навчання є ті, що дозволяють сконцентруватись на предметі на самоті.

Виявлення домінуючих здібностей уможливлюється застосуванням методів спостереження та анкетування (див., наприклад, [40])

Когнітивні стилі відбивають індивідуальні розбіжності, завдяки яким кожна людина пізнає навколишній світ, опрацьовує та інтерпретує інформацію, що надходить до неї [41:76], вирішує проблеми та поводить у різних ситуаціях [25:106]. Вони описують спосіб мислення, сприймання та запам'ятовування інформації, а також підхід до вирішення проблем, якому надається перевага. Типологія когнітивних стилів є предметом активних

наукових досліджень понад 40 років, внаслідок чого індивідуально-психологічні властивості суб'єкта учіння класифікуються сьогодні за десятками критеріїв. Серед них безпосередньо впливають на формування іншомовної СДК такі:

а) **толерантність** (толерантність до нереалістичного досвіду) (ambiguity tolerance), що визначає здатність індивіда оволодівати матеріалом у різні способи, і зокрема, в ті, що нехарактерні для його стилю пізнання. У навчальному процесі цей параметр визначає ступінь відкритості учня чи студента до оволодіння новими стратегіями навчання та спілкування;

б) **рефлексивність** (reflectivity) / **імпульсивність** (impulsivity), що описує нервову систему як *інертну* чи *лабільну*, а людину як *зважену* або *імпульсивну*. Цей стиль передбачає кількість часу, потрібного учню чи студенту, щоб підключитись до використання нових способів учіння, та рівень осмислення ним своєї діяльності;

в) схильність до використання “**цілісних**” (holist) / “**покрокових**” (serialist) навчальних стратегій з метою подолання труднощів у навчанні. Учні чи студенти першого типу вирішують незнайому проблему, збираючи навмання всю інформацію, що її стосується. Другі ж шукають її покроково, рухаючись від відомого до невідомого.

Усвідомлення студентами своїх когнітивних стилів є однією з цілей їх діяльнійшої підготовки до формування в учнів іншомовної СДК. Адже врахування цих стилів у навчальній діяльності дозволяє їй суб'єкту зберегти свій час, обираючи серед навчальних чи комунікативних стратегій.

Нарешті, **індивідуальний навчальний стиль** (індивідуальний стиль учбової діяльності, learning style) – це підхід до того як навчатись, що передбачає узвичаєний вибір суб'єктом учіння тих чи інших *стратегій* і засобів *виконання* навчальних завдань чи, як трапляється, комплексу *стратегій усунення* від їх виконання. В сучасній педагогіці існує багато критеріїв, за якими класифікуються навчальні стилі. Проте спільним є їх диференціація згідно певної типології суб'єктів учіння. Найпоширенішим способом такої класифікації є використання теорії про провідний аналізатор людини (зоровий, слуховий чи кінестетичний). Проте ці провідні аналізатори не є, звичайно, навчальними стилями. Вони лише вказують на певну специфічну спрямованість цього стилю. Отже:

а) **учні / студенти з провідним зоровим аналізатором** (visual learners) надають перевагу прийомам та стратегіям, що задіюють діаграми, схеми, таблиці, ілюстровані книжки, картини, відео; використовують кольорові маркери для позначення важливої інформації в тексті тощо. Цей стиль відзначається схильністю до використання “візуальних” слів і виразів та підвищеною увагою до зовнішнього вигляду предметів, осіб тощо [41:77];

б) **учні / студенти з провідним слуховим аналізатором** (auditory learners) схильні до використання способів учіння, що містять обговорювання, дебати, проговорювання, читання вголос, слухання інших або магнітофона, диктування, складання розповідей тощо. Стиль

ідентифікується через схильність суб'єкта учіння до “аудіальних” слів та виразів, що вказують на важливість для нього слухових вражень [41:77];

в) **учні / студенти з провідним кінестетичним аналізатором** (tactile / kinesthetic learners) найкраще думають і навчаються при застосуванні рухів: прослуховування навчальних матеріалів у навушниках під час ходьби; обговорення теми, рухаючись від одної малої групи до іншої тощо. Для них характерні кінестетичні слова та вирази типу “я відчуваю, що...”, “давайте перейдемо до...” тощо [41:78].

Особистісні якості. Діяльнісна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови реалізується і в розвитку в нього таких *особистісних якостей* як: відповідальність за свої успіхи у вивченні іноземної мови, активність, самостійність, толерантність до нового досвіду, допитливість, креативність (схильність творчо вирішувати проблеми), уважність, наполегливість тощо.

Психолого-педагогічна готовність (ППГ), що є другим базовим компонентом підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної СДК, зумовлює здатність учителя ефективно організовувати як процес засвоєння учнями іншомовної СДК, так при цьому й власну педагогічну діяльність. Вона також розподіляється на теоретичний, практичний і психолого-педагогічний компоненти (див. Рис.6).

**Психолого-педагогічна готовність учителя ІМ до
формування іншомовної СДК**

Теорети чна готовні сть	Психологічні знання: про вікові, індивідуальні, групові та інші
	Дидактичні знання: про теоретичні засади формування СДК
	Методичні знання: методів, прийомів, форм та засобів навчання
	Технологічні знання: технології формування СДК
	Науково-дослід. знання: методів психодіагностики й моніторингу
Практи чна готовні сть	Гностичні вміння
	Конструктивно-проектувальні вміння
	Навчально-практичні вміння
	Організаторські вміння
	Виховні вміння
	Розвивальні вміння
Внутрі шньо-о собисті сна	Ціннісні орієнтації: потреби, інтереси, установки, мотиви
	Особистісні якості майбутнього вчителя ІМ, значущі для формування в учнів іншомовної СДК

Рис. 6. Структура психолого-педагогічної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

Теоретичний компонент психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК об'єднує його *знання й уявлення*, до яких слід віднести:

1. **Психологічні знання**, що за дослідженнями Н.В. Кузьміної розподіляються на *диференційовано-психологічний, соціально-психологічний та аутопсихологічний* компоненти [42]. Беручи за основу цю класифікацію, до цього блоку належать наступні складові:

а) усвідомлення *вікових особливостей* школярів різних етапів навчання, а саме:

- вікової специфіки розвитку *мотиваційної сфери* (зокрема, домінуючих інтересів, потреб, характерних для школярів різних вікових груп), врахування яких зумовлює підвищення ефективності навчального процесу; вікових параметрів *когнітивного розвитку* (в першу чергу: уваги, уяви, мислення й пам'яті). За наявності цих знань учитель може при формуванні СДК в учнів різних вікових категорій визначити зону їх найближчого розвитку. Крім того, маючи такі уявлення, майбутній педагог зможе виявити відставання учнів у розвитку тієї чи іншої вищої психічної функції, що створює навчально-комунікативні проблеми, та відповідним чином спрямувати педагогічний вплив (згідно принципу індивідуалізації навчання);

б) знання типових *індивідуальних особливостей* учнів:

- які можуть перешкодити успішному оволодінню ними ІМ (про які йшлося вище), розуміння *труднощів*, пов'язаних з їх специфікою, їх причин та можливих шляхів усунення. До них належать проблеми, пов'язані з індивідуально-когнітивними, емоційними й особистісними особливостями учнів, та труднощі у спілкуванні [43:9];

- які необхідно враховувати при формуванні іншомовної СДК з метою підвищення індивідуальної результативності навчання для кожного учня. Серед них: уявлення про провідний аналізатор і його роль в навчальному процесі; індивідуальний набір домінуючих *здібностей*, що характеризує кожного учня; когнітивний стиль тощо;

в) знання про психологічні особливості *навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності* учнів у великих і малих групах, які потрібно враховувати при формуванні в них іншомовної СДК, а, зокрема:

- про психологічні *передумови комплектації* малих груп (як сумісність учнів у її складі, врахування рівнів навчальних можливостей членів однієї групи тощо) [44:100].

