

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ШМИР МАРІЯ ФЕДОРІВНА

УДК 378:373.091.12.011.3-051:81'243]:37.026] (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В
ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

13.00.09 – теорія навчання

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ М. Ф. Шмир

Науковий консультант Малихін Олександр Володимирович,
доктор педагогічних наук, професор

Кременець – 2020

Тернопіль – 2020

АНОТАЦІЯ

Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 «Теорія навчання» (011 освітні, педагогічні науки). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2020.

У дисертації подано результати педагогічного дослідження з обґрунтування дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, котрі розуміються як теоретичне обґрунтування розроблення моделі функційно-структурної дидактичної системи – єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів, основою ефективного функціонування якої є вияв і створення таксономії організаційно-дидактичних умов. З'ясовано сутність і специфіку технологічно-процесуального феномена «реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі» (у розумінні обґрунтування доцільності розроблення й імплементації функційно-структурної дидактичної системи на основі створення таксономії відповідних організаційно-дидактичних умов в освітній процес вищої педагогічної школи) на засадах моделювання з використанням положень діяльнісного з проекцією на «діє-орієнтований» як провідного та сукупності інших методологічних підходів (компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого в їхній комплікативно-контамінаційній єдності).

Апробовано й упроваджено в практику роботи педагогічних закладів вищої освіти авторську функційно-структурну дидактичну систему.

Метою дисертаційної праці є обґрунтування дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, експериментальна перевірка ефективності імплементації розробленої функційно-структурної дидактичної системи в освітній процес вищої

педагогічної школи та створення таксономії відповідних організаційно-дидактичних умов.

Об'єктом дослідження є підготовка вчителя іноземної мови в педагогічних закладах вищої освіти.

Предметом дослідження є функційно-структурна дидактична система реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та таксономія відповідних організаційно-дидактичних умов.

На початку дослідження сформульовано його гіпотезу, що полягає у припущенні про те, що здійснення специфікації сутності феномена «реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови» й уточнення понять, які його характеризують, конкретизація їхнього психолого-педагогічного змісту на засадах методологічно-рівневого вивчення дидактичних явищ, а також теоретичне обґрунтування ієрархії реалізації положень діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та визначення її дидактичних основ як дидактично виваженого доведення доцільності розроблення й імплементації в освітній процес вищої педагогічної школи авторської функційно-структурної дидактичної системи та одночасного створення відповідної таксономії організаційно-дидактичних умов забезпечить суттєве підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на ґрунті активації розвитку їхніх суб'єктних якостей у процесі різних видів навчальної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти.

Здійснене дослідження актуальної дидактичної проблеми вищої педагогічної школи ґрунтується на провідних позиціях Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку освіти до 2025 року.

Наукова новизна одержаних результатів у дисертаційній праці полягає в тому, що науково виважено вивчено проблему реалізації діяльнісного підходу в

процесі підготовки вчителя іноземної мови на теоретико-методологічному рівні. Значущість здобутих теоретичних і практичних результатів для теорії навчання зумовлюється тим, що: *уперше* було визначено дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови; *обґрунтовано* функційно-структурну дидактичну систему, яка є єдністю чотирьох компонентних конструктів (концептуально-дидактичного: методологічний, теоретичний, технологічний, психолого-дидактичний субконструкти; змістово-дієвого: організаційно-дієвий субконструкт; когнітивно-змістовий субконструкт; функційно-дієвого: субконструкт мотивації діяльності майбутнього вчителя; інструментально-діяльнісний субконструкт; рефлексійно-діяльнісного: діагностувально-інструментальний, компетентнісно-верифікаційний субконструкт; аналітико-статистичний субконструкт) реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на засадах урахування ціннісно-вартісних положень інших методологічних підходів: компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого, що забезпечує дидактично-зумовлену результативність впливу на формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на ґрунті статистично значущого підвищення ефективності формування їхніх суб'єктних якостей як результату активації процесів самоактуалізації та самодіяльності в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти, що передбачає: дефініціацію змістово-сутнісного розуміння таксономії організаційно-дидактичних умов, котрі представлено на трьох рівнях: 1) провідна організаційно-дидактична умова: реалізація положень діяльнісного підходу з проєкцією на «діє-орієнтований» як парадигмально-визначального та сукупності інших методологічних підходів (урахування положень яких безпосередньо чи опосередковано може бути впливовим) в організації та здійсненні підготовки майбутнього вчителя іноземної мови як інтегрально-комплікативного поєднання загальнокультурної, психолого-педагогічної та

фахово-предметної підготовки; 2) сукупність супідрядних організаційно-дидактичних умов: активація мотивації діяльності майбутнього вчителя на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін; створення ІТ-лінгводидактичного середовища для активації навчання на засадах інтеріоризації та суб'єктивації його змісту; використання інтерактивно-діяльнісних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на активацію різних видів освітньої діяльності (академічної освітньої й самостійної освітньої); розроблення варіативного дидактико-методичного забезпечення для індивідуалізації й диференціації навчання; підготовка діагностувального інструментарію для визначення рівня вияву професійної компетентності як функційного результату підготовки майбутнього вчителя іноземної мови; 3) часткові субумови (елементи умов) у межах кожної із супідрядних умов; *виявлено* критерії (мотиваційно-потребнісний; організаційно-діяльнісний; змістово-когнітивний; діяльнісно-результативний); критерійно обумовлені показники (за кожним із критеріїв) і рівні (творчий; відтворювально-самостійний; імітаційно-репродуктивний; початковий) сформованості професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови; *уточнено*: сутність понять «науково-педагогічний супровід реалізації діяльнісного підходу в освіті», «дидактико-методичне забезпечення реалізації діяльнісного підходу в освіті».

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що було створено, обґрунтовано й імплементовано в практику роботи педагогічних закладів вищої освіти: функційно-структурну дидактичну систему реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, що передбачає розроблення науково-методичного (для викладачів) та дидактико-методичного (для студентів – майбутніх учителів іноземних мов) супроводу задля забезпечення упровадження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти оновлених з позицій діяльнісного підходу як діє-орієнтованого організаційних форм навчання (розмаїття сучасних із використанням інформаційних технологій самостійних, індивідуальних та індивідуально-

самостійних робіт, консультації в онлайн-форматі та відтерміновані, інноваційна науково-дослідна робота студентів, що забезпечує урізноманітнення та увідповіднення сучасним викликам підготовки вчителя іноземної мови в інформаційному суспільстві тематики кваліфікаційних робіт); оновлення застосовуваної сукупності інтерактивних методів навчання (самостійного пошуку актуальної професійно-фахової моносоціозначущої інформації; самостійного дослідження виучуваного іншомовного явища; написання есеїв на загальнокультурну, мовленнєву та методично важливу тематику; застосування відкритих освітніх ресурсів для вивчення іноземних мов); інноваційних новітніх засобів навчання; науково-методичний семінар для викладачів гуманітарних дисциплін «Реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі вищої педагогічної школи»; факультатив для студентів – майбутніх учителів іноземної мови «Діяльнісна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови»; освітні програми з фахових дисциплін у системі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, навчальні й навчально-методичні посібники та методичні рекомендації до них.

Ключові слова: дидактичні основи; функційно-структурна дидактична система; таксономія організаційно-дидактичних умов; діяльнісний підхід; професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

Монографії

1. Шмир М. Лінгводидактичні аспекти реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2017. 232 с.
2. Шмир М. Акмеологічні аспекти реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2018. 272 с.

Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз

3. Шмир М. Акмеологічно-діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови та засоби його реалізації. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 18. С. 145–148.

4. Шмир М. Різновиди лекцій в навчанні іноземної мови у контексті діяльнісного підходу. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 16. С. 123–127.

5. Шмир М. Акмеологічно-діяльнісний підхід у формуванні професійної мобільності вчителя іноземної мови. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 14. С. 141–142.

6. Шмир М. Наступність і перспективність в навчанні іноземної мови в контексті діяльнісного підходу в історико-педагогічному аспекті. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 11. С. 143–146.

7. Шмир М. Модель підготовки вчителя іноземної мови. *Virtus. Scientific Journal* 2019. № 36. С. 142–145.

8. Шмыр М. Некоторые аспекты формирования у студентов деятельностной компетентности в процессе преподавания языка. *Актуальные проблемы филологии: Международный ежегодник* (10 июля 2013 г.). Вып. 7. Барнаул; Рубцовск: Изд-во Алт. ун-та, 2013. С. 98–103.

Статті в наукових фахових виданнях України

9. Шмир М. Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземних мов як один із засобів підвищення конкурентноздатності майбутніх фахівців. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні дослідження. Досвід. Пошуки: збірник наукових праць*. Вип. 14. Харків, 2009, С. 259–268.

10. Шмир М. Міжпредметний підхід у формуванні діяльнісної компетенції студентів при викладанні німецької мови у вищому навчальному закладі. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Вип. 12. ч. 2. Херсон, 2011. С. 221–225.

11. Шмир М. Деякі аспекти міжпредметного підходу у формуванні соціокультурної компетенції студентів при вивченні німецької мови. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»:*

збірник наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2011. Вип. 22. С. 254–258.

12. Шмир М. Реалізація міжпредметних зв'язків – один із шляхів формування комунікативної та соціокультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів при викладанні німецької мови: *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових статей*. Вип. 7. Кременець. 2011. С. 130–132.

13. Шмир М. Діяльнісний підхід у викладанні іноземних мов. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових статей КОГПА ім. Тараса Шевченка*. Кременець, 2015. С. 42–45.

14. Шмир М. Реалізація міжпредметних зв'язків – один із шляхів формування комунікативної та соціокультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів при викладанні ноземної мови. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових статей КОГПА ім. Тараса Шевченка*. Кременець, 2015. С. 53–55.

15. Шмир М. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у контексті діяльнісного підходу. *Педагогічні науки*. Вип. LXXII. Т. 2. Херсон, 2016. С. 63–66.

16. Шмир М. Діяльнісна компетентність – основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки*. Вип. LXXV. Т. 2. Херсон, 2017. С. 206–210.

17. Шмир М. Саморозвиток як чинник організації і здійснення науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: науковий збірник*. Луганськ, 2019. С. 142–150.

18. Шмир М. Динаміка розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2019. № 3. С. 82–93.

19. Шмир М. Формування пізнавальної діяльності студентів при

проведенні лекційних занять з іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Глухівського НПУ імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* Глухів, 2019. Випуск 3 (41). С. 165–171.

20. Шмир М. Принципи наступності і перспективності в навчанні іноземної мови – дидактична основа забезпечення формування пізнавальної діяльності студентів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* Мелітополь, 2019. № 2 (23). С. 80–86.

21. Шмир М. Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу у процесі формування пізнавальної діяльності студентів під час навчання іноземної мови. *Інноваційна педагогіка.* Одеса, 2019. Вип. 17. Т. 2. С. 126–132.

22. Шмир М. Мотивація навчання – важлива дидактична умова формування пізнавальної діяльності в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки.* Черкаси, 2019. С. 218–221.

23. Шмир М. Діяльнісне спрямування комунікативно-компетентнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Умань, 2019. Вип. 3. С. 201–207.

24. Шмир М. Професійна компетентність вчителя іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Чернігів, 2019. Вип. 4 (160). С. 213–218.

25. Шмир М. Діяльнісний підхід у сучасному освітньому просторі та основні критерії його реалізації. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* Переяслав-Хмельницький, 2020, № 46. С. 160–167.

Опубліковані праці апробаційного характеру

26. Шмир М. Навчання реферування та анотування – один із шляхів реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Актуальные научные*

исследования в современном мире: VIII Междунар. науч.-практ. инт.-конф., 22-23 декабря 2016 г.: сборник научных статей. Переяслав-Хмельницкий, 2015. Вып. 8, ч. 5. С. 105–109.

27. Шмир М. Діяльнісний аспект навчання пололігу як одного із видів мовленнєвої діяльності. *Актуальные научные исследования в современном научном мире: материалы VII Междунар. науч.-практ. инт.-конф.*, 24-25 ноября 2015 г., Сб. науч. тр. Переяслав-Хмельницкий, 2015. Вып. 7, ч. 3. С. 158–162.

28. Шмир М. Суть діяльнісного підходу в навчанні. *Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.*, 18-19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н. С. Лисої. Тернопіль: Астон, 2016. С. 46–48.

29. Шмир М. Діяльнісний підхід у формуванні у студентів соціокультурної компетентності в процесі навчання іноземної мови. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26-27 лютого 2016 р.)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 93–95.

30. Шмир М. Інтерактивне навчання – ефективний засіб реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогічної науки: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 11-12 листопада 2016 р.)* / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2016. С. 77–80.

31. Шмир М. Дистанційне навчання – один із методів реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених в галузі педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4-5 березня 2016 р.)*. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 49–52.

32. Шмир М. Семантизація лексичних одиниць в навчанні іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (м. Київ, 25-26 вересня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «ІОМП», 2015. С. 35–38.

33. Шмир М. Формування навичок діалогічного мовлення в навчанні іноземної мови з точки зору діяльнісного підходу. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4-5 грудня 2015 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. С. 40–43.

34. Шмир М. Самоконтроль і його роль в реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика*: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 16-17 жовтня 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 89–93.

35. Шмир М. Самостійна робота студентів в контексті діяльнісного підходу. *Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (м. Одеса, 29-30 травня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: «ІОМП», 2015. С. 47–50.

36. Шмир М. Діяльнісний аспект формування іншомовного монологічного мовлення. *Теорія і практика освіти в сучасному світі*: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 13-14 листопада 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 81–84.

37. Шмир М. Діяльнісний аспект диференціації дидактичних особливостей усного та писемного мовлення в навчанні іноземної мови. *Актуальні питання сучасної педагогіки*: Матеріали III Міжнародної науково-практичної

конференції (м. Ужгород, 11-12 грудня 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 86–88.

38. Шмир М. Дидактичні основи вивчення лексики туристичної тематики. *Розвиток туристичної індустрії в Україні: реалії та перспективи*: Міжнародна науково-практична конференція. Тернопіль, 2004. С. 45–49.

39. Шмир М. Співпраця викладача і студентів у навчанні німецької мови. *Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку*: Матеріали XVII Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної заочної конференції (м. Київ, 24-25 квітня 2015 р.) / ГО Інститут освітньої та молодіжної політики; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «ІОМП», 2015. С. 116–121.

40. Шмир М. Основні компоненти змісту навчання іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Modern scientific challenges and trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (20th May, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. Part 3. P. 91–94.

41. Шмир М. Дистанційна форма навчання у підготовці вчителя іноземної мови. *Modern scientific challenges and trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (28th April, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. P. 109-113.

42. Шмир М. Практичні заняття з іноземної мови, їх мета і функції у контексті діяльнісного підходу. *Modern scientific challenges and trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (20th June, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. P. 27–31.

43. Шмир М. Особливості реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови у дошкільному навчальному закладі. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 77–79.

44. Шмир М. Лінгводидактичні основи формування мовної особистості вчителя іноземної мови. *Лабіринти реальності*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 44–46.

45. Шмир М. Акмеологічний аспект реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови. *Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика в сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 170–172.

46. Шмир М. Іноземна мова – предмет майбутньої професійної діяльності, засіб розвитку фахівця. *Людина віртуальна: нові горизонти*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2018. С. 129–131.

47. Шмир М. Науково-дослідна робота студента та її роль у розвитку його творчих здібностей: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2018. С. 46–48.

48. Шмир М. Міжпредметні зв'язки, їх функції при викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного профілю. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С. 91–96.

49. Шмир М. Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів в процесі навчання іноземної мови. *Київський науково-педагогічний вісник*: науковий журнал. Київ: Київська наукова організація педагогіки та психології, 2016. С. 210–213.

50. Шмир М. Міжпредметні зв'язки у викладанні ділової німецької мови. *Збірник наукових статей Горлівського державного інституту іноземних мов «Актуальні проблеми викладання ділової іноземної мови»*, 2009. С. 21–24.

51. Шмир М. Проблеми міжпредметності при викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного профілю. *Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації*: матеріали шостої науково-практичної

конференції. Луганськ, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2010. С. 103–108.

52. Шмир М. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови через ігрові форми навчальної діяльності. *Проблеми викладання іноземних мов у вузах економічного профілю на сучасному етапі*. Науково-методичний збірник статей викладачів кафедри іноземних мов для фінансово-банківських спеціальностей. Тернопіль: Економічна думка, 2004. С. 80–83.

53. Шмир М. Іноземні мови як засіб підвищення конкурентноздатності і мобільності сучасного фахівця. *Проблеми викладання іноземних мов у вузах економічного профілю на сучасному етапі*: Науково-методичний збірник статей викладачів кафедри іноземних мов для фінансово-банківських спеціальностей. Тернопіль: Економічна думка, 2003. С. 42–49.

54. Шмир М. Навчання письма іноземною мовою у вищих навчальних закладах: Збірник статей «*Становлення і розвиток банківської системи України в умовах ринкових перетворень в економіці*». Тернопіль, 2008. С. 41–44.

