

Технологія підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції

Згідно з вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної документації (див., наприклад, Державний стандарт базової і повної середньої освіти) *стратегічна (діяльнісна) компетенція* (СДК) підлягає формуванню в учнів основної та старшої школи в курсі вивчення ними циклу мовних дисциплін, і зокрема, іноземної мови (ІМ). Цей навчальний об'єкт привертає до себе увагу науковців та вчителів-практиків, насамперед, тим, що сприяє розвитку навчальної самостійності учнів внаслідок засвоєння та використання останніми 8 груп стратегій та прийомів для вирішення наявних навчально-комунікативних проблем. Цим зумовлена актуальність теоретичного та практичного дослідження питань іншомовної СДК у вимірі педагогічного ВНЗ.

Одним з основних етапів розробки проблеми підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є її теоретичне структурно-функціональне *моделювання*. Його об'єктом є технологія організації підготовки студентів до її формування в учнів, специфіка і внутрішні взаємозв'язки її компонентів, а також механізми здійснення підготовки. Відповідно до вітчизняних традицій і особливостей технологічного-педагогічного моделювання в його процесі враховуються: загальні підстави для здійснення цієї педагогічної розробки, мета підготовки, її завдання, дидактичні передумови організації навчального процесу (підходи й принципи), педагогічні умови її ефективності, зміст, форми, методи та результати, а також педагогічна рефлексія. Керуючись цими положеннями, власне, і змодельовано процес підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів іншомовної СДК, як це представлено на Рис. 1.

Зумовлена суспільними вимогами щодо підвищення якості викладання ІМ підготовка майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК має на **меті** забезпечення достатнього рівня їх готовності до цієї діяльності. Як видно з Рис. 1, досягнення поставленої мети зумовлюється реалізацією двох основних **завдань**, а саме: забезпеченням діяльнісної та психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів.

Діяльнісна готовність означає, що вчитель сам володіє іншомовною СДК на рівні, достатньому, щоб формувати її в учнів (див. Рис. 2). А **психолого-педагогічна** – зумовлює здатність учителя ІМ ефективно організовувати як процес засвоєння учнями іншомовної СДК, так при цьому й власну педагогічну діяльність (див. Рис. 3).

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.

Соціальне замовлення суспільства на підвищення якості підготовки вчителів іноземної мови

ЗАВДАННЯ підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК:

Забезпечення достатнього рівня ДГ

Розвиток достатнього рівня ППГ

ПІДХОДИ

ПРИНЦИПИ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ:

Адекватне педагогічне

Впровадження кредитно-модульної

Системне використання

МОДУЛЬ I. Діяльнісної підготовки

ЛОГІЯ О

МОДУЛЬ II. Психол.-педагогічної підготовки

МЕТА: розвиток достатнього рівня ДГ

МЕТА: розвиток достатнього рівня ППГ

ЗМІСТ МОДУЛЯ I.

ЗМІСТ МОДУЛЯ II.

ТК

ПК

ВОК

ТК

ПК

ВОК

ЕТАПИ засвоєння змісту модуля I.

ЕТАПИ підготовки в межах модуля II.

ОАЕ

ПРЕ

РКЕ

ОАЕ

ПРЕ

РКЕ

Блоки Модуля I

Блоки Модуля II

ФОРМИ й МЕТОДИ

ФОРМИ й МЕТОДИ

КОНТРОЛЬ і ОЦІНКА результатів

КОНТРОЛЬ і ОЦІНКА результатів

Достатній рівень ДГ

Недостатній рівень

Діагностика причин недостатньої ефективності підготовки

Достатній рівень ППГ

Недостатній рівень

Діагностика причин недостатньої ефективності підготовки

ОЦІНКА ЗАГАЛЬНОГО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ:

Достатній рівень загальної

Недостатній рівень загальної готовності

Рис. 1. Технологія 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

Діяльнісна готовність учителя ІМ до формування іншомовної СДК

Теоретична			Практична			Внутрішньо-особистіс	
П о н я т і й н и й а	Те ор ет ич ні ос но ви ді	Ауто псих ологі чні уявле ння	Вміння та навички, необхідні для застосуванн я прийомів і стратегій	Досві д навча ння й спілку вання	Виробл ені когніти вні й навчаль ний стилі	Ціннісні орієнтації : мотиви, потреби, інтереси й установки	Особи стісні особл ивості : якості та здібно сті

Рис. 2. Структурна модель діяльнісної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