- про цінність групової діяльності для *реалізації потреб, інтересів* (у спілкуванні, в самоствердженні), а також *мотивів* учнів (наприклад, в досягненні успіху тощо) [45; 46; 47];

- про можливості *накопичення й обміну* в групі *інформацією*, що відправляється її членами і стає їх спільним здобутком [44:38] (в нашому випадку – це можливість обміну досвідом застосування прийомів і стратегій навчально-комунікативної діяльності) тощо;

- г) знання *про себе* як про педагога, які дозволяють студенту в майбутньому регулювати свій професійно-педагогічний вплив на особистість учнів та скеровувати саморозвиток. Вони охоплюють усвідомлення особливостей свого темпераменту, спрямованості, індивідуального стилю викладацької діяльності, вольової сфери, здібностей та інших індивідуально-особистісних особливостей майбутнього педагога.

2. **Дидактичні знання**, що зумовлюють розуміння майбутнім учителем відповідних теоретико-педагогічних чинників, значимих для процесу формування в учнів іншомовної СДК, а зокрема:

а) гуманістично спрямованого, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісно-орієнтованого, технологічного, аксіологічного та інших *підходів*, що становлять підґрунтя для формування іншомовної СДК;

б) дидактичних *принципів*, і зокрема: гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання; свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання, орієнтованості останнього на практичну діяльність, опори на реальний досвід учнів, варіативності навчального матеріалу, співробітництва учасників навчального процесу, наочності, позитивної емоційної забарвленості тощо.

3. **Методичні знання**, що передбачають усвідомлення майбутнім учителем ІМ методів, прийомів, організаційних форм та засобів, найбільш ефективних для формування іншомовної СДК, про які підеться далі.

4. **Технологічні знання**, які означають, що майбутній педагог (передусім, усвідомлюючи, *що таке технологія* навчання), розуміє:

а) *цілі* формування в учнів іншомовної СДК;

б) *способи досягнення* поставлених *цілей* та послідовність застосування доцільних заходів;

в) *способи оцінки* одержаних *результатів*, їх порівняння з поставленими цілями викладання за визначеними критеріями володіння учнями іншомовною СДК;

г) *способи аналізу причин* можливих невдач;

д) *способи поліпшення якості* викладання тощо.

5. **Науково-дослідницькі знання**, які дозволяють учителю одержати додаткову інформацію про особистість учня, а також провести моніторинг рівня власної готовності до формування іншомовної СДК (тобто збір, аналіз і оцінку даних) шляхом застосування передбачених засобів діагностики. Вони зумовлюють ознайомленість майбутнього вчителя із:

а) *психодіагностичними методиками* та *пам'ятками*, що дозволяють виявити:

- особливості *мотиваційної сфери* учнів;
- структуру їх *здібностей* та провідний аналізатор;
- стан когнітивного розвитку учнів;
- особистісні особливості учнів;
- стан сформованості прийомів навчальної діяльності;

б) *способами оцінювання* своєї підготовленості до формування в учнів іншомовної СДК;

в) *способами інтерпретації та оформлення результатів* досліджень (які зазвичай наводяться авторами діагностичних методик).

Практичний компонент психолого-педагогічної готовності (див. Рис.

6) об'єднує педагогічні *навички* та *вміння*, які дозволяють педагогу успішно адаптуватись до виконання своїх професійних функцій у формуванні в учнів іншомовної СДК. До них належать:

1. **Гностичні вміння**, які означають володіння способами аналізу й інтерпретації даних, що стосуються:

- ефективності професійної роботи вчителя ІМ, доцільності використання тих чи інших навчальних форм, методів і засобів з позиції його індивідуально-особистісних характеристик;
- результативності навчальної діяльності учнів: рівня сформованості в них знань, навичок, вмінь, а також інтересів та мотивів, які забезпечують успішне оволодіння іншомовною СДК;
- досвіду інших учителів у формуванні в учнів іншомовної СДК;
- індивідуально-когнітивних, емоційних, мотиваційних і особистісних особливостей школярів;
- рівня активності й самостійності учнів;
- доцільності й ефективності використання тих чи інших дидактичних матеріалів тощо.

2. **Конструктивно-проектувальні вміння**, що забезпечують:

- постановку цілей, планування і творче конструювання процесу засвоєння учнями іншомовної СДК з урахуванням їх вікових та індивідуально-особистісних особливостей, доцільних форм, методів і засобів навчання;
- планування результатів формування іншомовної СДК в конкретній групі, в окремої дитини та способів їх оцінювання;
- передбачення труднощів навчання, планування та конструювання шляхів виявлення їх причин і способів їх усунення;
- урахування *підходів* та дидактичних *принципів* (див. вище: “Дидактичні знання” в межах теоретичного компоненту ППГ), які найповніше реалізують цілі формування іншомовної СДК, в процесі здійснення вчителем конструктивно-проектувальної діяльності;
- органічне включення стратегічного аспекту навчання в існуючі календарні, тематичні й поурочні плани.

3. **Навчально-практичні вміння**, які означають здатність педагога здійснювати корекцію мотиваційно-особистісної сфери учня, формувати в нього знання, навички та вміння іншомовної СДК, використовуючи для цього дидактично доцільні методи, форми і засоби навчання, відповідні віковій дитини та її індивідуально-особистісним характеристикам.

4. **Організаторські вміння**, що зумовлюють:

- дидактично обґрунтовану реалізацію стратегічного аспекту вивчення ІМ в межах календарних, тематичних і поурочних планів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів;
- внесення в ці плани змін, викликаних різними факторами (наприклад, когнітивними особливостями навчальної групи), підбір індивідуалізованих програм чи завдань для учнів з вадами когнітивного розвитку чи педагогічно запущених;
- організацію процесу формування іншомовної СДК згідно підходів і принципів, вказаних вище;

- мотивування учнів, створення робочої атмосфери, позитивно забарвленого розвивального середовища, ситуацій успіху на заняттях у групах різних вікових категорій;
- організація роботи з виявлення й усунення труднощів у формуванні іншомовної СДК;
- здійснення опосередкованого керівництва самостійною роботою учнів;
- проведення поточного, рубіжного й підсумкового контролю знань, умінь та навичок іншомовної СДК;
- ведення документації, необхідної для організації й дослідження ефективності процесу формування іншомовної СДК.

5. **Виховні вміння**, які вимагають від учителя розвивати в учнів ціннісні орієнтації (відповідні інтереси, мотиви й установки) та особистісні якості, потрібні для ефективного оволодіння ними іншомовною СДК, а саме: відповідальність за своє навчання, працьовитість, наполегливість, організованість, уважність, толерантність до нового досвіду й чужих поглядів, допитливість, креативність тощо.

6. **Розвивальні вміння**, які передбачають, що вчитель спрямовує свій педагогічний вплив на перспективу:

- формування, актуалізації, взаємообміну й узагальнення учнями досвіду навчально-комунікативної діяльності;
- актуалізації домінуючих і розвитку периферійних здібностей, когнітивного і навчального стилів учнів;
- розвитку в учнів здатності переносити знання, вміння та навички в нові ситуації на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності;
- розвитку когнітивних функцій учнів (мислення, уваги, уяви, пам'яті тощо);
- розвитку готовності до подальшої самоосвіти (див. Рис. 6).

Внутрішньоособистісний компонент психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ включає його *ціннісні орієнтації* та *особистісні професійно значущі якості*, які зумовлюють успішне здійснення професійної діяльності.

1. **Ціннісні орієнтації**, що, за твердженням К.М. Дурай-Новакової, є центральним ядром вчительської професії [48] і, зокрема, готовності майбутнього педагога-філолога до формування у школярів іншомовної СДК, підпорядковуються основній меті – необхідності вироблення в учнів здатності до успішного самостійного подолання труднощів в оволодінні ІМ. А тому, вчитель має бути, в першу чергу, зорієнтованим на сприяння такому саморозвитку школярів. Це стає можливим за умови внутрішньої *гуманістичної* спрямованості викладача – стійкого, усвідомленого, активно-дійового ставлення до педагогічної праці [49:8], вираженого у специфіці його *мотивів, інтересів, потреб і установок*. Враховуючи матеріали науково-педагогічних досліджень, що стосуються ціннісних орієнтацій вчителя, внутрішньоособистісна психолого-педагогічна

готовність майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК характеризується:

а) *мотивами*:

- **гуманістичними**, що спонукають вчителя до сприяння розвитку особистості учня: їх здібностей до навчання; їх когнітивних, особистісно-індивідуальних і комунікативних особливостей; здатності самостійно й раціонально навчатись тощо;
- **професійного саморозвитку**, що стимулюють вчителя до підвищення свого фахового рівня.