55. Шмир М. Реалізація МПЗ при викладанні іноземної мови: *Збірник статей «Становлення і розвиток банківської системи України в умовах ринкових перетворень в економіці*». Тернопіль, 2008. С. 43–45.

**Опубліковані праці, які додатково
відображають наукові результати дисертації**

56. Шмир М. Дидактичні матеріали з німецької мови та методичні вказівки щодо роботи над ними: метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Ч. 2. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2005. 173 с.

57. Шмир М. Дидактичні матеріали з німецької мови та методичні вказівки щодо роботи над ними: метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Ч. 1. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2005. 187 с.

58. Шмир М. Тематичний словник з дисципліни «Німецька мова за професійним спрямуванням». Тернопіль: Вид. «Вектор», 2006. 87 с.

59. Шмир М. Німецька мова за професійним спрямуванням (з грифом МОН): навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: Вид. «Стародубець», 2006. 343 с.

60. Шмир М. Німецька мова за професійним спрямуванням (з грифом МОН): навчально-методичний посібник для студентів негуманітарних факультетів вищих навчальних закладів. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2007. 351 с.

61. Шмир М. Ділова німецька мова (з грифом МОН): навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2009. 197 с.

62. Шмир М. Діяльнісний підхід у навчанні теорії і практикуму перекладу: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов. Кременець: КОГПА, 2014. 102 с.

63. Шмир М. Deutsch als Fach sprache. Lehrbuch für die Studenten der natur wissen schaftlichen Fakultaten, Magister und Aspiranten: метод. розробка, комплекс завдань. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2015. 247 с.

64. Шмир М. Порівняльна типологія німецької та української мов у запитаннях і відповідях: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов. Кременець: КОГПА, 2016. 232 с.

65. Шмир М. Завдання і вправи з німецької мови для самостійної роботи студентів немовних факультетів вищих навчальних закладів: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Кременець: КОГПА, 2017. 67 с.

66. Шмир М. Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови: посібник. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2019. 232 с.

Summary

Shmyr M. F. Didactic foundations for the implementation of the activity approach in the process of a foreign language teacher training. – Manuscript.

Thesis for a Doctor's of Pedagogy degree by speciality 13.00.09 – Theory of Education. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2020.

The thesis paper presents the results of pedagogical research on the substantiation of the didactic foundations for the implementation of the activity approach in the process of a foreign language teacher training, which are understood as the theoretical substantiation of the developed model of the functional-structural didactic system as a unity of interconnected component constructs (conceptual-didactic, content-effective; functional-effective; reflexive-activity), the basis of the effective functioning of which is the creation of a taxonomy of organizational-and-didactic conditions; the essence and specificity of the technological-procedural phenomenon "implementation of the activity approach in the educational process" (in the understanding of justifying the feasibility of the development and implementation of a functional-structural didactic system based on the creation of a taxonomy of the corresponding organizational-and-didactic conditions in the educational process of a higher pedagogical school) on the positions of modeling using the provisions of activity with a projection on the "action-oriented" as the main and a set of other methodological approaches (competence-based, communicative, systemic, synergetic, axiological, acmeological, culturological, subjective and personality-oriented in their complicative-contaminated unity).

The purpose of the dissertation is to substantiate the didactic foundations of the activity approach in the process of foreign language teacher training, experimental verification of the effectiveness of the developed functional-structural didactic system in the educational process of higher pedagogical school and creation of taxonomy of relevant organizational and didactic conditions.

The object of the research is the training of a foreign language teacher in pedagogical institutions of higher education.

The subject of the research is the functional-structural didactic system of realization of the activity approach in the process of foreign language teacher training and the taxonomy of the corresponding organizational-didactic conditions.

At the beginning of the study he formulated his hypothesis, which is to assume that the specification of the essence of the phenomenon "implementation of the activity approach in the process of training a foreign language teacher" and clarifying the concepts that characterize it, specifying their psychological and pedagogical content on the basis of methodological level didactic phenomena, as well as theoretical substantiation of the hierarchy of implementation of the provisions of the activity approach in the process of foreign language teacher training and definition of its didactic bases as didactically balanced proof of expediency of development and implementation in the educational process of higher pedagogical school of author's functional-structural didactic system. didactic conditions will provide a significant increase in the effectiveness of the formation of professional competence of the future teacher of a foreign language on the basis of activating the development of their subjective qualities in the process of various types of educational activities in the information organizational and educational environment of a modern pedagogical institution of higher education.

The study of the current didactic problem of higher pedagogical school is based on the leading positions of the Laws of Ukraine "On Higher Education" (2014), "On Education" (2017), the Concept of Pedagogical Education (2018), the National Strategy for Education in Ukraine until 2021 , Concepts of education development until 2025.

The scientific novelty of the results obtained in the dissertation paper is that the problem of implementation of the activity approach in the process of a foreign language teacher training at the theoretical and methodological level has been scientifically studied. The significance of the obtained theoretical and practical results for the theory of education is due to the fact that: for the first time the didactic foundations for the implementation of the activity approach in the process of a foreign language teacher training were determined; the functional-structural didactic system is substantiated, which is the unity of four component constructs (conceptual-didactic: methodological, theoretical, technological, psychological-didactic subconstructs; content-effective: organizational-effective subconstruct; cognitive-

semantic subconstruct; functional-activity: subconstruct of a future teacher's motivation of activities, instrumental-activity subconstruct; reflection-activity: diagnostic-instrumental subconstruct, competence-verification subconstruct, analytical-statistical subconstruct) implementation of activity approach in the process of a foreign language teacher training on the basis of taking into account value-value provisions of other methodological approaches: systemic, synergetic, axiological, acmeological, culturological, subjective and personality-oriented, which provides didactic-conditioned effectiveness of the impact on the formation of a future foreign language teacher's professional competence on the basis of statistically significant increase in the efficiency of formation of their agentic qualities as a result of activation of processes of self-actualization and self-activity in the information-educational environment of a modern pedagogical institution of higher education, which provides: definition of semantic understanding of taxonomy of organizational-didactic conditions: 1) leading organizational and didactic condition: implementation of the provisions of the activity approach with a projection on the "action-oriented" as a paradigm-determining and a set of other methodological approaches (taking into account the provisions of which may be directly or indirectly influential) in the organization and training of future foreign language teachers as an integral-complicative combination of general-cultural, psychological-pedagogical and professional-subject training; 2) a set of subcontracting organizational and didactic conditions: activation of motivation of the future teacher on the basis of using the didactic potential of the humanities; creation of IT-linguodidactic environment for activation of learning on the basis of internalization and subjectivation of its content; use of interactive-activity technologies, forms, methods, receptions and means of training directed on activation of various kinds of educational activity (academic educational and independent educational); development of variable didactic and methodological support for individualization and differentiation of education; preparation of diagnostic tools to determine the level of professional competence as a functional result of a future foreign language teacher training; 3) partial subconditions (elements of conditions) within each of the subcontracting conditions; identified

criteria (motivational-needs; organizational-activity; content-cognitive; activity-effective); criterion-based indicators (according to each of the criteria) and levels (creative; reproductive-independent; imitation-reproductive; initial) of the formation of professional competence of future foreign language teachers; specified: the essence of the concepts "scientific and pedagogical support for the implementation of the activity approach in education", "didactic and methodological support for the implementation of the activity approach in education".

The practical significance of the obtained results is determined by the fact that it was created, substantiated and implemented in the practice of pedagogical institutions of higher education: functional-structural didactic system of activity approach implementation in the process of a foreign language teacher training, which provides scientific-methodical (for teachers) and didactic-methodical (for students – future foreign languages teachers) support to ensure the introduction into the educational process of pedagogical institutions of higher education updated from the standpoint of activity approach as an effective organizational forms of learning (a variety of modern using information technology independent, individual and individual independent work, consultations in online format and deferred, innovative research work of students, which provides diversification and compliance with modern challenges of a foreign language teacher training in the information society on the subject of qualification works); updating the applied set of interactive teaching methods (independent search of relevant professional and professional monosocial information; independent research of the studied foreign language phenomenon; writing essays on general cultural, speech and methodologically important topics; use of open educational resources for learning foreign languages); innovative newest teaching aids; scientific-methodical seminar for teachers of humanities "Implementation of the activity approach in the educational process of higher pedagogical school"; elective for students – future foreign language teachers "Activity competence of the future foreign language teacher"; educational programs in professional disciplines in the system of a future foreign languages teacher

training, educational and teaching aids and methodological recommendations for them.

Key words: didactic foundations; functional-structural didactic system; taxonomy of organizational-and-didactic conditions; activity approach; professional competence of a future foreign language teacher.

ЗМІСТ

ВСТУП	24
РОЗДІЛ 1	
МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	40
1.1. Загальнофілософський рівень методології вивчення досліджуваної проблеми.....	40
1.2. Загальнонаукові та конкретно-наукові (педагогічні) підходи.....	48
1.3. Ідеї діяльнісного підходу до організації та здійснення освітнього процесу в історико-дидактичному вимірі.....	57
1.4. Принципи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.....	70
Висновки до розділу 1.....	83
РОЗДІЛ 2	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	87
2.1. Реалізація положень діяльнісного підходу в контексті розвитку творчої особистості майбутнього вчителя іноземної мови.....	87
2.2. Іноземна мова – засіб розвитку особистості майбутнього фахівця підготовки до майбутньої професійної діяльності.....	94
2.3. Діяльнісна компетентність – основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови.....	98
2.4. Професійна компетентність вчителя іноземної мови: зміст і структура.....	103
2.5. Дидактичні особливості формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови.....	109

2.5.1. Особливості формування мовної субкомпетентності.....	109
2.5.2. Особливості формування мовленнєвої субкомпетентності.....	120
2.5.3. Особливості формування комунікативної субкомпетентності..	140
2.5.4. Особливості формування соціокультурної субкомпетентності..	153
Висновки до розділу 2	157

РОЗДІЛ 3

ОБҐРУНТУВАННЯ ФУНКЦІЙНО-СТРУКТУРНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ТА ТАКСОНОМІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....

3.1. Визначення таксономії організаційно-дидактичних умов як основи розроблення дидактичної системи.....	163
3.2. Моделювання способів реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.....	198
3.3. Компонентні конструкти функційно-структурної дидактичної системи.....	226
Висновки до розділу 3.....	271

РОЗДІЛ 4

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....

4.1. Дидактико-методичне забезпечення реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.....	280
4.1.1. Вивчення актуального стану фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.....	280
4.1.2. Дидактико-методична основа імплементації системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.....	291

4.1.3. Особливості змісту фахових дисциплін та визначення можливостей його вдосконалення.....	298
4.1.4. Забезпечення діяльнісного спрямування сучасних педагогічних технологій – перспективний напрям у підготовці вчителя іноземної мови...	300
4.1.5. Організаційні форми й види навчання в контексті діяльнісного підходу.....	309
4.1.6. Різновиди семінарських занять як форми реалізації діяльнісного підходу.....	320
4.1.7. Лабораторно-практичні заняття з іноземної мови: мета й функції в контексті реалізації діяльнісного підходу.....	324
4.1.8. Діяльнісне спрямування науково-дослідної роботи студентів як засіб розвинення їхніх творчих здібностей.....	330
4.1.9. Дистанційне навчання – інноваційна форма реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови.....	334
4.2. Експериментальна методика реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови.....	339
4.3. Організація, здійснення та статистична верифікація результатів дослідження.....	349
Висновки до розділу 4.....	383
ВИСНОВКИ.....	390
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	396
ДОДАТКИ.....	478

ВСТУП

Актуальність дослідження. Фундаментальною основою розвитку й прогресу суспільства за всіх часів була й залишається освіта. У сучасних умовах константного, зумовленого постійно оновлюваними та непередбачуваними викликами реформування системи освіти в цілому та вищої освіти зокрема актуалізуються питання, пов'язані з вибором провідної парадигми різноманітних змін, котра магла б забезпечити якість підготовки випускника закладу вищої освіти, здатного передусім навчатися протягом життя. Знання іноземної мови відіграють суттєву роль у формуванні зазначеної компетентності. Саме тому постає проблема забезпечення високого рівня підготовки вчителів іноземних мов, що неможливо без кардинальних змін у теоретико-методологічній та практичній площинах організації та здійснення цього процесу на відповідному дидактико-методичному рівні.

Модернізація системи освіти України, входження її до європейського освітнього простору, актуалізація інноваційних процесів і впровадження їх у практику функціонування вищої педагогічної школи зумовлюють потребу в підготовці фахівців нового типу, що є найважливішою засадничою позицією для відродження всієї вітчизняної культури, її інтеграції до світового співтовариства. Проблема підготовки педагогічних кадрів вимагає наукового переосмислення системи цінностей, формування професійно значущих якостей, актуалізує пошук оптимальних форм і методів навчання.

Організації освітнього процесу у вищій школі присвячено наукові доробки таких вчених, як А. Алексюк, Н. Арістова, С. Архангельський, В. Буряк, С. Гончаренко, І. Доброскок, М. Євтух, Л. Кондрашова, Е. Лузік, Н. Ничкало, В. Паламарчук, С. Сисоєва, М. Ярмаченко. У контексті надання філософсько-освітнього підґрунтя фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти розробляли свої наукові концепції Б. Гершунський, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Лозова, Н. Ничкало, І. Прокопенко, О. Топузов, В. Шадріков та інші. Реалізація компетентнісного підходу як парадигмально-визначальна

основа організації та здійснення освітнього процесу у вищій педагогічній школі висвітлюється в працях О. Абдулліної, Н. Арістової, В. Бондаря, І. Зимньої, О. Коваленко, В. Ковальчука, Я. Кодлюк, В. Краєвського, О. Малихіна, А. Маркової, Г. Мешко, Т. Опалюк, І. Осадченко, О. Пометун, С. Сисоєвої, А. Степанюк, Г. Терещука, О. Топузова, В. Чайки та інших. Організація та здійснення освітнього процесу на основі активного застосування інформаційних технологій розкривається в працях В. Бикова, Н. Морзе, Л. Морської, Р. Тарасенка, І. Цідила. Про цілісність освітнього процесу (на різних етапах отримання освіти) знаходимо цінні науково-педагогічні ідеї в наукових доробках Н. Бібік, О. Ляшенка, І. Малафіїка, О. Пометун, О. Савченко, В. Чайки.

Методологія ХХІ століття зазнає певних змін щодо націленості на досягнення якісного функційного результату вищої освіти. Компетентнісний підхід не може сприйматися на сьогодні як єдиний і всеохоплювальний методологічний підхід, який би був міцним фундаментом підґрунтям, що забезпечує стовідсотково якість підготовки висококваліфікованих фахівців, і, на жаль, це підтверджено практикою організації та здійснення освітнього процесу у вищій школі. У західноєвропейському й північноамериканському освітньому просторі все частіше з'являються наукові праці, у яких постає питання подальшого оновлення методологічних засад організації та здійснення освітнього процесу на будь-якому етапі (у початковій, середній чи вищій школі). Серед новітніх методологічних підходів, особливо коли йдеться про мовну (іншомовну) підготовку, на противагу комунікативному та компетентнісному підходам, котрі сприймаються в цій сфері як домінуювальні, з'являється так званий *action-oriented approach* (подаємо назву в оригіналі англійською, оскільки у вітчизняному науково-педагогічному просторі відсутнім є активований переклад, який можна було б вживати, тому пропонуємо термін на основі виваженого перекладу та вивчення змісту, що закладається, – «діє-орієнтований підхід»). Отже, актуальність дослідження

дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови вбачаємо в такому:

- по-перше, оскільки, коли йдеться про підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, переважно звертаються до положень компетентнісного та комунікативного підходів, а важливі аспекти таких методологічних підходів, як діяльнісного, аксіологічного, культурологічного, особистісно зорієнтованого, системного, синергетичного, акмеологічного та багатьох інших, залишаються на другорядних позиціях;

- по-друге, вивчення потенційних можливостей застосування діяльнісного підходу, який можна було вважати провідним у другій половині ХХ століття, зараз набуває зовсім іншого бачення, потрактування та імплементації результатів в освітній процес вищої школи в цілому та в освітній процес підготовки вчителя іноземної мови зокрема, оскільки йдеться про його застосування в умовах інформаційного суспільства та під гаслом «освіта впродовж життя», що передусім передбачає сформованість здатності діяти в навчальних, життєвих і професійно цінних ситуаціях;

- по-третє, реалізація положень діяльнісного підходу саме в системі підготовки майбутнього вчителя має здійснюватися на ґрунті забезпечення його бачення через призму положень «діє-орієнтованого підходу».

Вивчення теорій діяльності, а також теорій пізнавальної, навчальної, навчально-пізнавальної й рефлексійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Дружинін, О. Леонт'єв, М. Марусинець, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, В. Чайка, Г. Щукіна), а також теорій особистості та теорій, котрі висвітлюють різні підходи до розвитку особистості (А. Адлер, А. Бандура, Е. Ельконін, Е. Еріксон, Дж. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс), дало змогу науково обґрунтовано говорити про суб'єктивацію особистості та вияв суб'єктності в діяльності (освітній і професійно-педагогічній), з одного боку, про суб'єктивацію власне професійно-педагогічної підготовки вчителя, з іншого боку, психолого-педагогічні аспекти

котрих представлено в працях психологів і педагогів (Б. Ананьєв, Н. Арістова, А. Брушлинський, О. Малихін, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та інші).