Психолого-педагогічна готовність учителя ІМ до	
Теоретична на готовність ь	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
Практична на готовність ь	Гностичні вміння
	Конструктивно-проектувальні вміння
	Навчально-практичні вміння
	Організаторські вміння
	Виховні вміння
	Розвивальні вміння
Внутрішньо-особистісна готовність	Ціннісні орієнтації: потреби, інтереси, установки, мотиви
	Особистісні риси майбутнього вчителя ІМ, значущі для формування в учнів іншомовної СДК

Рис. 3. Структура психолого-педагогічної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

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 [1:90]. 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, рис студентів тощо [2:30; 3:116], що означає визнання самоцінності їх особистостей [4:11];

б) попередньо привласнених особистісних ресурсів: знань, умінь, способів діяльності, які акумулюються в межах їх індивідуального досвіду [4:11; 5] тощо.

На противагу авторитарно-дисциплінарній моделі навчання студенти розглядаються в цьому випадку як суб'єкти навчальної діяльності [5], що розвиваються, саморозвиваються і самовдосконалюються в її процесі [2:30; 3:116], а також впливають на її хід на всіх етапах навчання: цілевизначення, планування, організація, рефлексія й оцінювання [5]. 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) [6:78].

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. 1), 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) [2; 3; 5]. 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 [5]. 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** [2:42], *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. Така специфіка виокремлення **змісту** означеної готовності схематично відображена нами в межах його компонентного складу (див. Рис. 1.11). 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 [7:8-9; 9]. Пропонується використовувати й метод *моделювання життєвих ситуацій* [8] / *кейс-метод* [9]. Важливою передумовою ефективності вказаних методів для розвитку особистостей студентів є їх варіативність [10:66]. 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. 1). 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) [11:24; 12:104]. 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'єктивізація”. А тому їх реалізацію ми включили до **першого** (*орієнтувально-актуалізуючого*) **етапу** підготовки (див. Рис. 1). Його проходження зумовлене впровадженням дидактичних **принципів індивідуалізації та орієнтованості на практичну діяльність**.

Другим етапом діяльності вважається її планування [12:104], що в нашому випадку означає проектування студентами як суб'єктами підготовки способів і засобів вирішення поставлених перед ними проблем навчання (на Рис. 1 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 [13]. 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 нами в основу **третього, рефлексивно-кумулятивного етапу** підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК (див. Рис. 1), 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. 1 (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 друзів; 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) [14]. 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 [15:10-11]. В цьому розумінні він є дидактичною матрицею процесу формування у школярів іншомовної СДК. Це є додатковою причиною освоєння цього 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. В розумінні поняття “*педагогічна технологія*” ми приєднуємося до її визначення, запропонованого І.С. Лобишевою, як такої побудови 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 [56]. 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. 1, запропонована технологія 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 [16; 17; 18:10]. 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 в моніторинговому дослідженні (див. табл. Е.1.3 і Е.2.3) і береться до уваги в її ході [18:7; 19], 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 [20]. Сутність синергії визначають формулою: $1+1>2$ [21], що часто розуміється в педагогіці як більша ефективність діяльності кожного учасника навчального процесу у співпраці з іншими, ніж в індивідуальному режимі [20:187; 22]. **Методами**, що сприяють впровадженню цього трактування синергетичного підходу, є *інтерактивні та проблемно-пошукові* [22:9], **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 [22:9; 23:8];

б) способи вирішення проблемної ситуації зумовлюються ціннісними орієнтирами та особистісним баченням суб'єктів навчання, які завдяки спільній активності починають функціонувати з однією швидкістю [22:9];

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 [22:9];

г) взаємовідносини викладача і студентів під час підготовки можна характеризувати як інтерактивні, як кооперативне співробітництво, в якому обидві сторони активно навчаються одна від одної [22:9; 24:8];

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

В педагогіці існує й інше розуміння синергетичного підходу стосовно організації навчального процесу. Воно передбачає задіяння інтегрованої роботи півкуль мозку з урахуванням їх специфічних функцій [20:187]. В методичному плані це означає чергування завдань, які вимагають функціонування кожної з півкуль за наступним *алгоритмом*:

а) робота *лівої* півкулі (оголошення теми; аналіз відомого й невідомого в наявній ситуації; усвідомлення проблеми; з'ясування своїх мотивів і суб'єктивної корисності її розв'язання тощо);

б) робота *правої* півкулі (створення студентами самостійно чи разом із викладачем малюнка, схеми, графіка тощо як зображення сутності проблеми з метою її цілісного, асоціативного, інтуїтивного усвідомлення);

в) робота *лівої* півкулі (аналіз одержаної інформації, підведення підсумків, прийняття рішення тощо) [20:187-188].