б) *інтересами*:

- до виявлення особистісних особливостей своїх учнів;
- до обміну знаннями й досвідом зі своїми учнями;
- до розвитку здібностей учнів;
- до професійного самовдосконалення тощо.

в) *потребами*:

- у професійній самореалізації;
- у фаховому самовдосконаленні;
- у встановленні взаємовідносин співробітництва з учнями;
- у підтримці школярів;
- в обміні досвідом і знаннями з ними тощо;
- у тому, щоб краще зрозуміти своїх учнів.

г) *установками*: на творчу діяльність в процесі формування іншомовної СДК, на розвиток особистості учня, на навчальне та професійне співробітництво, на безумовне прийняття особистості учня, його фасилітацію, розуміння тощо.

2. До **особистісних якостей** майбутнього вчителя ІМ, бажаних для формування в учнів іншомовної СДК, належать: відповідальність за свої дії та дії учнів, критичність розуму, наполегливість, допитливість, оригінальність та позитивність мислення, толерантність до вчинків учнів, креативність, емпативність, адекватна самооцінка, здатність до самокорекції і саморегуляції поведінки і діяльності тощо.

Проведений аналіз змісту і структури готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК дозволяє перейти до розгляду питання про її розвиток. Отже, **метою** цієї підготовки є забезпечення достатнього рівня відповідної готовності студентів (див. Рис. 7). Як видно з Рис. 7, досягнення поставленої мети зумовлюється реалізацією двох основних **завдань**, а саме: забезпеченням ДГ й ППГ майбутніх учителів. Оскільки вказані складові готовності не є стихійними утвореннями, а підлягають цілеспрямованому розвитку в процесі навчання, то компонентами представленої моделі є дидактичні передумови його організації, тобто: **підходи й принципи**. Розглянемо їх детальніше.

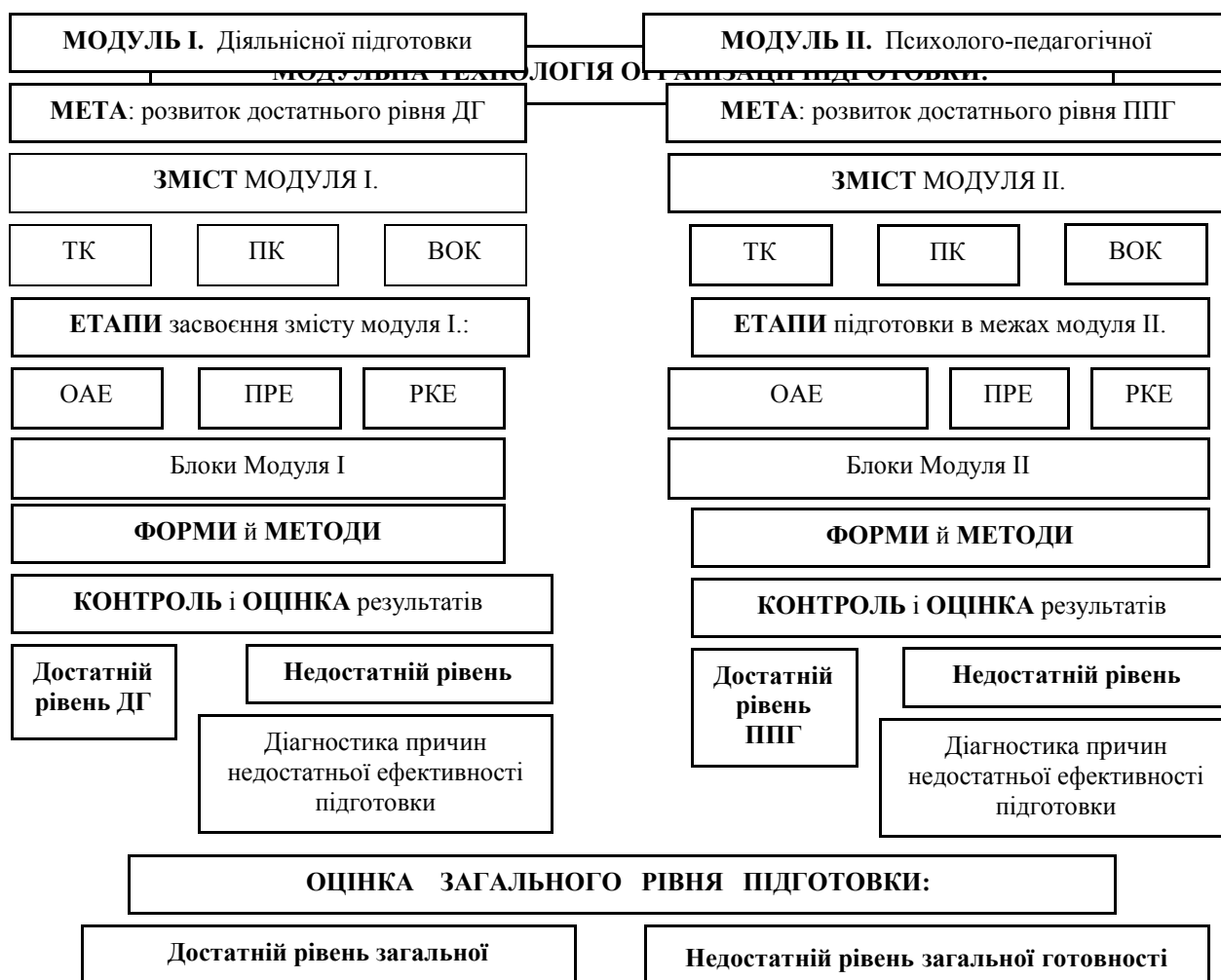
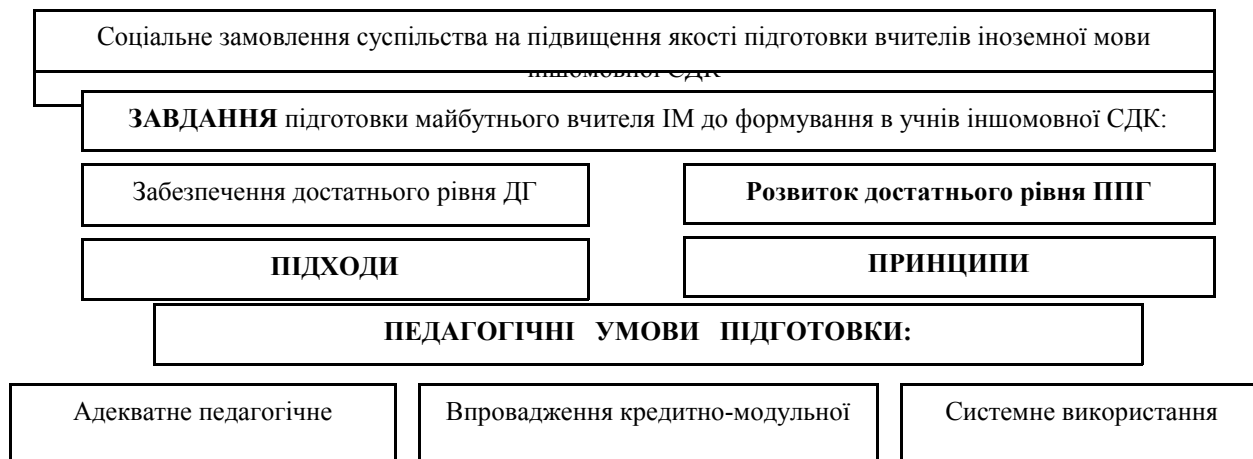


Рис. 7. Модель підготовки вчителя до формування іншомовної СДК

Примітки:

ДГ – діяльнісна готовність

ППГ – психолого-педагогічна готовність

ОАЕ – орієнтувально-актуалізуючий етап

ПРЕ – пошуково-рецептивний етап

РКЕ – рефлексивно-кумулятивний етап

ТК – теоретичний компонент

ПК – практичний компонент

ВОК – внутрішньоособист. компонент

1. Найбільш узагальненим серед **підходів** до підготовки майбутніх учителів ІМ є *гуманістично спрямований*, який скеровує сучасну парадигму вітчизняної освіти і, відповідно, зумовлює більшість принципів її організації, серед яких **принципи**: *гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, їх співробітництва, позитивної емоційної забарвленості* тощо. В основу гуманізації навчання покладено ідеї про здатність кожного зі студентів до всебічного самовдосконалення, самоцінність їх особистостей, право проявляти й розвивати свої здібності в умовах позитивної морально-психологічної атмосфери навчального процесу, необхідність і доцільність надання їм самостійності, можливостей для самореалізації, повага до їхньої самотності тощо [50:90]. Цінність запровадження цього підходу у процесі підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що він дозволяє не тільки розкрити й відповідно розвинути особистість студента, але й сформувати в його особі гуманістично спрямованого вчителя. Зазначений підхід до підготовки майбутніх учителів ІМ набуває своєї реалізації в особистісній орієнтації навчального процесу.