Визначені суто філософські, філософсько-освітні, психологічні, педагогічні та психолого-дидактичні наукові доробки виявляються науковою основою вивчення проблеми реалізації положень діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови, але водночас доводять існування певних суперечностей, котрі потребують невідкладного розв'язання в умовах інформаційного суспільства та в контексті дотримання положення «освіта впродовж життя», а саме:

- *на рівні концептуалізації положень щодо реалізації діяльнісного підходу в освіті XXI століття*: між наявністю теоретичного обґрунтування й досвіду апробації діяльнісного підходу як одного з традиційних в організації освітнього процесу вищої школи та відсутністю досліджень теоретико-методологічних та суто дидактичних засад його реалізації в сучасних умовах інформаційного суспільства;

- *на рівні організації освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти щодо підготовки вчителя іноземної мови*: між існуванням розмаїтого науково-методичного забезпечення з превалюванням комунікативно-компетентнісної основи в його розробленні та недостатнім урахуванням цінності класичних положень діяльнісного підходу в його оновленому баченні як «діє-орієнтованого» під час осучаснення освітніх програм і підготовки дидактико-методичних матеріалів, відповідно до вимог формування в учителя іноземної мови компетентностей для навчання протягом життя;

- *на технологічно-дидактичному рівні оновлення фахової підготовки вчителя іноземної мови*: між підвищенням вимог до професійно-діяльнісної складової (на методологічному, дидактичному, методичному та фахово-предметному рівнях) підготовки вчителя іноземної мови та відсутністю цілісної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в сучасній вищій педагогічній школі.

Актуальність, наявні суперечності, недостатній рівень теоретичного дослідження та практичного розроблення зазначеної проблеми, відсутність системного наукового аналізу зумовили формулювання теми дисертаційної праці **«Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну працю виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України «Прогнозування розвитку загальної середньої освіти як рівневої системи» (№ державної реєстрації 0116U003185, 2016-2018 рр.).

Тему дослідження затверджено на засіданні лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (витяг із протоколу № 13 від 16.12.2013 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 27.10.2015 р.).

Об'єкт дослідження: підготовка вчителя іноземної мови в педагогічних закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: функційно-структурна дидактична система реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та таксономія відповідних організаційно-дидактичних умов.

Мета дослідження: обґрунтувати дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, експериментально перевірити ефективність імплементації розробленої функційно-структурної дидактичної системи в освітній процес вищої педагогічної школи та створення таксономії відповідних організаційно-дидактичних умов.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. На ґрунті всебічного науково виваженого аналізу філософсько-освітньої, психолого-педагогічної та дидактико-методичної зарубіжної та вітчизняної літератури вивчити наявний стан розроблення проблеми реалізації

діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови й узагальнити теоретико-методологічні основи її дослідження.

2. На засадах методологічно-рівневого вивчення дидактичних явищ здійснити специфікацію сутності феномена «реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови» й уточнити поняття, які його характеризують, конкретизувати їхній психолого-педагогічний зміст.

3. Теоретично обґрунтувати дидактичні основи реалізації положень діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

4. Виявити таксономію організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, створення яких уможливить упровадження відповідної дидактичної системи.

5. Розробити та довести доцільність імплементації в освітній процес вищої педагогічної школи функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

6. Уточнити критерії, показники та відповідні рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

7. Здійснити апробацію та експериментально перевірити результативність функціонування авторської дидактичної системи та створення визначеної таксономії організаційно-дидактичних умов як дидактичного механізму ефективного впливу на формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Концепція дослідження передбачає визначення дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та надає на науково-педагогічному рівні розуміння сутності технологічно-процесуального феномена «реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі» (у контексті обґрунтування доцільності розроблення й імплементації функційно-структурної дидактичної системи на основі створення таксономії відповідних організаційно-дидактичних умов в освітній процес вищої педагогічної школи), активацію процесів самомотивації, самоорганізації, самодіяльності, самоуправління, самоконтролю, самооцінки та саморефлексії в

інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти, а також суб'єктних якостей структури особистості студента – майбутнього вчителя іноземної мови – як результату суб'єктивації процесу професійно-педагогічної та фахово-предметної підготовки на засадах контамінаційної інтеграції видів освітньої діяльності (академічної освітньої й самостійної освітньої), що відображаються на ефективності засвоєння ним інтеріоризованого змісту освіти на загальнокультурному, професійно-педагогічному та фахово-предметному рівнях, й одночасно інтенсифікувати реалізацію положень діяльнісного підходу в його оновленому баченні як «дієорієнтованого», котрі активуються через функційно-структурну дидактичну систему, яка імплементується в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти як результат дидактичного моделювання та технологізації процесу упровадження.

Гіпотеза дослідження – припущення про те, що здійснення специфікації сутності феномена «реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови» й уточнення понять, які його характеризують, конкретизація їхнього психолого-педагогічного змісту на засадах методологічно-рівневого вивчення дидактичних явищ, а також теоретичне обґрунтування ієрархії реалізації положень діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та визначення її дидактичних основ як дидактично виваженого доведення доцільності розроблення й імплементації в освітній процес вищої педагогічної школи авторської функційно-структурної дидактичної системи та одночасного створення відповідної таксономії організаційно-дидактичних умов забезпечить суттєве підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на ґрунті активації розвитку їхніх суб'єктних якостей у процесі різних видів навчальної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти.

Методологічна основа дослідження. Здійснене дослідження актуальної дидактичної проблеми вищої педагогічної школи ґрунтується на провідних

позиціях Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку освіти до 2025 року. На різних рівнях методології (філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному) спираємося на положення загальнонаукової феноменологічної методології як способу пізнання дидактичних фактів, явищ, процесів й об'єктів у розмаїтті їхніх взаємозв'язків, взаємовпливів і взаємозалежностей, що також уможлиблює їхнє сприйняття на науково свідомому рівні; теорії діяльності в цілому та теорії педагогічної діяльності зокрема задля забезпечення розуміння процесів пізнання, моделювання та проектування в освіті, психолого-педагогічні (психолого-дидактичні) теорії засвоєння знань у процесі навчальної діяльності й спілкування в усіх його формах; наукові положення соціології, культурології, лінгводидактики як гуманітарних наук, що тісно перетинаються за об'єктом і предметом дослідження й вивчення з педагогічними і психологічними науками; теорії особистості в контексті врахування значущих для здійснюваного дослідження наукових позицій, котрі стосуються питань суб'єктивації освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя, а також суб'єктивації особистості, вияву її суб'єктності, незалежності, самостійності, автономності в інформаційно-освітньому середовищі вищої педагогічної школи; дидактичні концепції діяльнісного, розвивального, діалогічного, особистісно зорієнтованого, інтерактивного, дослідного, проблемного, інтегрованого та комбінованого навчання; теорії педагогічної діяльності та педагогічного (дидактичного) моделювання в освіті; теорії опанування іншомовного знання; методологію здійснення педагогічного (дидактичного) дослідження.

Теоретична основа дослідження. У дисертаційній праці, присвяченій вивченню дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, ураховуються теоретичні положення та наукові позиції вчених, а саме:

- теорії в межах філософії освіти (В. Андрющенко, Г. Гегель, С. Гессен, Е. Десі, І. Зязюн, І. Кант, Б. Кедров, В. Кремень, В. Огнев'юк, І. Прокопенко, Е. Фромм, К.-Г. Юнг);

- теорії організації та проведення психолого-педагогічних (психолого-дидактичних) досліджень (А. Бандура, Б. Глинський, Ю. Конаржевський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, М. Левіна, В. Лозова, С. Сисоєва, А. Хуторської, Т. Шамова);

- теорії діяльності, теорії навчання, теорії організації та здійснення освітньої й навчальної діяльності (Б. Ананьєв, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Вол. Бондар, С. Гончаренко, П. Гальперін, Є. Голант, В. Данилов, Л. Занков, І. Зимня, Л. Коган, О. Леонтєв, І. Малафіїк, О. Малихін, А. Маркова, С. Рубінштейн, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Тализіна, В. Чайка);

- теорії розвитку особистості, теорії пізнавальної діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, В. Антропов, А. Бандура, І. Бех, Л. Божович, О. Бондаревська, Л. Виготський, Л. Вяткін, П. Гальперін, Є. Голант, В. Давидов, В. Дружинін, Д. Ельконін, М. Каган, Дж. Капрара, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Ляудіс, С. Максименко, А. Маслоу, С. Рубінштейн, К. Роджерс, Н. Тализіна);

- теорії організації та здійснення освітнього (навчального, навчально-виховного) процесу в закладах вищої освіти (А. Алексюк, С. Архангельський, Я. Болюбаш, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, В. Кремень, О. Молібог, Н. Ничкало, С. Сисоєва, А. Степанюк, Г. Терещук, О. Топузов);

- теорії про закономірності професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя (О. Абдулліна, Н. Арістова, Ф. Гоноболін, М. Євтух, О. Іонова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, Е. Лузік, О. Малихін, А. Маркова, О. Молібог, Н. Ничкало, Т. Опалюк, І. Осадченко, В. Сластьонін, О. Топузов, Л. Хомич).

Методи дослідження:

1) *теоретичні*: метод аналізу й синтезу в контексті визначення й вивчення об'єкта та предмета дослідження; історико-педагогічний метод для

забезпечення свідомого розуміння на науково-педагогічному (та суто дидактичному) рівні генези розвитку та становлення проблеми реалізації положень діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в ретроспективі; педагогічне та дидактичне моделювання для розроблення та обґрунтування авторської функційно-структурної дидактичної системи на засадах виявлення підсистем нелінійних процесів, явищ та об'єктів і здійснення системного аналізу; моделювання на основі вивчення іманентності реалізації положень діяльнісного підходу з проєкцією на «діє-орієнтований» як провідного та сукупності інших методологічних підходів (компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого) задля розроблення теоретико-методологічних засад дослідження дидактичної проблеми та узагальнення й формулювання дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови;

2) *емпіричні*: безпосереднє й опосередковане педагогічне спостереження; методи діагностування (проведення бесід, анкетування, психолого-педагогічне тестування); педагогічного прогнозування та експертного оцінювання; експериментальний метод (проведення педагогічного експерименту поетапно: констатувальний, формувальний, контрольний етапи), застосування яких уможливило експериментальну перевірку висунутої гіпотези та доведення ефективності імплементації в освітній процес вищої педагогічної школи функційно-структурної дидактичної моделі та відповідної таксономії організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови;

3) *статистичні*: методи кількісного та якісного аналізу отриманих після завершення формувального етапу експерименту результатів дослідження, що уможливило доведення статистичної значущості позитивних змін у визначенні рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2016–2019 рр. на базі Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Наукова новизна одержаних результатів у дисертаційній праці полягає в тому, що

уперше було визначено дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, котрі представлено як теоретичне обґрунтування розробленої моделі функційно-структурної дидактичної системи в єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів (концептуально-дидактичного; змістово-дієвого; функційно-дієвого; рефлексійно-діяльнісного), фундаційною основою ефективного функціонування якої є вияв і створення таксономії організаційно-дидактичних умов (на трьох рівнях);

обґрунтовано функційно-структурну дидактичну систему, що є єдністю чотирьох компонентних конструктів (концептуально-дидактичного: методологічний, теоретичний, технологічний, психолого-дидактичний субконструкти; змістово-дієвого: організаційно-дієвий субконструкт; когнітивно-змістовий субконструкт; функційно-дієвого: субконструкт мотивації діяльності майбутнього вчителя; інструментально-діяльнісний субконструкт; рефлексійно-діяльнісного: діагностувально-інструментальний, компетентісно-верифікаційний субконструкт; аналітико-статистичний субконструкт) реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на засадах урахування ціннісно-вартісних положень інших методологічних підходів: компетентісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого, що забезпечує дидактично-зумовлену результативність впливу на формування професійної компетентності

майбутнього вчителя іноземної мови на ґрунті статистично значущого підвищення ефективності формування їхніх суб'єктних якостей як результату активації процесів самоактуалізації та самодіяльності в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти;

виявлено таксономію організаційно-дидактичних умов, котрі представлено на трьох рівнях: 1) провідна організаційно-дидактична умова: забезпечення інтегрально-контaminaційного способу реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та іррадіації положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів; 2) сукупність супідрядних організаційно-дидактичних умов: забезпечення системно-комплексного активування дидактичного потенціалу дисциплін блоку фахової підготовки як впливу, спрямованого на активацію мотиваційно-самоактуалізаційної складової професійної підготовки студента-філолога як майбутнього вчителя іноземної мови; усвідомлення студентом важливості формування й розвитку власної діяльнісної компетентності як основи формування професійної компетентності; визначення й інтенсифікація діяльнісного спрямування інноваційних освітніх технологій на основі врахування досвіду класичних діє-орієнтованих форм організації, методів, прийомів і засобів навчання та їхньої інтеграції з інтерактивними методами навчання із застосуванням сучасних ІТ-технологій; активація дидактичних механізмів цілеспрямованого системно-константного формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови на основі створення відповідного дидактико-методичного забезпечення; розроблення діагностувального інструментарію для визначення рівня вияву професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; 3) часткові субумови (елементи умов) у межах кожної із супідрядних умов;

уточнено критерії (мотиваційно-потребнісний; організаційно-діяльнісний; змістово-когнітивний; діяльнісно-результативний); критерійно обумовлені показники (за кожним із критеріїв) і рівні (творчий;

відтворювально-самостійний; імітаційно-репродуктивний; початковий) сформованості професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови;

з'ясовано сутність і специфіку технологічно-процесуального феномена «реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі» (у розумінні обґрунтування доцільності розроблення й імплементації функційно-структурної дидактичної системи на основі створення таксономії відповідних організаційно-дидактичних умов в освітній процес вищої педагогічної школи) на засадах моделювання з використанням положень діяльнісного з проєкцією на «діє-орієнтований» як провідного та сукупності інших методологічних підходів (компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого в їхній комплікативно-контамінаційній єдності);

уточнено: сутність понять «науково-педагогічний супровід реалізації діяльнісного підходу в освіті», «дидактико-методичне забезпечення реалізації діяльнісного підходу в освіті».

Подальшого розвитку й конкретизації набули положення щодо активації дидактичного потенціалу навчання гуманітарних дисциплін під час здійснення підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій педагогічній школі з проєкцією на реалізацію діяльнісного підходу в його оновленому розумінні як діє-орієнтованого та за урахування ціннісно-вартісного впливу положень інших методологічних підходів; психолого-дидактичні аспекти активації процесів самоактуалізації та самодіяльності в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що було створено, обґрунтовано й імплементовано в практику роботи педагогічних закладів вищої освіти: функційно-структурну дидактичну систему реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, що передбачає розроблення науково-методичного (для викладачів) та дидактико-методичного (для студентів – майбутніх учителів іноземних мов) супроводу задля забезпечення впровадження в освітній процес педагогічних закладів

вищої освіти оновлених з позицій діяльнісного підходу як діє-орієнтованого організаційних форм навчання (розмаїття сучасних із використанням інформаційних технологій самостійних, індивідуальних та індивідуально-самостійних робіт, консультації в онлайн-форматі та відтерміновані, інноваційна науково-дослідна робота студентів, що забезпечує урізноманітнення та увідповіднення сучасним викликам підготовки вчителя іноземної мови в інформаційному суспільстві тематики кваліфікаційних робіт); оновлення застосовуваної сукупності інтерактивних методів навчання (самостійного пошуку актуальної професійно-фахової моносоціозначущої інформації; самостійного дослідження виучуваного іншомовного явища; написання есеїв на загальнокультурну, мовленнєву та методично важливу тематику; застосування відкритих освітніх ресурсів для вивчення іноземних мов); інноваційних новітніх засобів навчання; науково-методичний семінар для викладачів гуманітарних дисциплін «Реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі вищої педагогічної школи»; факультатив для студентів – майбутніх учителів іноземної мови «Діяльнісна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови»; освітні програми з фахових дисциплін у системі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, навчальні й навчально-методичні посібники та методичні рекомендації до них.

Результати дослідження упроваджено в освітній процес Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка (довідка № 05-06/111 від 02.09.2019); Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 45/20 від 12.10.2020); Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-405 від 23.06.2020); Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 1955 від 30.10.2019); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 216-33 від 09.12.2019).