В такому трактуванні синергетичний підхід передбачає впровадження **принципів** *варіативності навчального матеріалу, наочності, співробітництва, колективної взаємодії* тощо.

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 [25; 26:34] та творче самовираження [27]. Серед основних *ознак* цього принципа навчання такі: а) позитивне ставлення

педагогів до своїх вихованців; б) стимулювання розвитку суб'єктних рис 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 [28].

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 [28; 29]. 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 [13]. 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 [30:34]. 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 [13].

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 [31:3; 32; 33:71]. Зокрема, безпосередньому розвитку підлягають *мотиви* (ті, що позитивно впливають

на процес підготовки), *інтереси* (як-от: пізнавальні, до оволодіння новими способами дій тощо), *потенційні здібності*, особистісні *рис* (наприклад, відповідальність за своє навчання, толерантність до нового досвіду тощо), *вищі когнітивні функції* (мислення, пам'ять, увага тощо), а також *знання, уміння, навички і способи діяльності, рівень пізнавальної і практичної самостійності* [33; 34; 35; 19:119]. 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 [33; 34:254; 35].

Вимоги до застосування і *специфіка* принципа 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 [11:228; 32]. 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 [32];

в) забезпечується зайнятість і посильна розумова напруга всіх студентів [32];

г) індивідуалізоване навчання має оптимально чергуватися з неіндивідуалізованим [33];

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 [36:308; 33:74].

Цей підхід може впроваджуватись у **формі** та засобами *індивідуальних завдань*, що складаються з урахуванням нахилів, інтересів, потреб і здібностей студентів і виконуються ними самостійно під керівництвом / при консультуванні з викладачем [33; 34:249]. **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 [36:308]; 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, зокрема,

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 [36:307] / єдності соціалізації та індивідуалізації [37], 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 [37];

б) цей принцип може впроваджуватись шляхом науково обґрунтованого чергування колективних і індивідуальних форм та методів навчання [37], а також засобами *врахування індивідуальності* кожного студента у виконанні *групових завдань* [36:307];

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 [37] 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 *діяльничої 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 *трансфакції* в більш ефективний [34] (індивідуально-раціональний стиль [38]).

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

а) *досвід, як нагромадження знань* [39:117], 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 [40];

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 [40];

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) [40], проте ми вважаємо, що 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 [19:177]. 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, на нашу думку, її *створення в процесі навчання* [11:224]. 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, на нашу думку, і 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 [41:3];

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* [41:12];

в) студенти навчаються в ситуації взаємодії, діалогу з іншими одногрупниками і педагогом [42:3; 41:6];

г) нові дії та способи дій подаються на основі навчальної задач, проблем [43:92; 44:58], 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 [43:92; 44:59-60];

е) метою навчання є формування в його суб'єктів пізнавальної і творчої *самостійності* шляхом розвитку в них організаторських умінь, мотивів

діяльності, вольових рис та в умовах врахування їх здібностей і інтересів [45:12];

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 [41:2].

Методами організації навчання за розвивальним принципом вважаються *проблемні, проблемно-пошукові, дослідницькі* (зокрема, моделювання навчальних труднощів, створення проблемних ситуацій тощо) та самостійна робота [45:12; 43:92; 44:59]. 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 рис 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 і діяльнісна підготовка студентів має бути професійно спрямованою. Вказаний принцип зумовлює, на нашу думку, 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 ми відносимо *рольові ігри, кейс-методуку, частково-пошуковий метод* тощо.

12. *Принцип позитивної емоційної забарвленості* [46:10] проявляється в тому, що студенти отримують задоволення як від самого процесу підготовки, так і від своїх навчальних досягнень у його результаті. *Умовами* його *реалізації* ми вважаємо:

а) конструктивну гуманістичну позицію 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 у вступі до цього дослідження.

Наступним компонентом технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є **педагогічні умови** її реалізації (див. Рис. 1). Під ними ми розуміємо специфічні психолого-педагогічні фактори, задіяння яких є передумовою успішної реалізації її попередньо визначених цілей. До них ми відносимо:

1. *Адекватне педагогічне забезпечення підготовки* (див. Рис. 1). Ця умова вирізняється нами 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 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 [47]. Це дало нам підстави для проектування процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК у форматі модульної технології (див. Рис. 1). При цьому ми спирались на проаналізовані вище визначення та вимоги до побудови педагогічної технології, а також на 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” [48:8]. Моделювання навчання в межах кожного модуля теж було проведене за технологічним принципом (див. Рис. 1). 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 [48:8];

б) системи навчальних елементів навчальної дисципліни, поєднаної за ознакою відповідності певному навчальному об’єктові, та які засвоюються за допомогою відповідних методів навчання [49; 50].