2. *Особистісно орієнтований підхід* передбачає здійснення підготовки майбутнього вчителя ІМ через проектування змісту й методичного забезпечення з урахуванням:

а) вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів: специфіки когнітивних, емоційних, комунікативних, мотиваційних та інших процесів і, зокрема, здібностей, потреб, мотивів, інтересів, якостей студентів тощо [51:30; 52:116], що означає визнання самоцінності їх особистостей [53:11];

б) попередньо привласнених особистісних ресурсів: знань, умінь, способів діяльності, які акумулюються в межах їх індивідуального досвіду [53:11] тощо.

На противагу авторитарно-дисциплінарній моделі навчання студенти розглядаються в цьому випадку як суб'єкти навчальної діяльності [54], що розвиваються, саморозвиваються і самовдосконалюються в її процесі [51:30; 52:116; 55:7], а також впливають на її хід на всіх етапах навчання: цілевизначення, планування, організація, рефлексія й оцінювання [54]. В цьому виявляється взаємозв'язок цього підходу з діяльнісно-орієнтованим і розвивальним навчанням.

Як вважає В.В. Серіков, особистісно-орієнтована парадигма навчання передбачає втілення в його процесі таких основних *функцій самореалізації особистості* як: а) функція вибірковості (здатність людини до вибору); б) функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя); в) функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості; г) формувальна функція (формування образу "Я"); д) функція відповідальності ("я відповідаю за все"); е) функція автономності особистості (у ході розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [56:78].

Педагогічними умовами реалізації цього підходу є *системне проведення психодіагностики* та інших форм зворотнього зв'язку

(анкетування, опитування тощо), а також *адекватне педагогічне забезпечення підготовки* (див. Рис. 7), про які детальніше підеться далі.

Запровадження вказаного підходу передбачає багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності. Для нього характерні *проблемно-пошукові, дослідницькі, активні й інтерактивні методи* / технології навчання (організаційно-ділові ігри; застосування опорних конспектів; діалогічні та дискусійні методики; крупно-блочний метод подачі навчального матеріалу тощо) [51; 52; 54]. Як відзначає А. Фасоля, оволодіння *загальнонавчальними вміннями* в межах цього підходу передбачає: роботу з цілями уроку, визначення рівня власних домагань на основі аналізу цілей та запитань і завдань для тематичної атестації; усна та письмова рефлексія й оцінювання власної та колективної діяльності [54]. Що стосується особистісно-орієнтованих **форм** підготовки, характерним є зменшення питомої ваги фронтальної організації навчання на користь індивідуальної і групової діяльності. На дидактичному рівні цей підхід зумовлює використання **принципів диференціації, індивідуалізації** [51:42], *варіативності навчального матеріалу, опори на реальний досвід суб'єктів навчання* тощо. Очікуваним результатом особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів ІМ є й усвідомлення ними значення та оволодіння механізмами формування в учнів іншомовної СДК з урахуванням цього підходу до навчання.

3. У свою чергу, застосування *компетентнісного підходу* зумовлюється, з одного боку, компетентнісною парадигмою національної освіти, а з іншого – специфікою предмета цього дослідження. По-перше, і діяльнісна, і психолого-педагогічна підготовка студента до формування в учнів іншомовної СДК здійснюється у “компетентнісному” форматі, тобто через *комплексне* оволодіння майбутнім учителем ІМ знаннями, вміннями, навичками та способами діяльності в умовах розвитку його здібностей і ціннісних орієнтирів. По-друге, доцільність запровадження компетентнісного підходу зумовлена ще й тим, що формування в майбутніх учителів цієї готовності впливає на розвиток інших складових компетентнісної ієрархії вищої мовної педагогічної освіти. Зокрема, ДГ студента (його власна СДК) традиційно вважається компонентом комунікативної компетенції майбутнього вчителя ІМ. А психолого-педагогічна – згідно чинної освітньо-нормативної бази, є необхідним внеском до формування професійно-педагогічної компетентності фахівця з іноземної філології.

Серед **методів**, що вважаються адекватними компетентнісному підходу, вирізняються: *методи проектів, портфоліо / щоденники досягнень, частково-пошукові, проблемні, інтерактивні, дослідницькі* та ін.. І.В. Родигіна наголошує, що саме ті методи найкраще реалізують цілі цього підходу, які відзначаються активною діяльністю суб'єктів навчання (*активні методи*). При цьому *інформаційно-рецептивні* та *репродуктивні* залишаються в арсеналі викладача, оскільки мають сформувати базу для

подальшого використання активних [57:8-9]. Пропонується використовувати й метод *моделювання життєвих ситуацій* [58] / *кейс-метод* [59]. Важливою передумовою ефективності вказаних методів для розвитку особистостей студентів є їх варіативність [60:66]. А пріоритетними **формами** навчання є *групова та індивідуальна*.

4. Доцільність використання наступного – *діяльнісно-орієнтованого підходу* до реалізації означеної підготовки зумовлена насамперед завданнями останньої (див. Рис. 7). Адже перед студентами постає необхідність вдосконалитись у двох основних видах діяльності – *навчальній і професійній*. Це означає, що процес формування готовності майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК має проектуватись ще й у діяльнісному форматі, з урахуванням її основних показників і складових (суб'єкта, процесу, предмета, способів, результату і, зокрема, внутрішніх і зовнішніх умов її здійснення) [50:104; 61:24]. При цьому сам студент може стати активним *суб'єктом* діяльності за наявності таких **внутрішніх умов** її реалізації, як:

а) її особистісна значущість для нього, тобто її відповідність його внутрішнім мотивам, потребам та інтересам, що розкриває можливості для подальшої самореалізації в ній суб'єкта навчання;

б) усвідомлення ним її проблематики, завдань, необхідних зовнішніх умов реалізації, критеріїв оцінювання, й, безперечно, її прогнозованих результатів.

Забезпечення вказаних умов є першим логічним етапом будь-якої діяльності, на якому відбувається її “суб'єктивація”. А тому їх реалізацію було включено до **першого** (*орієнтувально-актуалізуючого*) **етапу** підготовки (див. Рис. 7). Його проходження зумовлене впровадженням дидактичних **принципів індивідуалізації та орієнтованості на практичну діяльність**.

Другим етапом діяльності вважається її планування [50:104], що в нашому випадку означає проектування студентами як суб'єктами підготовки способів і засобів вирішення поставлених перед ними проблем навчання (на Рис. 7 це – **другий, пошуково-рецептивний етап**). Як вважає В.І. Соболев, забезпечення можливості дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності є одним із найдійовіших засобів самореалізації і підвищення активності як учнів / студентів – так і вчителів / викладачів [62]. Передумовою реалізації цього етапу є впровадження **принципів розвивального навчання, опори на реальний досвід студентів, співробітництва учасників навчального процесу** та ін.