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дисертаційної праці було оприлюднено на:

• *міжнародних науково-практичних конференціях:* «Розвиток туристичної індустрії в Україні: реалії та перспективи» (Тернопіль, 2004); «Актуальні проблеми викладання ділової іноземної мови»(Горлівка, 2009); «Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті болонської декларації» (Кривий Ріг, 2010); «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку»(Одеса, 2015); «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (Київ, 2015); «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика» (Хмельницький, 2015); «Теорія і практика освіти в сучасному світі» (Чернігів, 2015); «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2015); «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2015); «Актуальні питання сучасної педагогіки» (Ужгород, 2015); «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2016); «Сучасні досягнення вітчизняних вчених в галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2016); «Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов» (Тернопіль, 2016); «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Київ, 2016); «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2016); «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Монреаль (Канада), 2017); «Лабіринти реальності» (Монреаль (Канада), 2017); «Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика в сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Монреаль (Канада), 2017); «Людина віртуальна: нові горизонти» (Монреаль (Канада), 2018); «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Монреаль (Канада), 2018); “Modern scientific challenges and trends” (Warsaw, Poland, April 2018); “Modern scientific challenges and trends”(Warsaw, Poland, May 2018); “Modern scientific challenges and trends”(Warsaw, Poland, June 2018).

- *всеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації» (Луганськ, 2010); «Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку» (Київ, 2015).

- *регіональних науково-практичних конференціях:* «Проблеми викладання іноземних мов у вузах економічного профілю на сучасному етапі» (Тернопіль, 2003, 2004); «Становлення і розвиток Банківської системи України в умовах ринкових перетворень» (Тернопіль, 2007, 2008).

Кандидатська дисертація на тему «Міжпредметні зв'язки у формуванні знань учнів про промислове виробництво» захищена в 1992 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовуються.

Публікації. За темою дослідження авторкою опубліковано 66 наукових і науково-методичних праць: 2 монографії, 17 статей у провідних фахових наукових виданнях України; 6 статей у наукометричних і зарубіжних виданнях; 29 тез доповідей у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських конференцій; 11 навчальних і навчально-методичних посібників.

Структура дисертації. Логіку викладу та структуру роботи визначили мета й завдання дослідження. Зміст дисертаційної праці структурно організовано у вступ, чотири розділи, висновки до них і загальні висновки, список використаних джерел, що містить 821 позицію (з них – 54 іноземними мовами) 5 додатків (на 19 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 496 сторінок (372 сторінки основного тексту). Робота містить 27 таблиць на 24 сторінках і 5 рисунків на 5 сторінках, 2 схеми, 2 діаграми.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1.1. Загальнофілософський рівень методології вивчення досліджуваної проблеми

Здійснення будьякого фундаментального дослідження з теорії навчання передбачає визначення стратегії і тактики його організації та реалізації. І саме розуміння методології здійснення педагогічного (у нашому випадку – дидактичного) дослідження в ієрахізованому вимірі за рівнями методології (загальнофілософський вимір, загальнонауковий вимір, конкретно-науковий (педагогічний) вимір, технологічний вимір) дає змогу вивчити наукову проблему цілісно, системно й комплексно з проєкцією на реалізацію потреби фундаментального ґрунтового вивчення теоретичних основ, наявного практичного досвіду, а також подальшого інвентування власних теоретичних положень і здійснення експериментальної апробації авторських педагогічних або суто дидактичних інновацій. Саме тому задля забезпечення верифікованої теоретико-методологічної фундації для визначення дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя в цілому та підготовки майбутнього вчителя іноземної мови зокрема маємо чітко визначитися з власним ставленням до визначення методологічної основи здійснюваного дослідження у площині дидактики вищої школи.

У контексті сказаного, маємо говорити про те, що завжди на початку здійснення науково-педагогічного дослідження існує об'єктивна необхідність вивчення кола дотичних питань стосовно основної проблематики, їхньої дефініціяції, усвідомлення та окреслення шляхів і способів аналізу, узагальнення, визначення головного, ви будови певної логічної послідовності, структурування тощо. На сучасному етапі активних реформаційних процесів, котрі відбуваються в системі освіти України на різних рівнях в цілому, а

також, звичайно, на рівні реформування та перебудови вищої педагогічної освіти в тісній залежності від оновлення системи загальної середньої освіти, що передбачено реалізацією Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), актуалізується проблема пошуку оновлених методологічних підходів, уточнення існуючих закономірностей і принципів, котрі є основоположними щодо організації та здійснення освітнього процесу у вищій педагогічній школі.

Отже, звернемося до аналізу існуючих наукових підходів до власне розуміння методології, а також категорійного поля, безпосередньо пов'язаного з цим. Поняття «методологія» на термінологічному рівні в буквальному сенсовому розуміння трактується як вчення про методи пізнання (від лат. *logos* – наука, знання, метод-спосіб, шлях, напрям чи спрямування пізнання).

Методологія потрактовується як:

- найбільш загальний (філософський) метод пізнання;
- система методів, котрі використовуються у тій чи тій науковій площині (або конкретній науці);
- особлива галузь знання, котра є покликаною слугувати певним своєрідним джерелом, звідки інші конкретні науки беруть свої методи пізнання.

Коли йдеться про загальнофілософський рівень методології здійснення педагогічного (дидактичного) дослідження, маємо чітко усвідомлювати, що вкладається у зміст таких філософських категорій, як «знання» (відносне знання та абсолютне знання), «пізнання» (чуттєве (повсякденне) та наукове (раціональне) пізнання), «об'єкт» і «предмет» наукового пізнання, а також інші категорії, котрі прямо чи певним чином опосередковано пов'язані з ними [391]. У своїй повсякденній діяльності ще задовго до виникнення науки, людина отримувала та певним чином здобувала необхідне для неї знання про властивості й особливості предметів і явищ. Знання – то є перевірені практикою результати пізнання дійсності, коректним її відображенням у свідомості людини. Головною функцією знання виявляється узагальнення розрізнених

уявлень про закони природи, суспільство й мислення. Маємо зацентувати увагу на тому, що знання може бути відносним й абсолютним.

Філософські концепції вчених здавна були важливим підґрунтям для інших наукових досліджень – лінгвістичних, соціальних, психологічних, методичних тощо. Саме тому виклад положень здійсненого дослідження розпочинаємо з висвітлення основоположних позицій загальнофілософського рівня методології його організації та здійснення. Філософія мовної освіти має давню традицію, її корені сягають глибини століть. Вона нині досліджує процес вербального пізнання, місце мови в житті людини та суспільства, культуру мовленнєвої діяльності.

Концепція навчально-виховного (освітнього) процесу підготовки вчителя іноземної мови потребує надійного методологічного підґрунтя.

Аналіз наукової літератури показує, що основою професійної підготовки майбутніх фахівців мовної освіти є провідні лінгвофілософські положення про взаємозв'язок мови, людини і суспільства; мови, мовлення та мислення; мови й висловлювання учасників комунікативного спілкування.

Глибинними витокami лінгвофілософії, що й нині є актуальними для розвитку комунікативної здатності особистості є ідеї Арістотеля, І. Кандиби, Ж.-Ж. Руссо, В. Гумбольдта, О. Потебні, Ф. де Сосюра та інших.

Мова була об'єктом дослідження філософів Давньої Греції, а саме риторів-мудреців (Горгія, Протогора, Сократа, Гіппія, Антисфена), котрі навчали мистецтва не повсякденної, а переконливої, доречної, вдалої, результативної комунікації. Софісти у своїх вченнях розвивали вміння створювати власні висловлювання, тобто, формували вміння спілкування.

Значний внесок у розвиток тогочасного суспільного й особистісного зробила філософська думка періоду Київської Русі, вона залишила помітний слід у становленні розвитку наук. На особливу увагу заслуговують ідеї таких мислителів, як В. Мономах, І. Огієнко, Д. Паломник, К. Туровський, котрі закликали до пізнання божественної істини за допомогою розумового спілкування. Сучасна лінгводидактика бере за основу ці вихідні положення,

оскільки успішною є власне та особистість, яка володіє потрібною для спілкування комунікативною компетентністю, здатністю до продукування та сприймання мовлення, здобуває необхідні знання, набуває вмінь і навичок у процесі системного навчання і виховання (організації та здійснення системної освіти).

Г. Сковорода свого часу вказував на те, що необхідною умовою вдалого спілкування є мовна освіта, яка триває протягом усього життя. Молода людина повинна постійно поповнювати свій арсенал знань, поглиблювати й удосконалювати вміння говорити. Ми поділяємо думку мислителя: «Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає вчитися [600, с. 177]», і саме тому вважаємо, що ця ідея має втілюватися в систему сучасної освіти, набуваючи матеріального втілення, тобто експлікуючись через реалізацію положень класики діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови [397]. Ураховуючи той факт, що нині, коли у більшості країн незалежно від рівня їхнього економічного розвитку багатомовність є основною рисою сучасного ділового та повсякденного життя, володіння іноземною мовою стає однією з ключових компетентностей, що мають бути сформовані в сучасного фахівця [530, с. 9].

В історії лінгвофілософської думки вітчизняний педагог і філософ Костянтин Дмитрович Ушинський висловлює власну позицію щодо співвідношення мови й мислення [655, с. 124, 338].

Важливе місце в галузі філософії мови посідають концептуальні положення й науково обґрунтовані погляди В. Сухомлинського [627, с. 34]. Рівень мовної здатності є визначальним у характеристиці соціально-культурного рівня суспільства, народу й кожного громадянина зокрема. Людина створила мову й культуру, а мова та культура сформували людину суспільну, здатну мислити, розмірковано думати. Індивід реалізується в культурі думки й вербального спілкування, трудової й життєвої діяльності. Оскільки людина творець культури, то мова є засобом її вираження. Чим вищим виявляється рівень культури людини, тим вищим є рівень її

комунікативної компетентності, мовленнєвої вправності, котру необхідно формувати й удосконалювати упродовж усього життя. То є необхідна сьогоденна вимога часу й розвитку цивілізації.

Ідея зв'язку мови й людини, суспільства, його культури виникла ще у XVIII ст., але цілеспрямоване розроблення проблеми розпочалося в XIX ст. Вагомий внесок у розвиток світової лінгвофілософської думки зробив німецький мислитель-енциклопедист В. фон Гумбольдт. Обґрунтовуючи проблему «Мова і народ», він уперше стверджував, що мови для націй є органами їхнього оригінального мислення та сприйняття [157, с. 85]. Однією з центральних проблем філософії вченого є широко відома теза про тісний зв'язок народного світогляду й мови народу. «Мова народу – це його дух, а дух народу – це його мова, бо через мову ми пізнаємо світ, його особливості [157, с. 97]».

Сучасні вчені-неогумболісти (Ф. Бацевич, Й. Вайсгербер, Л. Вітгенштейн, Е. Сепір, Й. Грір, Б. Уорф, П. Флоренський та ін.) переконані в синергетичному зв'язку мови зі світом і людиною, що його пізнає. [164].

Дослідження проблеми розвитку діяльнісної комунікативної компетентності студентів спирається на лінгвофілософське потрактування й розуміння мови, її ролі в житті людини й нації, зовнішньої та внутрішньої форми мови, взаємозв'язку лінгвістичних засобів, процесу спілкування. Ключові концепції мислителів (Й. Вайсгербера, Г. Гадамера, В. Гумбольдта, І. Огієнка, П. Флоренського), вагомі положення їхніх досліджень про взаємообумовленість мови й національного характеру народу, його світогляду; здатність слова концентрувати енергію як окремої людини, так і всього народу, поєднання в слові енергії суб'єкта пізнання з енергією об'єкта дійсності й утворення спільної енергії, що є синергетичним зв'язком людини й світу, мови як підґрунтя духовного становлення особистості й нації [658, 95, 120] становлять основу сучасного філософського підходу до вивчення мови в закладах освіти різного рівня. «Володіння мовою, – на думку Й. Вайсгербера, –

стає основою неповторності мислення, світосприйняття й ставлення до світу та інших людей» [658, с. 131].

Найважливіша роль у процесі входження індивіда в соціум, як вважає більшість дослідників, належить мові. Це обумовлюється тим, що в мові відображено досвід попередніх поколінь всього людства. Оволодіваючи мовою, людина привласнює цей досвід, робить його складником своєї особистості. Усе зазначене вище відображається у процесах мовленнєвої діяльності, спілкуванні, що в кожній культурі має власні особливості. Тому необхідно розвивати в студентів природну здатність до вербального спілкування, формувати діяльнісну компетентність у системі підготовки вчителя іноземної мови.

Аналіз концепцій філософів показує, що вчені підтверджують взаємозалежність розвитку мови, особистості й суспільства, нерозривність існування людського мислення й мовлення як результату реалізації мови в усній чи писемній формі. Особливого значення надавали мислителі процесу навчання мови, формуванню вмінь спілкуватися, умінь залучатися до процесу розмови, добирати влучні й переконливі слова, намагатися пізнати людину, з якою спілкуєшся, урахувати її психолого-індивідуальні особливості та внутрішній світ.

У працях сучасних філософів розкриваються ключові складові компоненти комунікативної взаємодії учасників спілкування, особливості процесу створення ними висловлювання, що є результатом інтелектуальної мисленнєво-мовленнєвої діяльності особистості й осмислення компонентів продукування мовлення. Під час вербального спілкування реалізується завжди ситуація діалогу, яка «передуює не тільки монологічній формі, але й феномену мови як такої. Існування мови як системи символів розкриває одну з основних особливостей людського буття: не може бути неопосередкованих відношень ані між однією людиною й іншою, ані між людиною та світом. Посередником між ними завжди є мова. Місток між «Я» і «Ти» можна перекинути тільки завдяки її допомозі [463, с. 73]». У процесі мовленнєвої діяльності мовна особистість не тільки висловлює думку, передає певну інформацію, а й показує своє ставлення

до неї, одночасно прогнозує та програмує мовленнєві дії того, хто слухає, забезпечуючи зворотний зв'язок. Це потрібно враховувати у процесі навчання іноземної мови, цілеспрямовано й системно формувати в студентів уміння здійснювати мовленнєві дії, що є необхідною умовою для розвитку їхньої професійної компетентності [386].

У філософських дослідженнях, починаючи від античності й до сьогодення, наскрізно прослідковується проблема зв'язку мови як засобу спілкування з мисленням, взаємозв'язку комунікативних умінь особистості з її розвитком й утвердженням у суспільстві.

У ХХ столітті виокремилася впливова течія сучасної філософії – герменевтика, що досліджує особливості гуманітарного пізнання, виявляє спільне та відмінне у пізнанні та розумінні, вивчає інтерпретацію й відтворення текстів й упередженість у їх тлумаченні. Сучасні мислителі (Ю. Хабермас, Х. Гадамер, М. Гайдеггер, П. Рікер, Ф. Шлейємахер та інші) розглядають проблему сутності розуміння як ключову в герменевтиці. Головною метою вони вважають досягнення «диво розуміння», що є способом існування людини, яка пізнає, оцінює та діє. До основного категорійного апарату згаданої галузі філософії входять «знак» і «значення», «слово» (явище культури) і «контекст» (культура загалом), «текст», «інтерпретатор» тощо. На думку Х. Гадамера [117] розуміння навколишнього світу та порозуміння між людьми відбувається за допомогою мови, що є специфічною реальністю. У своїх міркуваннях філософ наголошує: для того щоб пізнати істину, необхідно вести й усіляко підтримувати діалог, за допомогою мовних засобів висловлювати власну думку й надавати можливості виразити свою думку будь-якому опонентові. Водночас об'єктом розуміння є не тільки зміст, закладений автором у текст, а й предметна сутність справи, із усвідомленням якої пов'язаний сам текст [117, с. 117]. Поділяємо думку вченого й погоджуємося з тим, що згадані ідеї мають бути засадами для позитивного й успішного спілкування між людьми, а під час навчальної діяльності потрібно навчати студентів майстерності побудови власних висловлювань і стратегій поведінки. Необхідно

це здійснювати цілеспрямовано й фундаментально під час навчальної діяльності, зокрема, системної реалізації на заняттях іноземної мови комунікативних вправ, завдань, тренінгів, ігор тощо [386].

З огляду на викладенні вище філософські засади формування професійної компетентності особистості майбутнього вчителя іноземної мови можна дійти висновку про безпосередній зв'язок усіх аспектів порушеної проблеми з тими лінгвофілософськими положеннями, котрі дають змогу усвідомити закономірності досліджуваних явищ спілкування та здійснити відповідні узагальнення.

Значущі концептуальні філософсько-методологічні положення щодо взаємозв'язку мови й людини, суспільства; мови, мовлення та мислення; значущості іноземної мови в становленні й формуванні особистості вчителя іноземної мови необхідно враховувати в сучасній дидактиці в цілому та в методиці навчання іноземної мови зокрема, а також через призму окреслених концептуальних положень формувати нову мобільну особистість, забезпечуючи її професійну компетентність.

1.2. Загальнонаукові та конкретно-наукові (педагогічні) підходи

Поняття «засада» визначається як «основа чогось», «вихідні, головні положення, принципи; основи світогляду, правила поведінки», «способи, методи здійснення чого-небудь» [105, с. 427]. Поняття «засада» і «основа» є синонімічними, тобто одиницями з тотожною предметно-поняттєвою співвіднесеністю. «Основи наук – це найважливіші факти, поняття, закони, теорії, методи науки; ... основи наук створюють умови для поглибленого вивчення наук у більш повному обсязі у вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти)» [140, с. 47].

Категорія «засади» є загальнонауковою. З точки зору педагогіки поняття «засади» – то є вихідні, основні положення педагогічної науки.