Таким чином, як це видно з Рис. 1, зміст навчання розподіляється між двома модулями (Модуль І. Діяльнісної підготовки і Модуль ІІ. 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 [49; 51; 52:8]. При цьому обсяг аудиторної роботи не повинен перевищувати 50%, а орієнтовні обсяги індивідуальної й самостійної – по 25% [50];

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 [51; 52:6];

в) *завдання* готуються на 2-3 рівнях складності, їх основною відмінністю є проблемність; складність таких завдань визначається зоною оптимального, найближчого розвитку студентів [51] (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 [51; 52:6];

д) *зміст* кожного модуля підлягає дрібному розподілу на закінчені самостійні комплекси (інформаційні блоки) й *засвоюється за схемою*: сприймання – розуміння – осмислення – запам'ятовування – узагальнення – систематизація [51; 52:6-7; 53:15]. 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 [48:8];

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 [52:6];

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* [54];

з) *підсумкова оцінка підготовки* вираховуються як середньозважена результатів двох її модулів [50];

и) *умовою впровадження* модульного навчання є наявність у його суб'єктів, принаймні, початкового рівня розвитку загальнонавчальних умінь [51; 52], 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 [49]. А тому педагоги рекомендують застосовувати *активні, проблемні* [51] й *проблемно-пошукові* [53:14-15] **методи**, та *індивідуальну, парну й групову* [52:8] **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 рис, 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. [55]), 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.

Розглянуті дидактичні передумови та педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК зумовлюють відповідну організацію навчального процесу, що проводиться, як це видно з Рис. 1, у два модулі. Матеріали Модуля І. див. [57].

Список літератури та використаних джерел:

1. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.

2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Книга вчителя іноземної мови : довідково-методичне видання / [упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна]. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 29–49.

3. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника / О. А. Павлик // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 116–118.

4. Михальська В. Р. Підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / В. Р. Михальська. – Вінниця. – 2006. – 22 с.
5. Фасоля А. Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А. Фасоля. – Режим доступу : http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2469&Itemid=1028.
6. Теория и практика личностно ориентированного образования "Круглый стол" / [сост. Е. В. Бондаревская] // Педагогика, № 5. – 1996. – С. 72–80.
7. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу у навчанні / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3. – С. 7–10.
8. Кобильник Т. П. Компетентнісний підхід при вивченні "Математичної інформатики" у педагогічному університеті / Т. П. Кобильник. – Режим доступу : <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ktrupa.html>
9. Соломатін А. Організація уроку в умовах модернізації освіти / А. Соломатін. – Режим доступу : <http://www.pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=534>
10. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
11. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка : основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни / В. С. Лозниця. – К. : "ЕксОб", 1999. – 304 с.
12. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.
13. Соболев В.И. Проблемы та перспективи розвитку профільного вивчення біології // <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=106>.
14. Усачева О. В. В поисках новых путей повышения эффективности обучения речевому взаимодействию на иностранном языке / О. В. Усачева. – Режим доступу : http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?subject=10
15. Raimes A. Techniques in teaching writing. Teaching techniques in English as a second language / [series ed. : R. N. Campbell, W. E. Rutherford]. – Oxford : Oxford University Press. – 1988. – 395 p.
16. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Л. Т. Тишакова. – Луганськ. – 2005. – 22 с.
17. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Н. А. Сура. – Луганськ. – 2005. – 17 с.
18. Чошанов М. А. Что такое педагогическая технология / М. А. Чошанов // Школьные технологии. – 1996. – №3. – С. 8–13.

19. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
20. Вірковський А. П. Синергетичний підхід до освітніх технологій навчання й виховання / А. П. Вірковський, Т. С. Гужанова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 186–189.
21. Кийосаки Р. Т. Квадрант денежного потока / Р. Т. Кийосаки, Ш. Л. Лектер. – М. : ООО Попурри, 2001. – 336 с.
22. Князева О. Синергетичні методи освіти / О. Князева, С. Курдюмов // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 9–10.
23. Зоріна Л. Відображення ідей самоорганізації у шкільному навчанні / Л. Зоріна // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 8.
24. Опьонков М. Синергія як основа діалогічної концепції освіти / М. Опьонков // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 8.
25. Максименко С. Новий образ школи. Ми чекаємо на зміни / С. Максименко. – Режим доступу : http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1559&Itemid=1329&ft=0
26. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А.Зязюна. – К. : Віпол. – 2000. – С. 134–157.
27. Коваленко Т. Формування творчої активності молодшого школяра / Т. Коваленко. – Режим доступу : <http://newacropolis.org.ua/ru/lud2002.htm/kovalenko1.htm>
28. Фасилітація // Проект : Одесская областная группа медиации. – Режим доступу : <http://www.orgm.org.ua/fasilitation.html>
29. Калабин А. Фасилітація // Словарь сайта : Тренинги и консультирование. Режим доступу : <http://www.tonich.ru/glossary/term/?id=35>
30. Бухало О. До питання співробітництва учасників навчально-виховного процесу / О. Бухало // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць / [ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініна, О. Є. Антонова]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 34–36.
31. Труханова Т. І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Т. І. Труханова. – К. – 2001. – 16 с.
32. Єремєєва В. М. Історичні тенденції розвитку базових педагогічних понять теорії індивідуалізації навчання як особливої організації процесу / В. М. Єремєєва // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. — 2001. — N 8. — С. 50–55.

33. Галус О. М. Індивідуалізація навчання в контексті адаптації студентів до пізнавальної діяльності у педагогічному ВНЗ / О. М. Галус // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 20. – С. 71–74.

34. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. – К. : Ленвіт, 1999. – С. 249–259.

35. Труханова Т. І. Технологія реалізації формуючої індивідуалізації навчання профорієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю / Т. І. Труханова // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – 2000. – № 3. – С. 91–95.

36. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

37. Рибалка В. В. Підготовка учнівської молоді в системі професійної освіти / В. В. Рибалка. – Режим доступу : http://www.glavnyk.com.ua/PG_UKR_02_02_2004.htm

38. Тарева Е. Г. Технологія формування у студентів раціонального стилю учебной деятельности / Е. Г. Тарева // Инновации в образовании. – 2001. – 245 с.

39. Філософський словник / [ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії наук Української РСР, 1973. – 787 с.

40. Дидактические основы формирования и воспитания личности студента в учебно-тренировочном процессе / В. И. Жеребченко, В. Г. Калоерова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2003. — № 23. — С. 295–304.

41. Погребняк О. М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Харків. – 2007. – 19 с.

42. Лісова Н. І. Розвиток психолого–педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. І. Лісова. – К. – 2005. – 17 с.

43. Максимлюк С. А. Психічний розвиток особистості в процесі навчання та виховання / С. А. Максимлюк // Нові технології навчання. Зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності і професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. – Київ-Вінниця. – 2007. – Спец. Вип. № 48 : Частина 2.– С. 90–92.

44. Семенець С. П. Засоби розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики / С. П. Семенець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2006. – № 29. – С. 58–61.

45. Александрова Л. М. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к развитию творческой самостоятельности младших школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования”. – М. – 22 с.

46. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. О. Калінін. – Житомир. – 2005. – 22 с.

47. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (витяг) (Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.05 " 774) // Офіційний сайт Міністерства аграрної політики України. – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

48. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Г. В. Мельниченко. – Одеса. – 2004. – 21 с.

49. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5192>

50. Рекомендації щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2005 р. № 774). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

51. Горювая Н. В. Механическая работа. Модульная программа. 9-й класс. Базовый и углубленный курсы / Н. В. Горювая. – Режим доступу : http://fiz.1september.ru/2001/25/no25_01.htm

52. Основи модульного навчання (За виданням : Педагогические технологии : что это такое и как их использовать в школе // Практико-ориентированная монография. – Москва-Тюмень. – 1994.) // Завуч. Наша вкладка – 2004. – № 8 (194). – С. 6–8.

53. Семенюк Т. В. Проблемно-модульна програма – засіб управління розвивальною взаємодією учня і вчителя / Т. В. Семенюк, Л. В. Вечерова // Педагогічна Житомирщина. – 2002. – № 1. – С. 14–19.

54. Рекомендації щодо структури та ведення індивідуального навчального плану студента (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2005 р. № 774). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

55. Немов Р. С. Психология : [в 3-х кн.] Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений /

Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр “ВЛАДОС”, 2006. – 631 с.

56. Лобышева И. С. Тема урока : "Технология разноуровневого обучения математики" / И. С. Лобышева. – Режим доступа : http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=310546

57. Щерба Н.С. Стратегічна компетенція у підготовці майбутнього вчителя (на матеріалі англійської мови). Модуль І : навчально-методичний посібник / [ред. О. Є. Антонова]. – Житомир : Вид-во Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2009. – 204 с.