Нарешті, *результат* діяльності можна узагальнено вважати наслідком випробування в ній певної сукупності способів дій, прийомів і засобів, спрямованих на досягнення поставлених цілей. Оцінка їх ефективності здійснюється шляхом порівняння мети цієї діяльності з одержаними проміжними результатами, а оптимізація підсумкового результату досягається шляхом внесення відповідних коректив. Отриманий на цьому

етапі досвід є передумовою формування в суб'єкта діяльності стійких індивідуальних установок на використання тих чи інших засобів, прийомів і способів дій як ефективних для вирішення подібних проблем, що сприяє становленню його індивідуального стилю. Концептуальна ідея цього етапу діяльності була покладена в основу **третього, рефлексивно-кумулятивного етапу** підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК (див. Рис. 7), що ґрунтується на використанні **принципів індивідуалізації, свідомості, активності й самостійності суб'єктів діяльності, орієнтованості на практичну діяльність, опори на реальний досвід студентів** тощо.

В якості **зовнішніх передумов** реалізації означеної підготовки виступають **Педагогічні умови**, відображені на Рис. 7 (про них йтиметься далі), та *специфіка взаємодії між викладачем і студентами*. Метою останньої є всебічне сприяння розвитку особистостей суб'єктів навчання. Це означає створення атмосфери навчального співробітництва, взаємозбагачення, взаємопідтримки і фасилітації в умовах запровадження дидактичних **принципів співробітництва, позитивної емоційної забарвленості процесу підготовки, свідомості, активності й самостійності суб'єктів навчання, їх орієнтованості на практичну діяльність, наочності** тощо.

До діяльнісних **методів** і завдань дослідники відносять: а) *комплексні завдання* (діалоги в предметно-практичній діяльності, що визначають послідовність у виконанні операцій і системність діяльності; комплексні навчальні ігри; трифазова діяльність – перед-діяльність, діяльність і пост-діяльність); б) *імітаційні діяльнісні завдання* (рольова гра і особливо спонтанного характеру; навчання дискусії – завдання на встановлення взаємності, завдання на вираження довіри, комунікативна пастка, варіативність мовленнєвих ремарок); в) *проектні завдання* (метод проектів і особливо для розвитку самостійності й креативності); г) *самоконтроль* (навчання самоконтролю – завдання на розуміння контролю учителя; на спостереження й аналіз навчання своїх однокласників; самоспостереження, аналіз, корекцію й оцінку свого навчання) і *самозабезпечення* (самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми, у якому студент сам визначає засоби, шляхи, осмислює матеріал тощо) [63]. Домінуючими діяльнісними **формами** організації підготовки є *індивідуальна й групова*.

Наостанці відзначимо, що використання діяльнісного підходу до організації вивчення ІМ рекомендується деякими зарубіжними педагогами в тих випадках, коли потрібно дещо абстрагуватись від продукту діяльності на користь того, як вона організована; яким чином, за допомогою яких прийомів і стратегій вирішуються труднощі в її процесі [64:10-11]. В цьому розумінні він є дидактичною матрицею процесу формування у школярів іншомовної СДК. Це є додатковою причиною освоєння підходу як одного з основних знарядь реалізації студентами одержаної підготовки на практиці.

5. *Технологічний підхід* до навчання означає, що його процес проектується на рівні й у форматі педагогічної технології, а також, що студенти готуються створювати власні технології формування в учнів іншомовної СДК в подальшій педагогічній діяльності. Поняття “*педагогічна технологія*” розуміється в даному випадку як така побудова діяльності педагога і студента, в якій всі дії, що входять до її складу, спрямовані в певній цілісності й послідовності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату [65]. Використання цього підходу означає можливість такого проектування процесу підготовки, організаційних форм взаємодії викладача і студента, та вчителя і учня, що забезпечує гарантовані результати і мінімізує можливі перешкоди, що можуть виникнути за різних обставин. Ці переваги технологічного проектування процесу підготовки і зумовили його вибір.

Як видно з Рис. 7, запропонована модель підготовки майбутніх учителів ІМ характеризується такими основними *рисами* педагогічної технології як: зумовленість її матеріалів і процесу організації попередньо спрогнозованими результатами; корекція форм, методів, змісту або цілей навчання згідно даних діагностики, що надає їй керованості; поставлені цілі є конкретизованими, а результати підлягають вимірюванню [66; 67; 68:10]. Таким чином, ця модель відображає саме технологію підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Дидактичною основою запровадження цього підходу є **принцип науковості**.

6. *Аксіологічний підхід* до підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що специфіка їх ціннісних орієнтацій не тільки вивчається і береться до уваги в її ході, але й підлягає цілеспрямованому впливу, результат якого оцінюється на початку, протягом навчання і по його закінченні. Цей підхід узгоджується з **принципами індивідуалізації, гуманізації** тощо.

7. *Синергетичний підхід*, значення якого полягає у створенні педагогічних умов для підвищення результатів навчальної діяльності, розвитку прагнення студентів до творчості і значно стимулює мотивацію [69]. Сутність синергії визначають формулою: $1+1>2$, що часто розуміється в педагогіці як більша ефективність діяльності кожного учасника навчального процесу у співпраці з іншими, ніж в індивідуальному режимі [69:187; 70]. **Методами**, що сприяють впровадженню цього трактування синергетичного підходу, є *інтерактивні та проблемно-пошукові* [70:9], **форма** – групова, а **принципи** – *колективної взаємодії, співробітництва, індивідуалізації, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, гуманізації* тощо. Це розуміння підходу акумулюється в наступних *положеннях*:

а) процес навчання організується в межах самоосвітньої й самоорганізаційної парадигми, як відкритий нелінійний діалог викладача і студентського колективу, метою якого є спільне вирішення проблемної ситуації в умовах попередньої невизначеності й можливості вибору шляхів і засобів [70:9; 71:8];

б) способи вирішення проблемної ситуації зумовлюються ціннісними орієнтирами та особистісним баченням суб'єктів навчання, які завдяки спільній активності починають функціонувати з однією швидкістю [70:9];

в) роль викладача полягає у створенні студентам умов для самостійного породження ними знань, активної й продуктивної творчості; у тому, щоб “керувати, не керуючи”, а малим резонансним впливом підштовхувати їх до одного з особистих і сприятливих шляхів розвитку; долати їх неорганізовані і спонтанні прагнення, не долаючи особистість самого суб'єкта підготовки [70:9];

г) взаємовідносини викладача і студентів під час підготовки можна характеризувати як інтерактивні, як кооперативне співробітництво, в якому обидві сторони активно навчаються одна від одної [70:9; 72:8];

д) зміст та методи педагогічного впливу узгоджуються з провідною діяльністю студентського віку – професійно-трудовою.

Як вже було зазначено, описані підходи зумовлюють і використання у підготовці майбутніх учителів ІМ певних **принципів**:

1. Принцип гуманізації полягає в орієнтації мети, змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів на особистість студента, гармонізацію, “олюднення” її розвитку [73; 74:34] та творче самовираження [75]. Серед основних *ознак* цього принципу навчання такі: а) позитивне ставлення педагогів до своїх вихованців; б) стимулювання розвитку суб'єктних якостей останніх; в) запровадження діалогічних засад освіти; г) гуманістичний аксіологічний аспект навчання та ін.

2. *Принцип співробітництва* передбачає виконання викладачем *фасилітативної* функції в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ. Це означає, що він *допомагає* студентам *самостійно* знаходити відповіді на запитання або засвоювати вміння, навички і способи дії в процесі навчання. Ефективна фасилітація передбачає дотримання викладачем певних *умов*, серед яких: а) попередня підготовка та планування заняття; б) конструктивна установка на вирішення проблем; в) наявність потрібних навичок і виробленого типу поведінки; г) набір відповідних засобів і методів [76].

Така специфіка організації підготовки дозволяє нейтралізувати деякі недоліки традиційного навчання, при якому рівень досягнень студента обмежений рівнем компетентності викладача, і останній передає учням не лише достовірну, але й часом хибну інформацію. Крім того, самостійний пошук є сильним мотивуючим фактором, що забезпечує більш ефективне засвоєння знайденої інформації та одержаних умінь [76]. Цей принцип дозволяє реалізувати розвиток здібностей, формування інтересів, мотивів; засвоєння способів діяльності, одержання індивідуального досвіду. Для нього характерні інтерактивні й пошукові **методи** навчання (зокрема, метод проектів, кейс-метод, евристичний (частково-пошуковий) тощо). Доцільним є використання *групової* та *індивідуальної* **форм** роботи, в яких відбувається пошук, вибір студентами оптимальних варіантів

рішення навчально-пізнавальної проблеми у співробітництві з викладачем.