У педагогічних дослідженнях найчастіше розглядаються теоретичний і методологічний аспекти цього поняття. У широкому розумінні теоретичні

засади становлять комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на пояснення певного явища. У вузькому розумінні теоретичні засади є найбільш розвиненою формою організації наукового знання, що створює цілісне уявлення про закономірності й історичні зв'язки предметів дійсності – об'єкта дослідження. За своєю будовою теоретичні засади, як правило, є внутрішньо диференційованою, але цілісною системою знань, для якої характерна логічна залежність одних елементів від інших.

Теоретичні основи професійної підготовки вчителів іноземної мови передбачають безпосереднє сприйняття досліджуваного об'єкта, використання практичного досвіду, включення емоційних й естетичних елементів свідомості, активізації здібностей, творчої уяви.

Методологічні засади передбачають забезпечення освітнього процесу прийомами та способами педагогічної взаємодії. Поєднання теоретичних і методологічних засад обумовлено потребами теорії і практики отримання науково достовірних даних про реальний стан сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців і перспективи її розвитку під впливом чинників, котрі суттєво впливають на зміст, структуру й систему освітнього процесу. Ідеться про цільові настанови діяльності, прогнозування результату, механізми його отримання й постановки мети, методологічне забезпечення й науковий супровід діяльності суб'єктів освітнього процесу, морально-психологічний клімат закладу освіти, соціокультурний імідж тощо.

У контексті здійснюваного дослідження теоретико-методологічні засади розглядаємо як сукупність основних положень, підходів, технологій проведення занять, а також дидактико-методичне забезпечення процесу підготовки фахівців.

Модернізація системи освіти обумовлена певними чинниками: по-перше, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства. Пріоритетним у цих умовах виступає не просте накопичення знань і предметних умінь і навичок, а формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя. Вважається, що ці

новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини; по-друге, особистісно зорієнтований освітній процес як оновлена парадигма освіти передбачає визнання особистості суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, опанування продуктивними (загальнонавчальними) вміннями й навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого – сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату; по-третє, актуалізується проблема надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці [279, с. 10–13].

До запровадження в систему вищої освіти України Концепції Болонського процесу підготовка фахівців відбувалася за допомогою так званого «ЗУНівського підходу», який передбачав надання загального уявлення про способи виконання певної діяльності та сформованість загальнопрофесійних предметних знань, умінь і навичок у відповідній галузі професійної діяльності [89, с. 205]. Але якість освіти залежить не тільки від процесу засвоєння знань, умінь і навичок, а й від процесу становлення студента як суб'єкта різноманітних видів і форм діяльності. Розвиток суспільства вимагає від вищої школи формування професійно підготовлених фахівців. Це обумовлює перехід професійної освіти від ЗУНівського підходу до компетентнісного, у якому висуваються вимоги до забезпечення в сучасній науковій рефлексії підготовки фахівців у межах сформованості їхніх професійних якостей, поведінкових актів виконавчих дій на рівні посадових вимог можливого працевлаштування і, водночас, на рівні вимог наступного освітнього рівня [207, с. 23].

Із модернізацією освіти широко піднімається питання про компетентності, а результати професійної підготовки фахівців оцінюються через сукупність відповідних компетенцій, які формуються, актуалізуються й активізуються саме в діяльності.

Виділяють 3 етапи становлення компетентнісного підходу: 1) перший етап – з 1960 до 1970 року – етап характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов для розмежування понять компетенція і компетентність, появою поняття «комунікативна компетентність» (за Д. Хаммсом); другий етап охоплює період з 1970 до 1990 року. Він характеризується використанням категорії «компетенція» («компетентність») у теорії і практиці навчання іноземної мови, а також професіоналізму в управлінні, менеджменті, у навчанні спілкуванню й комунікацій, а також розробленням і початком широкого використання категорій «компетенція» і «компетентність», «соціальна компетенція» (за Дж. Равеном); третій період – з 1990 року (характеризується дослідженням компетентності як наукової категорії стосовно освіти й усебічного розгляду професійної компетентності вчителя в загальному контексті психології' (за А. Марковою)) [405, с. 560].

Ця проблема досліджується у 80–90 роках ХХ століття, продовжується в галузі сучасної педагогіки, педагогічної й соціальної психології, соціальної педагогіки, педагогічного менеджменту тощо. Компетентнісний підхід був об'єктом дослідження у працях К. Білової [67], І. Лернера [337], В. Краєвського [295] та їхніх послідовників, а також у вітчизняній науці у працях Б. Вольфсона, Д. Гришина [154], О. Дубасенюк [184], В. Лозової [343], О. Малихіна [395], О. Подмазіна [520], А. Хуторського [668], та ін.

Аналіз наукової літератури приводить до висновку, що вчені надають перевагу компетентнісному підходу у професійній підготовці вчителя, розглядаючи цей підхід як:

- нову парадигму формування педагогічних кадрів, що передбачає включення в систему комплексної стандартизації якості вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність і конкурентоздатність [16];
- поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважальною трансляцією знань і формування навичок створювати умови для володіння комплексом компетенцій [578];

- пріоритетну орієнтацію на цілі (вектори) освіти, якими є наукованість, самовизначеність, самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності [536];

- систему характеристик працівника, що забезпечують можливість ефективно вирішувати не тільки актуальні, але й потенційні актуальні завдання [535].

Отже, методологічними засадами підготовки майбутніх фахівців дослідники вважають принципи й методи системного, особистісно зорієнтованого, культурологічного, діяльнісного підходів (І. Лернер [337], І. Родигіна [557]), комунікативно-діяльнісного (О. Леонт'єв [333], Ю. Пассов [481], С. Рубінштейн [563], В. Серіков [583], Н. Талізінa [629]), контекстного (А. Вербицький [107]).

Надається перевага формуванню системного підходу як методологічного підґрунтя для вивчення складних об'єктів, що змінюються. В основі системного підходу лежить розгляд об'єкта як цілісної безлічі елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [458, с. 225].

Системний підхід у процесі професійної підготовки вчителя є складною цілісністю, у якій ураховується сукупність компетентнісних характеристик, розвиток яких об'єктивно залежить від освітнього процесу, від викладання будь-якої фундаментальної навчальної дисципліни, яка в основних рисах, відтворює систему та структуру науки, а також її зв'язки з іншими науками.

Протягом усього періоду розвитку лінгводидактичної науки дослідниками використовувалися й використовуються різні типи методології. Науковці-дослідники виділяють чотири глобальних методології: феноменологічну, позитивістську, націоналістську та фундаментальну [455].

Сучасний парадигмальний простір лінгвістики представлений співіснуванням двох домінуювальних парадигм: прагматичної й когнітивної, адже увага дослідників зосереджена насамперед на мові як знарядді комунікації, когніції та концептуалізації [521, с. 172].

Методологічна основа процесу підготовки вчителів іноземної мови є складною багаторівневою системою як єдиного цілого, що складається з елементів, між якими існують логічні зв'язки, і зміна будь-чого призводить до зміни системи. Погляди різних вчених на проблему сутності методології педагогіки освітніх вимірювань як вчення про структуру, логічну організацію, методи й засоби теорії та практики педагогічної діяльності. Методологія процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови зазнає впливу методології педагогіки й філологічної науки [385]. Педагогічну трансформацію наукових засад дослідження в навчальний (освітній) процес можна зобразити схематично (див. рис. 1).

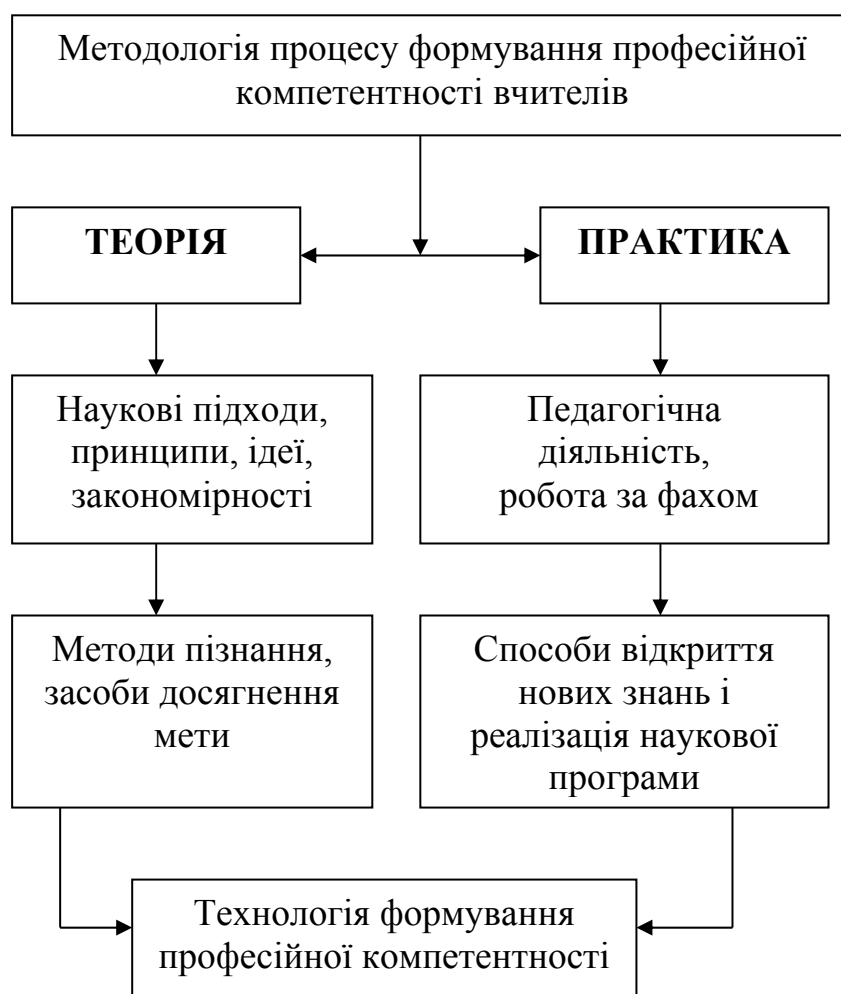


Рис. 1. Схематичне представлення методології процесу формування професійної компетентності вчителів

Зміст сучасного підходу до навчання визначає готовність студентів до оновлення індивідуально-професійного педагогічного ресурсу протягом професійного шляху, фахового становлення й самореалізації [395].

Професійна підготовка вчителя іноземної мови ґрунтується на формуванні різних компетентностей, які формуються у процесі діяльності.

Отже, виникає необхідність узгодити ідеї діяльнісного підходу з цілями й завданнями компетентнісного підходу, оскільки це стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Це потребує трансформації змісту освіти, перетворення з моделі, яка існує об'єктивно, а саме: для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що їх можна виміряти [215, с. 10–13].

Діяльнісний підхід стосується внутрішньої активності особистості, яка пробуджується не примусом, а змістом і методами організованими особливим чином.

Кінцевою метою реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови є його перетворення з суб'єкта учіння на суб'єкт практичної діяльності для цілеспрямованої діяльності. Перетворення відбувається у двох формах: суб'єкт-об'єктній і суб'єкт-суб'єктній.

Важливо зазначити, що діяльність виявляється як цілісна система дій. До її структурних компонентів належать: потреби, мета, мотиви, предмет, на який спрямована діяльність, засоби, за допомогою яких досягається мета, і результат діяльності. Ці компоненти можуть трансформуватися один в одного, у чому й полягає динамічність практики [358]. Характерною особливістю діяльності є її предметність. Розвиток предметного змісту забезпечує появу в особистості відображення дійсності.

Характеризуючи процес підготовки вчителя іноземної мови, важливо констатувати роль культурологічної компетентності, котра формується як результат ознайомлення із найважливішими історичними подіями, творами видатних діячів літератури, мистецтва, як наслідок взаємодії культури та

процесу формування професійної компетентності є поява нового типу суб'єкта культури, особистості, здатної ефективно діяти не тільки в межах існуючої культурної реальності, а й створювати культурні програми для майбутнього; має рефлексійну свідомість, здатність до самореалізації, сприймати культурну конвергенцію.

Навчання іноземної мови виконує функції як засобу спілкування, засобу взаєморозуміння, впливу та взаємодії людей між собою як інструмента залучення до культури народу, мова якого вивчається, як важливого способу розвитку інтелектуальних здібностей людей, їхнього логіко-аналітичного мислення через операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, різних видів пам'яті (оперативної, смислової, мимовільної, довільної) для формування мовленнєвої компетенції й мови (зовнішньої, внутрішньої, письмової, усної, монологічної, діалогічної), що зорієнтовано на оволодіння мовною компетенцією.

Культурологічна спрямованість навчання іноземної мови сприяє інтеграції особистості до системи світової культури, стимулює взаєморозуміння співпраці між людьми, дає змогу студентам реалізувати право на вільний й усвідомлений вибір поглядів і переконань[387].

Важливе значення має формування лінгвокраїнознавчої компетентності, яка є однією з найбільш сучасних тенденцій розвитку науки про мову. Г. Томахін вважає, що «лінгвокраїнознавство» є суто лінгвістичною дисципліною, оскільки... її предметом є факти мови, у яких відтворено особливості національної культури, а культура, водночас, вивчається через мову й, на відміну від культурознавчих дисциплін, має філологічну природу» [639, с. 6].

Мова розглядається вченими «не тільки як система ієрархічно організованих рівнів, але й як система певної сукупності підмов або модулів, кожен із яких має системну організацію» [471, с. 46].

У дослідженні М. Городникової, Д. Добровольського такими модулями виступають мовні акти, котрі розглядаються як певні елементарні

комунікативні одиниці, а мета повідомлення полягає у передачі знання мовця своєму співрозмовникові. Супутня мотивація містить стимули до виконання певних інтелектуальних дій.

У психолого-педагогічних і методичних дослідженнях останнього десятиліття виокремлюється комунікативність як провідний напрям у навчанні іноземної мови, що зумовлено об'єктивною необхідністю, оскільки виразною стає невідповідність між традиційними методами й кардинально новою метою.

Твердження про те, що спілкуванню потрібно навчати за допомогою самого спілкування, що вимагає копіткої роботи, котра передбачає правильність, доречність, логічність висловлювання тощо.

Комунікативна спрямованість знаходить практичне втілення у процесі вивчення іноземної мови в ситуаційно-тематичному вияві. У реальних умовах усне мовлення пов'язане з конкретною ситуацією спілкування, яка створюється саме для того, щоб студент міг здійснити мовленнєву дію відповідно до комунікативних завдань.

Дослідження усного спілкування, сфер його використання дає змогу більш послідовно дотримуватися принципу комунікативної орієнтації в організації навчання іноземної мови.

Як об'єктивно необхідні засади реалізації діяльнісного підходу постають принципи навчання, котрі створюють систему, характерною ознакою якої є гармонійність, а тому вони виявляються взаємообумовленими, такими, котрі взаємодіють і доповнюють один одного. Завдання цієї системи – перетворити процес формування професійної компетентності майбутніх учителів на такий, який сприятиме гармонійності ходу навчання [486, с. 47].

Важливим принципом навчання та відбору змісту професійної освіти є принцип фундаментальності. Ю. Пассов вважає, що «фундаменталізація означає оволодіння не «верхівками» науки, а її найсучаснішими основами.

Процеси інтеграції до європейського освітнього простору надають можливість по-новому розглядати фундаментальність підготовки студентів у

вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти), оскільки «фундаментальність є основою професійної гнучкості» [483, с. 36].

Принцип науковості означає, що рішення, котрі приймаються у процесі навчання (освіти), повинні базуватися на об'єктивних наукових фактах. Він сприяє створенню необхідних умов для навчання в діяльнісно спрямованому руслі.

У навчанні іноземної мови важливе місце посідає принцип діалогічності, котрий дає змогу природно організувати мовно-мовленнєву діяльність студентів, забезпечити розвиток індивідуальної культури особистості, сприяти міжособистісній комунікації, взаємному обміну думками.

Принцип оптимізації процесу реалізації діяльнісного підходу у професійній підготовці фахівців означає, що будь-яка педагогічна технологія покликана навчити студентів професійної діяльності. Концептуальною основою цього принципу є педагогізація всіх аспектів підготовки майбутніх учителів.

У контексті реалізації діяльнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови важливого значення набуває принцип міжпредметності, відповідно до якого «у змісті навчальних дисциплін повинні віддзеркалюватися саме ті діалектичні взаємозв'язки, котрі діють у природі й пізнаються сучасними науками» [528, с. 89].

Ефективними та ключовими принципами, котрі спрямовують проектування технологій формування складових професійної компетентності вчителя іноземної мови, є принципи перспективності й наступності в навчанні (освіті). Саме ці принципи вважаємо провідними в експериментальній системі реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, оскільки вони вносять системність у планування освітнього процесу, передбачаючи динаміку навчання іноземної мови в аспекті діяльнісного підходу, вимагають логічної побудови процесу освіти.

Нові цілі навчання іноземної мови в системі безперервної освіти потребують урахування перерахованих принципів в освітньому процесі [377].

Зазначені принципи поєднуються з принципом практикоорієнтованості, забезпечуючи «формування конкурентоспроможного середовища розвитку школи» [107, с. 14].