3. *Принцип колективної взаємодії* є продовженням попереднього дидактичного принципу, але зумовлює співробітництво між студентами. Він визначається В.І. Соболев як такий спосіб організації навчального процесу, де студенти активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись інформацією, значимою для процесу навчання [62]. Поняття “*взаємодія*” характеризує міжособистісні контакти людей в процесі спільної праці, їх взаємні впливи, результатом чого є їх пристосування один до одного, сумісність в розумінні її ситуацій та сенсу [77:34]. Відповідно, *показниками* ефективності запровадження цього принципу є: а) розширення знань, вдосконаленню навичок та вмінь кожного студента; б) створення між учасниками спілкування оптимальних взаємодій і формування характерних для колективу взаємовідносини, в яких умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу; в) створення спільного фонду інформації, до якого кожен з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом [62].

Форми, сумісні з цим принципом – *групові*, а **методи** – *інтерактивні* (дискусія, круглий стіл, кейс-метод тощо).

4. *Принцип індивідуалізації* передбачає врахування і цілеспрямований розвиток індивідуально-психологічних особливостей і ресурсів студентів, що відображається у формах і методах їх підготовки [78:3; 79; 80:71]. Зокрема, безпосередньому розвитку підлягають *мотиви* (ті, що позитивно впливають на процес підготовки), *інтереси* (як-от: пізнавальні, до оволодіння новими способами дій тощо), *периферійні здібності*, особистісні *якості* (наприклад, відповідальність за своє навчання, толерантність до нового досвіду тощо), *вищі когнітивні функції* (мислення, пам'ять, уява тощо), а також *знання, уміння, навички і способи діяльності, рівень пізнавальної і практичної самостійності* [80; 81; 82; 83:119]. Організація підготовки за цим принципом сприяє становленню в студентів *індивідуального стилю* навчальної і подальшої педагогічної діяльності при формуванні в учнів іншомовної СДК з опорою на вже існуючий стиль [80; 81; 82].

Вимоги до застосування і *специфіка* принципу полягають в тому, що:

а) враховуються лише індивідуально-типологічні відмінності студентів (здібності, інтереси, локус контролю, рівень навчальних досягнень тощо), згідно яких вони поділяються на ситуативні відносно гомогенні групи, що є технічно посильним завданням для викладача [79; 84:228]. Ці відмінності виявляються шляхом психодіагностичних досліджень, спостереження і обговорення результатів інтроспекції студентів;

б) для студентів кожної групи готуються окремі завдання згідно попередньо встановленої мети індивідуалізації [79];

в) забезпечується зайнятість і посильна розумова напруга всіх студентів [79];

г) індивідуалізоване навчання має оптимально чергуватися з неіндивідуалізованим [80];

д) умовою доцільності впровадження принципу індивідуалізації є вихід на *рівновисокий результат* навчання кожного студента – достатній рівень готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

е) перевага надається активним методам навчання [19:308; 80:74].

Цей підхід може впроваджуватись у **формі** та засобами *індивідуальних завдань*, що складаються з урахуванням нахилів, інтересів, потреб і здібностей студентів і виконуються ними самостійно при консультуванні з викладачем [80]. **Методами** реалізації такої підготовки є: а) складання студентами рефератів з окремих питань іншомовної СДК та її формування в учнів; б) проекти; в) науково-дослідницькі роботи; г) розробка наочних дидактичних матеріалів; д) підготовка до участі в конкурсах у процесі навчання тощо.

А з іншого – необхідно враховувати й можливості застосування індивідуального підходу до студентів у групових **формах** роботи засобами: а) підготовки альтернативних прийомів і засобів навчальної діяльності студентам “на вибір” з метою урахування їх інтересів, потреб і здібностей, і зокрема, прийомів взаємодопомоги, взаємонавчання [19:308]; б) варіювання рівня складності одного й того ж завдання для різних студентів, наприклад, шляхом зміни ступеня допомоги з боку викладача; в) складання й систематичне заповнення кожним студентом Портфеля стратегій, що являє собою “банк” індивідуально ефективних шляхів подолання труднощів у вивченні ІМ, а також щоденника досягнень, в який заносяться форми й методи роботи, випробовані студентом за час підготовки; г) складання планів індивідуального розвитку, в яких відзначені вади знань, умінь, навичок, навчальних і комунікативних стратегій студента тощо, виявлені в ході педагогічної діагностики, а також шляхи і строки їх подолання.

5. *Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи* [19:307] / *єдності соціалізації та індивідуалізації* [85], що характеризується такими ознаками:

а) у підготовці майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК мають бути реалізовані як соціальні, *колективні*, так і *індивідуальні форми, методи* навчання і виховання, що відповідають соціальній, суспільній природі особистості і, водночас, – її біологічній, індивідній природі [85];

б) цей принцип може впроваджуватись шляхом науково обґрунтованого *чергування* колективних і індивідуальних форм та методів навчання [85], а також засобами *врахування індивідуальності* кожного студента у виконанні *групових* завдань [19:307];

в) *оптимальність поєднання* індивідуальних і групових форм і методів навчання зумовлена індивідуальними, віковими, типологічними, психофізіологічними, а з іншого боку, національними, етнічними та іншими особливостями суб'єктів навчання [85] та логікою навчального процесу.

6. *Принцип опори на реальний досвід суб'єктів навчання* означає врахування і актуалізацію в процесі підготовки суб'єктного досвіду кожного студента, одержаного за роки попереднього навчання. Найважливішими вихідними надбаннями студента, що складають *підґрунтя* для розвитку *діяльнісної готовності*, можна вважати:

а) *досвід застосування певних стратегій і прийомів* до вирішення навчально-комунікативних проблем в оволодінні ІМ, що проявляється у знаннях і вміннях, та індивідуально розрізняється за частотою використання цих способів діяльності, їх змістом і ефективністю для конкретного студента. Усвідомлення студентом стратегій, що використовувались ним у навчанні, складає фундамент для проведення *інтроспективного аналізу*;

б) *досвід ціннісного ставлення* до індивідуальної ефективності тих чи інших стратегій і прийомів як способів усунення труднощів у вивченні ІМ. Такий досвід зумовлює можливість *оцінювання* студентом загальної *ефективності* свого *індивідуального стилю* навчальної діяльності, *підбору* стратегій, що краще виконують свої функції та, зрештою, його *трансформації* в більш ефективний [81] (індивідуально-раціональний стиль [86]).

Корисними для ефективного розвитку ППГ майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК є:

а) *досвід, як нагромадження знань* [17:117], значимих у психолого-педагогічній підготовці, а саме: про типологічні особливості школярів різних вікових груп; про типові навчально-комунікативні труднощі оволодіння ІМ; про класифікації здібностей, навчальних і когнітивних стилів; про загальнонавчальний потенціал групової, парної й індивідуальної роботи учнів; про особливості власної особистості; про дидактико-методичні та технологічні засади організації навчального процесу тощо;

б) *досвід здійснення елементів практичної педагогічної діяльності* і, зокрема: проведення аналізу та інтерпретації даних навчального процесу; планування навчального процесу; пояснення комусь способів вирішення труднощів у навчанні; організація і проведення уроків тощо;

в) *досвід ціннісного ставлення* до форм, методів, засобів та інших засад і знарядь педагогічної праці, що дозволяє оцінити їх потенціал та ефективність.

7. *Принцип свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання* як продовження діяльнісно орієнтованого підходу характеризується такими основними ознаками:

а) студенти як *суб'єкти* навчальної діяльності *усвідомлюють* цілі, завдання, умови, зміст, засоби, етапи, прогнозований результат і його значимість, а також форми, строки, критерії і показники оцінювання результатів своєї підготовки до формування в учнів іншомовної СДК, що має мотивуючий вплив і є *передумовою* їх *активної участі* в її організації, здійсненні і оцінці [87];

б) в процесі підготовки студентам *пояснюється* мета і специфіка застосованих до них *підходів, принципів, форм і методів навчання*, що зумовлює поступове накопичення ними знань, умінь, досвіду практичної діяльності та ставлень до неї, значимих для подальшого формування ними в учнів іншомовної СДК;

в) цей принцип передбачає *використання певних шляхів активізації* навчальної діяльності студентів, серед яких: *активні та інтерактивні методи* навчання; *усвідомлення значимості знань і вмінь*, що одержуються, їх практичної цінності; *вміння адекватно оцінювати свої успіхи та аналізувати невдачі* [87];

г) впровадження цього принципу *сприяє* підвищенню рівня *самостійності* студентів як суб'єктів підготовки.

З позиції деяких учених цей принцип зумовлює використання *колективних форм* навчання (В.І. Жеребченко, В.Г. Калоєрова, 2003) [87], проте він сумісний і з *індивідуальною діяльністю* студентів в процесі їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК.

8. *Принцип наочності*, як відомо, втілює ідею задіяння чуттів у навчанні [83:177]. Він знаходить своє місце як у діяльнісній, так і у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Проте основною *функцією* використання наочності має бути *активізація* діяльності студентів, їх стимулювання до творчості, а не лише реалізація її засобами, наприклад, *пояснювально-ілюстративного методу* навчання. Доцільним способом подачі такої наочності може бути її *створення в процесі навчання* [84:224]. Наприклад, можна малювати на дошці схеми чи таблиці, що стають результатами групового обговорення теми і по закінченні переносяться студентами в зошити (*візуальна група наочності*). Доцільним є й застосування *попередньо підготовленої наочності* для ілюстрації складного теоретичного матеріалу у процесі його подачі *традиційними чи нетрадиційними методами*. Підготовки таких матеріалів вимагає, наприклад, вивчення класифікації стратегій у складі іншомовної СДК або унаочнення технології її формування в учнів. Це дозволяє підвищити міцність засвоєння та швидкість і повноту розуміння студентами цього матеріалу.

Попередньо підготовленою має бути *фонічна група* наочності. Її можна застосовувати, наприклад, як оригінальний спосіб презентації матеріалів *кейс-методу* або для демонстрації невдалої комунікативної взаємодії представників різних культур при оволодінні студентами *стратегіями досягнення* тощо.

Нам видається можливим і поєднання цього принципу з принципом індивідуалізації навчання, що передбачає розробку окремих наочних матеріалів для різних типологічних груп студентів, об'єднаних за рівнем навчальних досягнень, провідним аналізатором тощо. Таким чином, принцип наочності співвідносний з такими **формами** організації навчання як *фронтальна і групова*.

9. *Принцип розвивального навчання* характеризується дослідниками як комплекс наступних характерних *ознак*:

а) педагог є організатором самостійної колективно-розподіленої діяльності суб'єктів навчання, основною умовою чого є його вміння організувати самостійну дослідницьку роботу студентів [88:3];

б) орієнтирами для особистісного розвитку педагога є такі: тип *реагування в конфлікті* “співпраця” і “компроміс”, розвинені емпатичні тенденції; *цінності-цілі*: творчості, розвитку, цікавої роботи, незалежності, свободи тощо (цінності саморозвитку, творчості і самоактуалізації); *цінності-засоби*: сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність (цінності свободи і орієнтації на іншого); *стиль саморозвитку* “активний розвиток”; теоретичне мислення, варіативність і гнучкість мислення як значущі *показники інтелектуальної сфери* педагога; *адекватна самооцінка професіоналізму педагога* [88:12];

в) студенти навчаються в ситуації взаємодії, діалогу з іншими одногрупниками і педагогом [88:6];

г) нові дії та способи дій подаються на основі навчальної задач, проблем [90:92; 91:58], які за своєю складністю знаходяться в зоні найближчого розвитку студентів;

д) набуті в процесі підготовки знання мають вирізнятися системністю, що досягається за рахунок залучення студентів до самостійного використання додаткової / довідкової літератури та формулювання основного матеріалу у формі теоретичних положень [90:92; 91:59-60];

е) метою навчання є формування в його суб'єктів пізнавальної і творчої *самостійності* шляхом розвитку в них організаторських умінь, мотивів діяльності, вольових якостей та в умовах врахування їх здібностей і інтересів [89:12];

є) результатами ефективного впровадження цього принципу є формування в суб'єктів навчання інтересу до змісту знань, *прагнення і вміння навчатися*; здатність до діалогічної форми взаємодії, адекватна самооцінка (реалістичний образ “Я”), розвиток теоретичного мислення; становлення системи цінностей особистості, головними цінностями в якій є цінності пізнання та співробітництва [88:2].

Методами організації навчання за розвивальним принципом вважаються *проблемні, проблемно-пошукові, дослідницькі* (зокрема, моделювання навчальних труднощів, створення проблемних ситуацій тощо) та самостійна робота [89:12; 90:92; 91:59]. А **формою**, відповідно, *групова*.

10. *Принцип варіативності навчального матеріалу* є загальноприйнятим у педагогіці дидактичним підґрунтям підвищення ефективності учіння. Його запровадження в процес підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК передбачає використання різних **форм і методів** навчальної діяльності, створення різноманітних навчальних ситуацій, які допомагають всебічно досягнути предмет, що вивчається. Крім того це дозволяє студентам з різними

індивідуальними особливостями одержати значний позитивний досвід діяльнісного і психолого-педагогічного характеру, який є необхідною передумовою вироблення ними індивідуально ефективного стилю навчання і відповідної подальшої педагогічної діяльності. Цінність застосування цього принципу визначається також і тим, що це стимулює інтерес студентів до активної участі в навчальному процесі, покращує запам'ятовування і уважність, сприяє формуванню вольових якостей і рефлексивних умінь.

11. *Принцип орієнтованості на практичну діяльність* означає налаштування студентів у процесі їх підготовки на умови подальшої педагогічної праці, спрямовної на формування в учнів іншомовної СДК. Його застосування безпосередньо скеровує розвиток у майбутніх учителів *психолого-педагогічної готовності* до цього процесу в єдності її теоретичного, практичного та внутрішньоособистісного компонентів. Проте й діяльнісна підготовка студентів має бути професійно спрямованою. Вказаний принцип зумовлює використання **форм і методів** навчання, що моделюють ситуації реальної педагогічної праці і стимулюють студентів до вирішення проблем, закладених в таких завданнях, у колективному, груповому чи індивідуальному режимі. До них належать *рольові ігри, кейс-методика, частково-пошуковий метод* тощо.

12. *Принцип позитивної емоційної забарвленості* проявляється в тому, що студенти отримують задоволення як від самого процесу підготовки, так і від своїх навчальних досягнень у його результаті. *Умовами його реалізації є:*

а) конструктивна гуманістична позиція викладача як організатора і фасилітатора навчальної діяльності;

б) створення викладачем ситуацій успіху, які призводять до максимальної реалізації пізнавального і творчого потенціалу студентів у процесі підготовки;

в) врахування інтересів, потреб, індивідуальних особливостей і суб'єктного досвіду студентів у підборі матеріалів, форм і методів навчання;

г) усвідомлення студентами критеріїв, способів і строків оцінювання своїх навчальних досягнень, що сприяє зниженню рівня тривожності;

д) можливість співробітництва студентів і викладача на рівнях: планування, конструювання і контролю індивідуальної ефективності підготовки; виявлення відповідності її змісту, обсягу і якості висунутим критеріям і показникам наступного оцінювання; можливої корекції методів, форм і змісту навчання з метою поліпшення професійно значимих досягнень студентів.

13. *Принцип науковості* є традиційною дидактичною передумовою організації навчання і, відповідно, підґрунтям її теоретичної і практичної цінності. Згідно цього підходу в основу процесу вказаної підготовки було закладено наукові концепції та ідеї, про що йшлося вище.