Аналіз методологічної основи, а також наукових досліджень із зазначеної проблеми реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови показує, що методологічні засади успішної реалізації цієї проблеми забезпечуються поєднанням різних методологічних підходів, а саме: системного, компетентнісного, комунікативного, культурологічного, лінгвокраїнознавчого, лінгвістичного, особистісно зорієнтованого, міжпредметного, акмеологічного та принципів: діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, фундаментальності, міжпредметної інтеграції, професійної спрямованості, практикоорієнтованості, науковості, перспективності й наступності в навчанні іноземної мови, оптимізації процесу підготовки вчителя іноземної мови.

1.3. Ідеї діяльнісного підходу до організації та здійснення освітнього процесу в історико-дидактичному вимірі

Одне з провідних завдань будь-якого сучасного закладу вищої освіти полягає у підготовці висококваліфікованих фахівців у всіх сферах суспільного життя, у тому числі й в освіті. У процесі виконання поставлених завдань важлива роль належить підготовці вчителів іноземної мови, оскільки головною рисою сучасного ділового та повсякденного життя є багатомовність. Забезпечення знання іноземної мови стає однією з ключових проблем сучасної вищої освіти. Учителі іноземної мови покликані забезпечувати розвиток інтелекту школярів, долучати їх до цінностей світової культури, наповнювати їх потенціалом творчості, стимулювати прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, виховувати молоду генерацію активних, діяльних громадян. Саме тому вчитель іноземної мови повинен стати не просто ретранслятором педагогічних і методичних знань, а творчим лідером, засновником освітніх інновацій, розвиненою особистістю.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови визначається стандартами вищої педагогічної освіти й, урахуваючи її особливості, передбачає її фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну й соціально-гуманістичну підготовку.

У нормативно-правових документах, котрі регламентують шляхи та напрями розвитку освіти в Україні, у Конституції України (1996 р.), Національній доктрині розвитку освіти України (2002 р.), Законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Концепції неперервної педагогічної освіти (2018 р.) наголошується на необхідності створення умов для формування й самореалізації кожної особистості.

Проблема «активного ставлення людини до свого розвитку на етапі професійного становлення...» привертає увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників.

У монографічному дослідженні «Проблеми якості вищої освіти» (за ред. В. Андрущенка, К. Корсака, В. Лугового та ін.) надається визначення особливостей наявної системи забезпечення якості освіти, можливих шляхів вирішення проблем спільного розвитку освіти й суспільства ХХІ століття в контексті формування нової культури забезпечення якості освіти, окреслюються фундаментальні відкриття, котрі стосуються цілковитої зміни понять «освіта» та «якість вищої освіти» [531, с. 227–229].

Проблеми неперервної професійної освіти, вищої педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності, професіоналізму, підготовки вчителів до педагогічної творчості й упровадження новітніх інноваційних технологій, системного аналізу педагогічного процесу у вищій школі, системи різнорівневої та ступеневої підготовки педагогів, формування фахівців певної галузі діяльності, оволодіння ними певними аннями, професією та ін. розглядають такі вчені: В. Андрущенко [16], Є. Барбіна [45], В. Бондар [79], Н. Батечко [50], Ф. Гоноболін [138], Н. Гузій [156], І. Зязюн [221], С. Калашнікова [236], В. Кремень [304], Н. Кузьміна [310], В. Майборода [356],

А. Маркова [405], Н. Ничкало [454], В. Семиченко [580], В. Сластьонін [603, 453], М. Степко [619, 620], А. Щербаков [751] та ін.

Професійна підготовка вчителя розглядається науковцями як процес формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення та продуктивної діяльності, як процес, що передбачає новий підхід до формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Професійна компетентність повністю може виявлятися лише в учителя, який безпосередньо працює, у процесі самостійної практичної діяльності, але її передумови й окремі аспекти формуються ще у період навчання у педагогічному закладі вищої освіти, саме тому дуже складний і динамічний процес формування професійної компетентності педагога – результат його професійної підготовки, яка визначає його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, допомагає активно долучатися до освітнього та соціального простору, сприяє професійній і соціальній адаптації [181, с. 27].

Отже, у процесі підготовки вчителів у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) основними підходами, котрі відіграють важливу роль у формуванні освітнього простору, у здатності застосовувати компетентності в житті й навчанні, є компетентнісний, особистісно зорієнтований і діяльнісний. Порівнюючи ці підходи, Ю. Сухарніков відмічає, що опис результатів учіння в межах діяльнісного підходу асоціюється з традиційною метою освіти. Педагогічна основа суттєво об'єктоцентрична, тобто в рамках діяльнісного підходу основним елементом змісту системи освіти, а також стандартів вищої освіти є об'єкти й знання про них. За дотримання компетентнісного підходу компетенцію змісту освіти визначають як спосіб діяльності відносно певних об'єктів [626, с. 39].

Перехід до нових стандартів освіти є актуальним для навчання іноземної мови, що зумовлює реалізацію інноваційних підходів до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. На думку О. Тищенка [636], І. Зимньої [216], В. Капінос [239] та ін., професійно

компетентнісний педагог формує в учнів (студентів) потребу й уміння самостійно наповнювати свої знання, здійснювати дослідні пошуки.

О. Семиног визначає професійну підготовку майбутніх учителів як «цілеспрямовану діяльність, що представляє єдність змісту, структури, мети навчання й виховання, сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей, набуття яких дає змогу формувати позитивну мотивацію студентів до педагогічної діяльності, сприяє оволодінню ними необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань» [581, с. 32].

С. Сисоєва визначає «концептуальну ідею дослідження професійної підготовки вчителів як єдність системної цілісності та процесуальної неперервності цього процесу» [588].

Удосконалення професійної підготовки здійснюється на специфічному предметному рівні, який передбачає врахування в змісті, формах, методах і педагогічних технологіях особливостей майбутньої діяльності вчителя та створення у вищому педагогічному навчальному закладі (педагогічному закладі вищої освіти) дієвих стимулів професійного розвитку майбутніх учителів шляхом упровадження сучасних педагогічних (освітніх) технологій [609, с. 186–194].

Аналіз наукових і лінгводидактичних праць науковців (О. Біляєв [68], Н. Волкова [114], М. Львов [349], О. Любашенко [350], О. Овчарук [461], В. Ягупов [755] та ін.) показує, що дослідники здійснюють пошук шляхів досягнення високої кваліфікації випускників вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти). Учені виявляються одностайними стосовно того, що різні види компетентності є комплексом інтегральних професійних якостей особистості, котрі базуються на знаннях, уміннях, навичках [470, с. 44–45].

Учені-дослідники (В. Андреев [15], Н. Бібік [64], С. Бондар [79], І. Єрмаков [193], І. Зимня [212], В. Краєвський [299], Н. Кузьміна [306], М. Лукьянова [347], А. Маркова [405], О. Овчарук [461], О. Пошетун [519], В. Сластьонін [598], А. Хуторської [405] та ін.) визначають структуру та

класифікацію компетентностей, з'ясовують педагогічні умови, шляхи і засоби ефективного формування компетентностей майбутніх учителів, роль інформаційних технологій у формуванні професійної компетентності, її соціальні аспекти тощо.

Успішне оволодіння іншомовною культурою, на думку науковців, забезпечують лінгвокраїнознавчі елементи, використання яких сприяє формуванню інтелектуальних та естетичних знань. Теоретичні засади та методику формування лінгвокраїнознавчої компетенції розглядають у своїх працях вітчизняні та зарубіжні вчені (Е. Варламова [98], Є. Верещагін [109], В. Костомаров [293], Г. Томахін [639], Ch. Brumfit [778], D. Hymes [789] та ін.).

У дослідженнях Н. Баландіної [38], Л. Барановської [44], Н. Богданець [73], І. Зимньої [211], І. Плужник [516], В. Симоненко [587], Ю. Федоренко [656] та ін. значна увага приділяється загальній методиці формування мовної компетенції студентів. Проблемаам формування мовленнєвої культури, лінгвістичної компетенції студентів, що пов'язано з їхньою готовністю до професійної рефлексії, самореалізації та саморозвитку, присвячено наукові праці О. Біляєва [68], Г. Мельничайко [418], Л. Мацько [409], М. Пентилюк [499], О. Семиног [581] та ін.

Положення про взаємозв'язок зовнішнього та внутрішнього мовлення, мовлення й мислення, про мотивацію мовлення, особистісну настанову мовця в ході мовленнєвого акту, адекватність ситуації форми мовлення розкриваються у наукових працях С. Омельчука [464], Л. Паламарчук [476].

Мовленнєві вміння студентів є ознакою їхньої готовності до професійної діяльності (Н. Курмашова [314], К. Левітан [323]).

Вивчення мови відбувається в ході мовленнєвої діяльності за урахування процесів, котрі відбуваються під час слухання та говоріння, а також за врахування змістової ролі учасників мовленнєвого акту, про що йдеться у працях О. Бодальова [75], Ф. Буслаєва [94], В. Кан-Калика [238], Н. Кузьміної [310], Ю. Пассова [481], В. Сластьоніна [598], Ю. Федоренко [650] та інших.

Реалізація мовленнєвої мети навчання передбачає не лише знання мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, їхнього застосування в актах комунікації. Саме на цьому акцентують увагу вітчизняні та зарубіжні вчені (О. Біляєв [68], О. Бодальов [75], О. Леонтьєв [331], В. Мельничайко [413], С. Ніколаєва [455], Ю. Пассов [481], М. Пентилюк [499], А. Савенков [567], I. Britell [776], Ch. Brumfit [778] та ін.).

У підготовці вчителів іноземної мови особливий інтерес викликає їхня відповідність тим вимогам, котрі висуваються до них, а саме: орієнтація на креативно розвинену, полікультурну особистість, лінгвокультурну підготовку учнів; організаторські вміння міжкультурного спілкування; розвиток мовної, мовленнєвої, соціокультурної та інших компетенцій. І. Зязюн наголошує на тому, що студенти повинні працювати над тим синтезом якостей і властивостей особистості, котрі нададуть змогу здійснювати свою професійну діяльність без зайвого напруження: педагогічний оптимізм, упевненість у собі як учителеві, відсутність страху перед дітьми, уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самоволодіння, рішучість) [218, с. 50].

Під професійно значущими якостями особистості К. Левітан розуміє постійне ставлення до свого фаху, професії, праці, природи, предметів «як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, у якій ці стосунки реалізуються» [319, с. 33].

Професійно значущі якості є тією формою внутрішньої активності особистості, завдяки якій відбувається упорядкування сприйнятої інформації всієї палітри обґрунтованих дій стосовно учнів (студентів), своїх духовних потреб і себе як суб'єкта педагогічної діяльності й діяча соціального прогресу [744].

Аналіз наукових праць, котрі прямо чи опосередковано торкаються виучуваної проблематики, показує, що теоретичні основи вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу обґрунтовано недостатньо. Відсутня система структури

досліджень професійної підготовки фахівців цієї галузі. Недостатньо розкрито роль діяльнісного підходу в реалізації згаданої проблеми, адже діяльність на всіх етапах навчання була й залишається основним принципом, а діяльнісна компетентність з точки зору нашого дослідження відіграє важливу роль у формуванні інших компетентностей.

Отже, далі маємо намір безпосередньо розкрити основні положення становлення та розвитку проблеми реалізації діяльнісного підходу в навчанні (освіті) в історико-дидактичному аспекті.

Докорінні трансформації, котрі відбуваються в освітньому просторі України, зумовлюють активний пошук нових форм співпраці зі студентами, звільнення їх від консерватизму й надлишкової організованості. Зміна пріоритетів із навчання на розвиток особистості, із накопичення нею запасу знань – на формування вмінь їх застосовувати в конкретних життєвих і професійно значущих ситуаціях, забезпечення саморозвитку в умовах підготовленого середовища зумовлює упровадження в освітній процес провідних положень діяльнісного підходу з позицій його традиційно-класичного сприйняття, а також у контексті зміни його парадигмального застосування в контексті появи й активації діє-орієнтованого підходу. З огляду на це актуалізується проблема студіювання здобутків минулого задля виявлення тих із них, котрі можуть бути адаптовані в сучасному освітньому просторі.

Історико-педагогічний (у вимірі нашого дослідження – історико-дидактичний) пошук показує й переконливо доводить, що теоретичному обґрунтуванню проблеми діяльнісного підходу присвячено наукові дослідження вчених, котрі здійснювалися в різних аспектах, зокрема:

- філософському (М. Гегель, І. Кант, М. Каган, В. Лекторський, Й. Фіхте, І. Фролов, Г. Юдін та ін.);
- психологічному (М. Басов, І. Бех, Д. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Реан, С. Рубінштейн);

- педагогічному (Г. Атанов, І. Бех, Н. Гузій, Л. Зайцева, І. Зимня, Г. Іванюк, В. Лозова, Т. Севустьяненко, Б. Сусь, М. Шут та ін.).

То є свідченням складності та багатогранності власне категорії «діяльнісний підхід», котра потребує комплексного вивчення. Незважаючи на чималі здобутки в теорії діяльності, розроблення концептуальних ідей такого підходу, ця проблема дотепер перебуває на стадії становлення загальних уявлень, а в педагогічній теорії і практиці виявляється фрагментарно.

У контексті здійснюваного дослідження у площині дидактики вищої школи важливо з'ясувати сутність змісту категорії «діяльнісний підхід» в історико-педагогічному (історико-дидактичному) розвитку й особливості його впровадження в освітній процес вищої школи в оновленому парадигмальному сприйнятті в цілому, а також в освітній процес вищої педагогічної школи в умовах її кардинальної реформації в контексті реалізації положень Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) зокрема. Саме тому, здійснюємо наполегливу спробу логічно та послідовно проаналізувати означене поняття на сутнісно-дефініційному рівні та в історико-дидактичному вимірі. Адже тільки проникнення в його сутнісне розуміння уможливило осмислення й усвідомлення всіх багатовимірних виявів діяльнісного підходу, як уже було зазначено, із позицій його традиційно-класичного сприйняття, а також з позицій його оновленого парадигмального виміру як діє-орієнтованого.

Однак логіка здійснення ґрунтовного й усебічного аналізу на категорійно-понятійному рівні вимагає, перш ніж висвітлювати загальну сутність діяльнісного підходу, зупинитися на ключових поняттях, а саме: ідея, активність, діяльність, підхід.

Поняття «ідея» означає образ, вид, форму. У філософському розумінні поняття «ідея» постає як певна форма пізнання явищ об'єктивної реальності, котра охоплює усвідомлення мети та проєкцію подальшого пізнання й практичної зміни світу [289, с. 207].

Активність у «Педагогічній енциклопедії» тлумачиться як усезагальна характеристика живого. Активність людини – як здатність змінювати

навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, мети. Як особливість особистості людини, активність виявляється в енергійній, інтенсивній діяльності: грі, праці, навчанні, громадському житті [491, с. 62].

Зважаючи на те, що термін «діяльність» використовується у багатьох науках і відображає складність форм руху матерії, М. Каган пропонує розмежовувати філософські поняття «діяльність», «рух», «активність», «життєдіяльність», а саме: «рух» визначає загальні якості матерії, «активність» – форми існування та руху живої матерії, «життєдіяльність» характеризує форми руху й активність живих істот. І тільки цілеспрямовану усвідомлену активність людини можна називати, з цього погляду, діяльністю. Категорія «діяльність» є ключовою під час вивчення психолого-педагогічних проблем. Аналіз теоретичних джерел свідчить про те, що у вітчизняній педагогічній думці інтерес до дослідження діяльності в навчанні та вихованні (в освітньому процесі в цілому) помітно зростає у першій третині ХХ століття. Стосовно введення категорії «діяльність» у психологію (20–30-ті роки ХХ ст.), то розвиток уявлень про діяльність у дослідженнях Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Лурії відбувається від поняття, яке спочатку фігурувало під терміном «практичний інтелект», до позначення його більш містким і відповідним його змісту терміном «діяльність» [331, с. 120].

У психології О. Леонтьєв уперше надає визначення діяльності як універсальної форми здійснення життя живої істоти, що виявляється в різному її предметному змісті, а предметність діяльності постає її основною «констатувальною характеристикою».

Діяльність – то є активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем задля задоволення власних потреб. У структурі діяльності виокремлюють два компоненти:

- 1) мотиваційний, за якого як складові одиниці діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви й засоби діяльності;

- 2) операційний, за якого її елементами є дії й операції. Визначено три основні види людської діяльності (гра, навчання, праця) [538, с. 107].

У філософії під діяльнісним підходом розуміють активну взаємодію людини з навколишньою реальністю за допомогою матеріальних або ідеальних засобів і спрямованою на виконання певного завдання щодо її перетворення [659, с. 96].

Діяльнісний підхід як наукова категорія бере свої витoki у психології: С. Рубінштейн у 20-ті роки ХХ ст. сформулював «принцип самодіяльності», у 30-ті – «принцип єдності свідомості й діяльності». О. Леонтьєв, розробляючи цю проблему з середини 30-х років ХХ ст., використовував термін «діяльнісний принцип», а в 70-ті роки ХХ ст. уточнено та введено в науковий обіг поняття «діяльнісний підхід» [328, с. 120].

У 30-ті роки ХХ століття мали місце два основних потрактування діяльнісного підходу, представлені дослідженнями психологів шкіл С. Рубінштейна, з одного боку, й О. Леонтьєва – з іншого. Їхні наукові школи будувалися на близьких світоглядних позиціях, розроблялися хронологічно майже водночас. Тому, незважаючи на деякі розбіжності, у їхніх роботах багато спільного. Зокрема, їх об'єднує базова теза: не свідомість визначає діяльність, а діяльність визначає свідомість.

С. Рубінштейн висуває засадничий теоретичний принцип діяльнісного підходу, в основу якого покладено висхідну концепцію про «формування внутрішньої сутності людської свідомості у процесі впливу людини на зовнішній світ під час суспільної практики, у якій відбувається взаємопроникнення дії та свідомості через продукт суспільної практики» [562, с. 78]. Відповідно до зазначеного положення, в основу теорії діяльнісного підходу С. Рубінштейна покладено сформований ним принцип єдності свідомості та діяльності. Розуміння його сутності полягає в тому, що людина та її психіка формуються й виявляються в діяльності, насамперед практичній; саме тому психіка вивчається через її вияви в цій діяльності. На думку С. Рубінштейна, психіка та свідомість формуються в діяльності, і в ній вони й виявляються.

У концепції С. Рубінштейна утверджується особистісний принцип діяльності. Розвиваються положення про діяльнісну природу людини крізь призму ідей суб'єктності. Тому діяльність варто розуміти не як замкнену сутність, а як вияв активності суб'єкта в системі його суспільних відносин, що має конкретно-історичний характер і втілюється в усій різноманітності зв'язків зі світом, що зумовлює та формує його психіку та сприяє розвитку. За теорією С. Рубінштейна, особистість народжується з діяльності та формується в діяльності [562, с. 101–107].

У межах розроблення теорії діяльності О. Леонтьєв виходив із розрізнення зовнішньої та внутрішньої діяльності. Перша, вважав він, складається зі специфічних дій людини з реальними предметами, що здійснюється рухами рук, ніг, пальців. Друга відбувається за допомогою розумових дій. Здійснюючи їх людина оперує не реальними предметами, а використовує їхні ідеальні моделі, образи, уявлення про предмети. За цією теорією, внутрішня діяльність, є вторинною щодо зовнішньої та формується у процесі інтеріоризації – переходу зовнішньої діяльності у внутрішню. Зворотний перехід – від внутрішньої діяльності до зовнішньої – позначається терміном «екстеріоризація». О. Леонтьєв абсолютизував роль діяльності, особливо зовнішньої, у становленні особистості [335, с. 304].

Обґрунтування категорії діяльності С. Рубінштейном та О. Леонтьєвим як концептуальної основи філософсько-психологічних теорій забезпечило підґрунтя для реалізації методологічних принципів про єдність свідомості й діяльності, положення про провідну діяльність як основу розвитку психіки людини. Особливого значення набуває розроблений С. Рубінштейном принцип детермінізму «зовнішнє через внутрішнє», дещо відмінний від того, що сформулював О. Леонтьєв, а саме: «внутрішнє через зовнішнє» [331, с. 102]. Ці положення набули методологічного значення для педагогіки та освіти загалом, стали висхідним моментом для розроблення сучасних положень про залежність психіки людини від діяльності, у якій психічні якості індивіда не тільки виявляються, а й розвиваються. Вони стали своєрідним фундаментом для

усталеного в наш час сприймання феномена діяльнісного підходу у педагогічній теорії і практиці освітнього процесу.

Діяльнісний підхід (до вивчення психіки) розглядається як:

1) принцип вивчення психіки, в основу якого покладено категорію предметної діяльності;

2) психологічна теорія, що розглядає психологію як науку про походження, функціонування та структуру психічного відображення у процесах діяльності індивіда. У цьому авторському глосарії представлено основні принципи діяльнісного підходу, розроблені О. Леонтьєвим і С. Рубінштейном:

- розвиток та історизм;
 - предметність;
 - активність;
 - інтеріоризація;
 - екстеріоризація;
 - єдність будови зовнішньої та внутрішньої діяльності;
 - залежність психічного відображення від місця об'єкта, що відображається у структурі діяльності [494, с. 158].

Варто також зауважити, що головна ідея діяльнісного підходу в освітньому процесі пов'язана не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю, котра є певним засобом становлення та розвитку особистості. Особистісно-твірною функцією діяльності, усвідомлена спочатку лише у формі продуктивної праці, була оцінена ще на світанку людської цивілізації.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить про те, що у педагогіці, як й у філософії та психології, поняття «діяльнісний підхід» з'явилося набагато пізніше, ніж його сутнісна характеристика. Уже в XVII столітті Я.-А. Коменський зазначав, що дитина привчається до діяльності через діяльність. У середині XIX століття Ф. Фребель наголошував на тому фактові, що можливості людини розвиваються у процесі її діяльності й тому педагогічний процес має ґрунтуватися на «дії, праці, мисленні», а вся система освіти – на діяльності дітей під керівництвом педагога [663, с. 202].

Наведені вище ідеї набули розвитку у працях К. Ушинського. Він розглядав діяльність як основу виховання й навчання [653, с. 253–255].

Діяльнісний підхід як психолого-педагогічне явище набуває розвитку у працях сучасних українських науковців, а саме: Г. Атанова [29], І. Беха [60], Л. Зайцевої [201], Н. Гузій [156], Г. Іванюк [225], В. Лозової [343], Т. Севустьяненко [577], Б. Сусь [625], М. Шута [625] і зарубіжних (Є. Бондаревської [81], І. Зимньої [211], Т. Стефановської [617], В. Серікова [583], С. Якіманської [583] та ін.).

Доступно тлумачить сутність діяльнісного підходу до навчання І. Зимня. Засвоєння знань, вважає вона, відбувається одночасно з засвоєнням способу дій. Відповідно «знати» – означає здійснювати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Таким чином, знання стають не метою навчання, а його засобом [215, с. 24–26].

З огляду на проблему дослідження інтерес становить міждисциплінарна сутність діяльнісного підходу, узагальнена І. Бехом. Формування предметно-перетворювальних способів дій ґрунтується на процесі мислення. Розглядаючи «знання» і як результат мислення (відображення навколишньої дійсності), і як процес його здобуття (способи мисленнєвих дій), І. Бех пов'язує теоретичне знання насамперед із узагальненим способом діяльності, а не зі словесною оболонкою, з конкретним найменуванням речі. Саме тому, вважав учений, дидактика має запропонувати таку модель процесу засвоєння знань, аби він був водночас процесом розвитку розуму, здатності мислити [51, с. 2–5].

Під діяльністю розуміється саме навчальна діяльність, яка охоплює всі відомі у педагогіці способи організації й активізації навчального (освітнього) процесу [29, с. 160]. Діяльнісний підхід у навчальному (освітньому) процесі розглядають як ефективний спосіб забезпечення набуття знань, що відзначаються дієвістю та є основою компетентності особистості [625, с. 5–8]. Розкриваючи сутність діяльнісного підходу, А. Реан наголошує на важливості його визнання як основної парадигми теорії навчання [547, с. 175].

Проблема єдності діяльнісного й особистісного компонентів в організації освітнього процесу набуває належного відображення у психолого-педагогічних розробках Є. Бондаревської [81], І. Зимньої [214], В. Лозової [343], В. Серікова, С. Якіманської [583], Т. Стефановської [621] та ін.

Особистісний і діяльнісний аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання і, врешті-решт, – на самореалізацію особистістю своїх можливостей, що зумовило появу у педагогіці терміна «особистісно-діяльнісний підхід». Наголошуючи на діалектичній єдності діяльнісного й особистісного підходів у педагогіці, науковець убачає сутність діяльнісного підходу у спрямуванні на таку організацію суб'єкта, у якій він є активним у процесах пізнання, праці, спілкування, своєму особистісному розвитку. А особистісний підхід передбачає визнання особистості як продукта соціально-культурного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоствердження [329, с. 96–97].

Таким чином, можемо констатувати, що аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблемі реалізації діяльнісного підходу в навчанні (освіті) приділялась велика увага, яка в останній час посилюється. Однак, більшість праць, присвячених окресленій проблемі носять загальнопедагогічний характер. Що стосується конкретних дисциплін, у контексті здійснюваного дослідження, – іноземної мови, то потрібно відмітити, що проблема реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови потребує подальшого більш ґрунтовного дослідження, особливо в його оновленому розуміння як «діє-орієнтованого».

1.4. Принципи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови

Важливими принципами навчальної діяльності студентів є розвивальне навчання, фундаментальність, соціокультуродоцільність, міжпредметна інтеграція, практикоорієнтованість, професійна спрямованість, цінність

ставлення до іноземної мови. Ці принципи утворюють систему, характерною ознакою якої є гармонійність, тому вони взаємообумовлені, взаємодіють і доповнюють один одного. Завдання цієї системи – зробити процес підготовки майбутніх фахівців таким, що сприятиме «гармонійності ходу й результатів навчання» [199, с. 47].

Важливим принципом навчання іноземної мови є фундаментальність. На думку Ю. Пассова, «фундаменталізація означає оволодіння не «верхівками» науки, а її найсучаснішими основами [478, с. 179].

Процеси інтеграції до європейського освітнього простору дають змогу повному осмислити фундаментальність підготовки студентів у вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти), оскільки є основою професійної гнучкості [147, с. 36].

У професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови фундаментація означає «концентрацію навчального матеріалу й досвіду, що формується навколо основних категорій педагогіки, освоєння яких виявляється необхідним задля вирішення професійних педагогічних завдань, а також проблемну побудову змісту на основі цілісного розгляду світового історико-педагогічного процесу в контексті універсальної еволюції загальнолюдської цивілізації» [108, с. 15].

Принцип фундаментальності забезпечує умови формування: «уміння проектувати й конструювати освітній процес; уміння усвідомлювати, формувати та творчо вирішувати завдання; уміння здійснювати методичну рефлексію» [418, с. 123].

Реалізація принципу гуманізму у процесі підготовки вчителя іноземної мови виражається в ставленні до людини, розумінні її ролі й місця у будь-якому процесі, у тому числі й у формуванні професійної компетентності, оскільки студент – то є насамперед людина, особистість, індивідуальність, прилучена до різноманіття стосунків із природою, суспільством та іншими людьми, що дає змогу кожному студентові повною мірою реалізувати свої здібності,

можливості й ініціативу; сприяє переорієнтації навчального (освітнього) процесу на його особистість.

Принцип системності дає змогу визначити зміст навчання таким чином, щоб не аналізуючи значної кількості накопичених наукових завдань, забезпечити формування основних положень і правил, що вивчаються; підготувати творчу особистість, яка володіє активними формами розумової діяльності на основі діалектичних зв'язків взаємообумовлених явищ.

Принцип науковості означає, що рішення, які приймаються у процесі навчання, повинні базуватися на об'єктивних наукових фактах. Реалізація цього принципу сприяє створенню необхідних умов для навчання; гуманітаризації освітніх програм; застосування таких дидактичних підходів, методів і технологій навчання, що забезпечують пріоритет загальнолюдських цінностей, цілісність, послідовність, наступність і випереджувальний характер навчання, використання інформаційних технологій у навчанні, управлінні, наукових дослідженнях.

Принцип діалогічності, що впливає з самої суті акту спілкування, дає змогу природно організовувати мовно-мовленнєву діяльність студентів, забезпечити збереження й розвиток індивідуальної культури особистості, сприяти міжособистісній комунікації, взаємному обміну думками; спрямувати зміст, мовні особливості, композиційну структуру висловлювання відповідно до ситуації спілкування.

Основні принципи доповнюються специфічними [353]. Уваги заслуговує орієнтація вищої педагогічної освіти на розвиток особистості майбутнього педагога, його освітніх можливостей, постійне формування власних професійних й особистісних компетентностей. Сучасний учитель іноземної мови повинен володіти вмінням інтегруватися та практично використовувати інноваційний досвід, володіти вмінням, й узагальнювати, передавати свій досвід іншим. В умовах мінливої педагогічної реальності необхідною якістю педагога є креативність як бажання створювати нову педагогічну реальність.

Закцентуємо дослідницьку увагу на наступності й перспективності як ефективних і ключових принципах, що спрямовують проектування технологій формування складових професійної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови.

Питання принципів навчання досліджено в достатній мірі у педагогіці (Ю. Бабанський, Н. Волкова, С. Гончаренко, Й. Гербарт, М. Данилов, А. Дистервег, Л. Занков, Я. Коменський, Н. Мойсеюк, О. Савченко, Й. Песталоцці, К. Ушинський, Л. Федоренко, М. Фіцула, В. Ягупов та ін.) розглядається як важлива дидактична категорія, що визначає зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи відповідно до навчальних цілей виховання й закономірностей процесу навчання [608, с. 732] та має характерні риси й ознаки, види та певні складові.

Дидактичні принципи базуються не на випадкових явищах, а на певних законах, визначених часом і змістом діяльності. Тому вони є закономірним відображенням вимог суспільства у певний період до діяльності людини в різних її сферах. Розробляючи та здійснюючи наукові відкриття, людина висуває на їхній основі важливі принципи, котрі вважаються законами, більш глибоке пізнання яких є запорукою точнішого визначення самого принципу. Отже, поняття «принцип» є особливо важливим в освітній сфері діяльності суспільства, зокрема у процесі дослідження та розроблення методики навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти).

«Принцип навчання» С. Гончаренко тлумачить як «основне вихідне положення теорії навчання» [140, с. 270]. М. Фіцула трактує його як «основні положення, що визначають зміст, організаційні норми та методи навчальної роботи» [662, с. 148]. В. Ягупов – як «спрямовувальні положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей» [755, с. 291].

Принципи навчання – то є фундаментальні поняття певної галузі знань чи наукових досліджень, які є основою системи, що становить узагальнення й

поширення певного положення на всі види тієї галузі, з якої цей принцип абстрагований [656, с. 127].

Наукові принципи є «не просто узагальненням, а узагальненням найбільш важливого, суттєвого, закономірного» [69, с. 30].

Формування професійної компетентності студентів достатньо значущим є твердження М. Фіцули щодо визначення ролі та функцій дидактичних принципів у навчально-виховному (освітньому) процесі. Спираючись на ці твердження та багаторічну практику викладання іноземної мови в закладі вищої освіти, робимо висновок, що ці принципи:

- а) визначають діяльність викладача та пізнавальну діяльність студентів;
- б) відображають внутрішню суть діяльності викладача та студентів;
- в) базуються на закономірностях навчання;
- г) є системою вимог до визначення змісту, форм і методів навчання;
- д) є системою основних положень, на яких ґрунтуються теорія і практика навчання;
- е) визначають цілеспрямованість і діяльність викладача;
- є) є положеннями, якими керуються студенти [662, с. 48].

Термін «принцип навчання» має давню історію. Як категорія дидактики, що характеризує способи використання законів навчання відповідно до мети освіти, цей термін використовується у працях Й. Гербарта, А. Дистервега, Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського та ін. Праці цих учених дають підстави стверджувати, що пошук своєрідних правил навчальної діяльності викладача, шляхів співпраці викладача та студентів, вихідних положень, на яких ґрунтується зміст навчання взагалі й іноземної мови зокрема, здавна цікавили науковців, а результати їхніх досліджень стали вагомою першоосновою сучасної дидактики й лінгвістики.

Концептуальні дидактичні положення Я. Коменського, що в той час не мали глибокого теоретичного розроблення та практичного застосування, стали поштовхом до майбутніх досліджень у педагогіці.

Головна мета навчання й виховання, за Й. Песталоцці – то є гармонійний розвиток природних здібностей людини, їх постійне вдосконалення. Провідні елементи навчання, визначені педагогом, були покладені в основу всієї системи дидактичних принципів і змісту навчання, зокрема в методиці початкового навчання. Дидакт рекомендував подавати знання у певній послідовності, за якої «кожне нове поняття є невеликим, майже непомітним додатком до глибоко засвоєних раніше знань» [501, с. 204].

А. Дистервег, послідовник Й. Песталоцці, вважав, що людина має природні задатки, які можна розвинути, а завдання навчання та виховання – збудити задатки, щоб вони могли розвиватися й удосконалюватися. До необхідних умов підготовки гуманних і свідомих людей А. Дистервег відносить у виховному процесі принципи природовідповідності, самодіяльності, а як головні в системі 33 дидактичних правил вирізняє розвивальне навчання, що базується на засадах «від близького до далекого», «від простого до складного», «від легшого до складнішого» [176, с. 215–256] тощо.

К. Ушинський ще не вживає термін «принцип», а називає його «необхідними умовами будь-якого викладання» і розглядає в тісному взаємозв'язку з формами й методами навчання. У його наукових дослідженнях знаходимо аналіз таких принципів, як послідовність і систематичність, міцність засвоєння знань, наочність, природовідповідність, виховний характер навчання, зв'язок із життям. У контексті нашого дослідження педагогічна система К. Ушинського є особливо цінною, оскільки вчений розглядає дидактичні принципи не відокремлено, а у взаємозв'язку з формами й методами навчання, а це й є виявом дієвості принципу наступності та перспективності в реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови [653, с. 253–155].