Наступним компонентом технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є **педагогічні умови** її реалізації (див. Рис. 7). Під ними маються на увазі специфічні психолого-педагогічні

фактори, задіяння яких є передумовою успішної реалізації її попередньо визначених цілей. До них відносяться:

1. *Адекватне педагогічне забезпечення підготовки* (див. Рис. 7). Ця умова вирізняється з метою врахування в технології навчання рівня професійності й сумлінності викладача, який проводить підготовку. Саморефлексія викладача за цим фактором означає проведення ним самоконтролю, самооцінки й самокорекції за наступними *показниками*:

а) детальна ознайомленість викладача, що проводить підготовку, з методичними рекомендаціями до проведення спецкурсу; *усвідомлення* діяльнісного, розвивального та виховного *потенціалу* її змісту, форм і методів, значимості цієї підготовки для навчальної й наступної професійної діяльності студентів;

б) *розуміння* специфіки та / або механізмів запровадження в навчальний процес теоретичних *передумов* підготовки (*дидактичних*: підходів і принципів; *психологічних*: типологічних особливостей студентського віку; *труднощів*, що можуть виникнути в процесі навчання тощо);

в) професійне *володіння формами, методами й засобами* проведення навчання, визначеними як адекватні для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

г) попереднє *опрацювання змісту* підготовки, визначення й *забезпечення* необхідних *засобів* її реалізації (наприклад, вирахування та розробка потрібної кількості роздаточних дидактичних матеріалів і наочних посібників; забезпечення необхідних ТЗН тощо);

д) попереднє визначення й реалізація шляхів *адаптації* навчальних *матеріалів* до кількісної й типологічної специфіки цільової аудиторії студентів (як планування складу мікрогруп для виконання конкретних вправ; прогнозування методів, що будуть ефективнішими в цій групі або які можна запропонувати на вибір з метою розвитку в студентів бажаних професійно значимих характеристик тощо);

е) *готовність до педагогічної рефлексії*, тобто оцінки ефективності методів, форм і засобів підготовки в конкретній групі, здатність виявити причини її можливої недостатньої ефективності (володіння моніторинговою і психодіагностичними методиками тощо);

є) здатність вжити заходів для підвищення результативності підготовки (варіювання її форм і методів, проектування такого їх співвідношення, що узгоджується з індивідуально-типологічною специфікою групи та програмами індивідуального розвитку її учасників тощо).

2. *Упровадження кредитно-модульної системи* підготовки, що передбачено вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної бази щодо організації навчання у ВНЗ [92]. Це дало підстави для проектування процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК у форматі модульної технології (див. Рис. 7). В основу було покладено проаналізовані вище визначення та вимоги до побудови педагогічної

технології, а також розуміння поняття “*модульна технологія*”, як “контрольованої й коригованої моделі організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу, спроектованої на досягнення певної мети” [93:8]. Моделювання навчання в межах кожного модуля теж було проведене за технологічним принципом (див. Рис. 7). Передумовою для цього послужили такі трактування *навчального (змістового) модуля* як:

а) зменшеної копії навчально-виховного процесу, його моделі з тими ж самими дидактичними параметрами й вимогами [93:8];

б) системи навчальних елементів навчальної дисципліни, поєднаної за ознакою відповідності певному навчальному об’єктові, та які засвоюються за допомогою відповідних методів навчання [94; 95].

Таким чином, як це видно з Рис. 7, зміст навчання розподіляється між двома модулями (Модуль I. Діяльнісної підготовки і Модуль II. Психолого-педагогічної підготовки), кожен з яких побудований у технологічному форматі. Їх послідовне проходження студентами зумовлює реалізацію загальної мети підготовки.

До сказаного слід додати, що організація навчання за модульним принципом передбачає реалізацію наступних *положень*, суттєвих і для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування іншомовної СДК. Серед них такі:

а) *суб’єкт навчальної діяльності* повністю чи частково працює в режимі самостійного керування своєю підготовкою в умовах використання індивідуалізованих програм, які формуються за вимогами замовників вищої педагогічної освіти та побажаннями студента [94; 96:8]. При цьому обсяг аудиторної роботи не повинен перевищувати 50%, а орієнтовні обсяги індивідуальної й самостійної – по 25% [95];

б) *викладач забезпечує* мотивування, планування, організацію, координацію, консультування й контроль у процесі учіння, і зокрема, продумує таке чергування навантажень і розрядки, щоб запобігти перевантаженню його суб’єктів [96:6; 97];

в) *завдання* готуються на 2-3 рівнях складності, їх основною відмінністю є проблемність; складність таких завдань визначається зоною оптимального, найближчого розвитку студентів [97] (тобто вони можуть бути виконані з певними труднощами, наприклад, у співпраці з однокласниками, проконсультувавшись з компетентною особою, використавши додаткову літературу, застосувавши прийоми розумової праці тощо);

г) *компонентами кожного модуля* є: завершений інформаційний блок / банк інформації – цільова програма / план дій – керівництво діяльністю студентів для досягнення дидактичної мети [96:6; 97];

д) *зміст* кожного модуля підлягає дрібному розподілу на закінчені самостійні комплекси (інформаційні блоки) й *засвоюється за схемою*: сприймання – розуміння – осмислення – запам’ятовування – узагальнення –

систематизація [96:6-7; 97; 98:15]. Як вважає Г.В. Мельниченко, найбільш прийнятною *формою подання навчального модуля* є: точно сформульована навчальна ціль (цілі) – вхідний тест – теоретичний матеріал у вигляді короткого конкретного тексту в супроводі докладного ілюстрованого пояснення – практичні завдання для формування необхідних навичок – вихідний тест – критерії оцінювання – методичні поради для викладача;

е) дидактична *мета й завдання* до кожного блоку формулюється для суб'єкта навчання у вигляді такого інформаційного пакету як: відомості про обсяг матеріалу, рівень його засвоєння, письмові поради щодо раціонального способу дій, джерела потрібної інформації [96:6];

ж) дані про обсяг навчального навантаження студента (усі види навчальної діяльності), типи індивідуальних занять, результати оцінювання (поточний і підсумковий контроль тощо) міститься в його *індивідуальному навчальному плані* [99];

з) підсумкова *оцінка підготовки* вираховуються як середньозважена результатів двох її модулів [95];

и) *умовою впровадження* модульного навчання є наявність у його суб'єктів, принаймні, початкового рівня розвитку загальнонавчальних умінь [96; 97], а суттєвим *наслідком* – їх удосконалення, що становить важливу передумову врахування його принципів у процесі підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК.

Методи й форми, співвідносні з упровадженням модульного навчання, мають сприяти активізації самостійно-творчої пізнавальної діяльності студента [94]. А тому педагоги рекомендують застосовувати *активні, проблемні* [97] й *проблемно-пошукові* [98:14-15] **методи**, та *індивідуальну, парну й групову* [96:8] **форми** навчання.

3. *Системне проведення психодіагностики* та інших форм зворотнього зв'язку (анкетування, опитування, моніторинг тощо). Ця педагогічна умова відрізняється від форм контролю, метою якого є виявлення наявних (вхідний контроль) чи набутих (проміжний і підсумковий контроль) знань, умінь або навичок студентів. Підставою для її врахування є доцільність попереднього виявлення індивідуально-типологічних особливостей студентів, і зокрема:

а) структури мотиваційної сфери (сформованості потреб, типології мотивів тощо);

б) комплексу домінуючих і недостатньо розвинених здібностей, значимих для одержання та практичного використання вказаної підготовки;

в) специфіки пізнавальних процесів (роботи пам'яті, мислення тощо);

г) особистісних якостей, що є важливими для набуття готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

д) емоційних станів у процесі підготовки;

е) типових труднощів, характерних для студентів у процесі оволодіння ІМ;

є) сформованих когнітивних стилів, що характеризують навчальну діяльність студента.

Дослідження вказаних особливостей суб'єктів навчання проводиться шляхом застосування психодіагностичних методик (див., напр. [100]), анкет, оцінних шкал та бесід як засіб проектування особистісного розвитку та виявлення зрушень, що відбуваються в процесі підготовки.

Суттєвою є й цінність системного застосування діагностики для виявлення відповідності матеріалів навчального процесу інтересам і потребам студентів, що виявляється в їх задоволеності / незадоволеності підготовкою і впливає на її якість.

Запропонована модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної СДК належить до перших подібних вітчизняних розробок і відповідає чинним освітньо-нормативним вимогам, що зумовлює її актуальність. Тому проектування на її засадах відповідного циклу занять у межах вищої мовної педагогічної освіти є своєчасним і доцільним внеском у справу підвищення ефективності професійної діяльності майбутнього вчителя-філолога.