Дидактичні ідеї вчених минулого (Я. Коменського, А. Дистервега, Й. Песталоцці, К. Ушинського) щодо визначення принципів навчання, які відіграють основну роль у встановленні змісту, методів та організаційних форм навчання, безперечно, були цінними, проте потребували наукових обґрунтувань і практичної перевірки, а важливі дидактичні принципи перспективності й

наступності не мали теоретичного розроблення та практичного застосування. Не було визначено місця цих принципів у теорії та практиці навчання загалом і в методиці викладання іноземної мови зокрема, не розкрито їхню концепцію, недостатньо обґрунтовано їхню роль у навчально-виховному (освітньому) процесі.

У середині ХХ століття в теорії змісту загальної середньої освіти вчені зробили вагомий внесок щодо компонентів принципів навчання, їхньої структури та ролі в організації навчального (освітнього) процесу. Слід зазначити, що досі немає єдності в розв'язанні проблеми принципів навчання, оскільки не розкрито повністю закономірності дидактики. Їх розроблення триває. Принципи навчання історично мінливі, вони відображають потреби суспільства, зазнаючи впливу досягнень науки, нових закономірностей навчання, передового педагогічного досвіду, а тому тлумачать цю категорію дидактики неоднозначно, постійно вдосконалюючи їхню систему.

Дидактичний принцип – то є найважливіша категорія навчання, оскільки вони відображають закономірності навчального (освітнього) процесу, регулюють діяльність учителя й учнів, зберігають своє загальне значення в навчанні всіх дисциплін і на всіх його етапах. Це зумовлено тим, що принципи «відбивають у своєму змісті функціональні закономірності навчання, котрі об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі» [570, с. 81]. Педагогічна наука з року в рік продовжує свої дослідження, шукаючи найефективніші правила, форми та засоби навчання, спрямовані на розвиток, навчання й виховання ідеальної людини – розумної, думаючої, спроможної здобути знання й застосувати їх на практиці. Тому в різні історичні періоди вчені-педагоги під впливом певних наукових досягнень пропонують оновлену, доповнену систему дидактичних принципів.

Однак слід констатувати, що у педагогіці досі так і немає єдності в розв'язанні проблеми принципів навчання, одностайної визначеності, оскільки дидактичні принципи «не є догматом теорії навчання, вони можуть оновлюватися, уточнюватися, доповнюватися під впливом досягнення

педагогічної науки» [570, с. 82]. Наукове дослідження та розроблення цього важливого питання залишаються у полі зору вчених і сьогодні, оскільки ця проблема є актуальною для навчання та виховання особистості, насамперед для безперервної освіти та формування професійної компетентності студентів.

Наше дослідження має на меті висвітлити з позиції сьогодення поняття «принципи навчання» й у галузі лінгводидактики, що оперує, як загальнодидактичними, так і методичними принципами. Актуальним у контексті досліджуваної проблеми є визначення принципів навчання О. Біляєвим, який вважає, що це «своєрідні правила навчальної діяльності вчителя, шляхи взаємодії вчителя й учнів, це вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і принципів побудови системи вправ, підготовки та проведення уроків» [56, с. 180].

«Дидактичні принципи визначають змістові основи навчання та впливають із закономірностей ефективного навчання» [514, с. 27]. Ми поділяємо думку про те, що навчання (формування діяльнісної компетентності) буде ефективним, якщо його зміст охоплюватиме навчальні елементи, котрі забезпечуються системою знань про мову й на цій основі – мовленнєву підготовку, тобто розвивають здатність особистості до комунікативної мовленнєвої діяльності. Тому у процесі формування професійної компетентності провідну роль відводимо принципам перспективності й наступності, які передбачають раціональне використання набутих раніше знань і сформованих умінь і навичок під час вивчення нового матеріалу та підготовки до свідомого його сприймання.

Слушною є думка про те, що процес навчання становить систему, яка містить цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти навчання, що регулюються загальнодидактичними й лінгводидактичними принципами, бо лише останні охоплюють процес навчання в цілісності [513, с. 34].

Отже, у процесі визначення й розроблення системи роботи з формування професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів (закладів

вищої освіти) необхідно враховувати загальнодидактичні принципи навчання іноземної мови, що є вихідними методологічними положеннями та необхідною умовою досягнення ефективності в навчально-виховному (освітньому) процесі.

Навчання іноземної мови спирається на такі загальнодидактичні принципи, як науковість, систематичність і послідовність у навчанні, перспективність і наступність навчання, доступність і наочність виучуваного матеріалу, міцність й усвідомлення засвоєваних студентами знань, зв'язок навчання з життям, активною мовленнєвою практикою в спілкуванні.

Принципи сучасної дидактики утворюють систему, цілісну одиницю, поєднану тісним взаємозв'язком. Реалізація одного принципу пов'язана з реалізацією інших, водночас усі вони разом відображають основні особливості процесу навчання, як це розуміє сучасна дидактика.

Серед принципів навчання першорядну роль у нашому дослідженні відводимо принципам перспективності та наступності, що є провідними у процесі формування діяльнісної компетентності студентів. У своєму дослідженні ми на перше місце ставимо принципи наступності й перспективності, оскільки вважаємо, що формування професійної компетентності особистості – це кінцева мета навчання іноземної мови. Саме ці принципи вважаємо провідними в експериментальній методиці реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови, оскільки вони вносять системність у планування навчального (освітнього) процесу, передбачають динаміку навчання іноземної мови в контексті реалізації положень діяльнісного підходу, вимагають логічної побудови процесу навчання [349, с. 4].

Перспективне вивчення мови дає змогу розглядати виучуване ширше й усебічно, створює базу для міцного засвоєння наступних тем і розділів» [68, 180 с.].

«Принцип наступності спрямовує увагу вчителів на врахування логіки предмета й його окремих розділів, на необхідність опори на попереднє під час вивчення нового, на своєчасне підвищення вимогливості до учнів на наступних етапах навчання, їхню самостійності в інтелектуальній роботі. Поняття

наступності тісно пов'язане з перспективністю, тобто з своєчасною підготовкою до засвоєння нового, особливо складного» [419, 439 с.].

«Наступність і перспективність – принципи, що лягли в основу неперервної мовної освіти. ...Орієнтують на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах мовної освіти, встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, організацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти», «наступність у навчанні мови реалізується через опору на вивчений і засвоєний матеріал, в основі якого взаємодіють старі й нові знання, у результаті чого утворюється система міцних і глибоких знань, умінь і навичок, пов'язана із перспективністю навчання мови» [500, с. 400].

Серед різноманітних концепцій теорії дидактичних принципів навчання, що забезпечують процес формування професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної й культурної компетенцій/компетентностей) студентів найближчою до нас є позиція М. Пентилюк, яка всі принципи поділяє на дві групи – загальнодидактичні й лінгводидактичні. У свою чергу, серед кожної групи виокремлено види: загальнодидактичні, що поділяються на традиційні та сучасні, а аткож лінгводидактичні – на загальнометодичні й специфічні. Важливе місце в аналізованій класифікації посідають принципи перспективності та наступності, що є загальнодидактичними традиційними принципами навчання. Ми поділяємо позицію вченої, яка не вирізняє принципи перспективності та наступності як векторні, а розуміє їх дію в єдності – як одне ціле, взаємозумовлене й взаємозалежне поняття, особливо важливе для упровадження в освітній простір України безперервної освіти, спрямованої на формування діяльності мовної особистості. Схвальним у характеристиці цих принципів є те, що вчена радить спиратися на опорні знання й навички, важливі для вивчення конкретного мовного явища, й орієнтувати на перспективну діяльність.

Наступність і перспективність – то є два аспекти одного явища: під час погляду «згори донизу» ми говоримо про наступність, а під час погляду «знизу-вверх» – про перспективність у навчальній роботі [349, с. 5].

Реалізація цих принципів у навчальному (освітньому) процесі передбачає раціональне використання знань і вмінь, набутих раніше, під час вивчення нових тем із метою свідомого сприймання лінгвістичного матеріалу та подальшого його вивчення. Ми погоджуємося з цими твердженнями й вважаємо, що професійну компетентність не можна сформувати виокремлено на певному етапі навчання, її необхідно формувати цілісно та системно упродовж усього освітнього процесу, що має безперервний характер: одночасно беручи за основу попередній рівень її сформованості та проєктуючи майбутню діяльність розвивати й удосконалювати її складові під час вивчення наступних тем, розділів, у конкретно визначеній групі студентів.

Аналіз наукової літератури підтверджує цінність і провідну роль принципів перспективності та наступності в навчанні й показує доцільну можливість реалізації розглянутих принципів у процесі формування професійної компетентності в навчанні іноземної мови.

Особлива значущість цих принципів, на нашу думку, полягає в тому, щоб у процесі формування професійної компетентності був зв'язок між лінгвістичними поняттями, що вивчаються, поступове вивчення кола їхньої вивченості та поглиблення їхньої сутності; розвиток комунікативних умінь і навичок на новому, глибшому й вищому рівні в єдності з внутрішньопродметними та міжпредметними вміннями; і сформована компетентність студента стала основою для засвоєння нових знань і розвитку нових комунікативних умінь і навичок, що в сукупності утворюють ґрунтовнішу професійну компетентність.

Беручи до уваги дослідження вчених щодо дидактичних засад у навчанні, вважаємо, що в результаті дії принципів перспективності та наступності в цілісному освітньому процесі навчання має загальну систему неперервної мовної освіти, спрямованої на формування діяльнісної компетентності

(рис. 1.3), розвиток якої відбувається в такій послідовності: дошкільний заклад – початкова школа – основна школа – старша школа - вищий навчальний заклад (заклад вищої освіти).

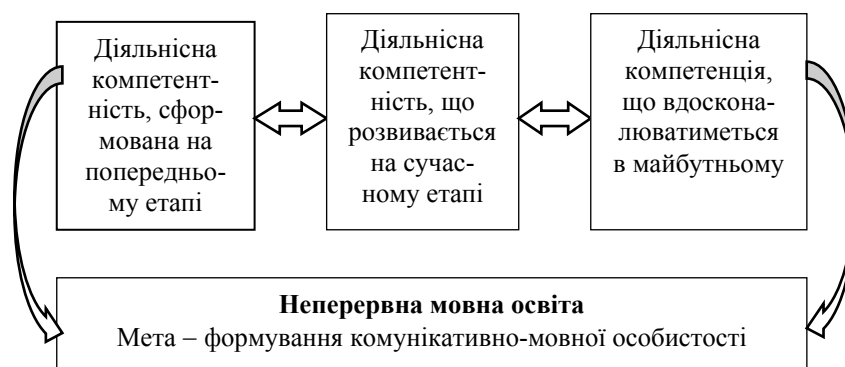


Рис. 1.3. Схема формування діяльнісної компетентності студента

Уся діяльність викладача є виявом принципів перспективності та наступності, що містять три взаємопов'язані складові: теперішнє вивчення певного явища спирається на те, що було розглянуто в минулому, і містить проєкцію на те, що буде опрацьовано, удосконалено й поглиблено в майбутньому.

Принципи перспективності й наступності є двома аспектами одного процесу. У навчальній діяльності поставлена мета є перспективністю – для нашого дослідження це діяльнісна компетентність студента від початку навчання до його завершення, а наступність – це сформована професійна компетентність студента певного ступеня навчання – майбутнього вчителя іноземної мови, розвиток якої триває.

Принципи перспективності й наступності реалізуються в діяльності викладача. Рівень сформованості комунікативної компетентності на попередніх етапах навчального (освітнього) процесу надасть змогу методично ефективно організувати роботу, спрямовану на формування діяльнісної компетентності студентів, компоненти якої визначено відповідно до виучуваного матеріалу й відповідного року навчання. У процесі добору ефективних методів навчальної роботи викладач повинен бачити перспективу розвитку й основні етапи засвоєння матеріалу. Діяльнісна компетентність формується послідовно й це

відбувається протягом усього курсу вивчення іноземної мови. Саме це дає змогу вивчати теоретичний матеріал і формувати практичні вміння й навички на ґрунті реалізації принципів перспективності й наступності. Тому викладач повинен знати програму та методику не тільки вищої, а й загальноосвітньої школи.

У контексті здійснюваного дослідження, що стосується розгляду проблеми наступності й перспективності в контексті реалізації положень діяльнісного підходу, доцільно зауважити, що ця проблема вивчена недостатньо. Численні праці видатних учених мають зазвичай загальнопедагогічний характер. Однак вони є важливим підґрунтям для реалізації названих принципів у навчанні іноземної мови.

Нині, коли у більшості країн світу, незалежно від рівня їхнього економічного розвитку, багатомовність є головною рисою сучасного, ділового та повсякденного життя, знання іноземної мови стає однією з ключових компетентностей, що мають бути сформовані в сучасного фахівця.

Проблему забезпечення наступності в навчанні іноземної мови в старшій профільній школі розглядають В. Редько й О. Пасічник у статті «Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ: зацікавлений погляд на проблему» [548, с. 21–30]. Автори розглядають чинники, які порушують наступність іншомовної освіти й окреслюють шляхи подолання негативних тенденцій розвитку галузі. Ми поділяємо думку тих авторів, котрі вважають, що перетворення знання мови із загальноосвітньої на одну з операційних компетентностей сучасної професійної освіти потребує коригування навчальних цілей, методів, критеріїв, якості та стандартів іншомовної освіти. Досягнення студентами вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) відповідного рівня іншомовної підготовленості автори убачають у доцільності навчання іноземної мови у два етапи.

На першому курсі B_1 корекційний курс іноземної мови, мета якого досягнення всіма студентами рівня B_1 та їхня підготовка до подальшої професійної іншомовної діяльності. У змісті корективного курсу доцільно

поєднувати побутову, країнознавчу тематику, що не дублює шкільної програми з елементами професійно зорієнтованої.

На наступних курсах (із 2-го по 4-й) слід активно здійснювати професійно зорієнтоване навчання. На цьому етапі слід сформувати в студентів необхідний поняттєво-термінологічний апарат, уміння й навички здобувати інформацію з іншомовних джерел, виконувати творчі комунікативні завдання з погляду на їхні професійні компетенції. Досягнення таких цілей убачається в здійсненні у процесі навчання педагогічних технологій, основою яких є принципи діяльнісного, проблемного, інтерактивного та ситуаційного навчання.

Навчання в магістратурі має орієнтуватися на продовження поглибленого оволодіння іноземною мовою (рівні B₂–C₁) відповідно до потреб конкретних напрямів підготовки.

Оскільки цей етап навчання передбачає спеціалізовану функційну підготовку наукових і педагогічних кадрів, розширюється спектр завдань іноземної освіти. Пріоритетності набуває оволодіння іноземною мовою для академічних цілей, що забезпечуватиме можливість безперешкодного доступу до зарубіжних інформаційних ресурсів, сприятиме обміну ідеями в міжнародному професійному середовищі під час дискусій, конференцій і форумів, що підвищуватиме їхній кваліфікаційний рівень і конкурентоспроможність на світовому ринку праці.

Висновки до розділу 1

У розділі висвітлено основні положення методології вивчення досліджуваної проблеми в ієрахізованому вимірі на загальнофілософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному з проєкцією на реалізацію потреби фундаментального ґрунтового вивчення теоретичних основ, наявного практичного досвіду, а також подальшого інвентування власних теоретичних положень і здійснення експериментальної апробації авторських педагогічних та суто дидактичних інновацій, а також задля забезпечення верифікованої теоретико-методологічної фундації для визначення

дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя в цілому та підготовки майбутнього вчителя іноземної мови зокрема. У розділі також представлено ідеї щодо діяльнісного підходу до організації та здійснення освітнього процесу в історико-дидактичному вимірі.

На сучасному етапі активних реформаційних процесів, котрі відбуваються в системі освіти України на різних рівнях в цілому, а також, звичайно, на рівні реформування та перебудови вищої педагогічної освіти в тісній залежності від оновлення системи загальної середньої освіти, що передбачено реалізацією Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), актуалізується проблема пошуку оновлених методологічних підходів, уточнення існуючих закономірностей і принципів, котрі є основоположними щодо організації та здійснення освітнього процесу у вищій педагогічній школі.

Філософські концепції вчених здавна були важливим підґрунтям для інших наукових досліджень – лінгвістичних, соціальних, психологічних, методичних тощо. Саме тому виклад положень здійсненого дослідження розпочинаємо з висвітлення основоположних позицій загальнофілософського рівня методології його організації та здійснення. Філософія мовної освіти має давню традицію, її корені сягають глибини століть. Вона нині досліджує процес вербального пізнання, місце мови в житті людини та суспільства, культуру мовленнєвої діяльності.

Концепція освітнього процесу підготовки вчителя іноземної мови потребує надійного методологічного підґрунтя.

Аналіз наукової літератури показує, що основою професійної підготовки майбутніх фахівців мовної освіти є провідні лінгвофілософські положення про взаємозв'язок мови, людини і суспільства; мови, мовлення та мислення; мови й висловлювання учасників комунікативного спілкування.

Найважливіша роль у процесі входження індивіда в соціум належить мові. Це обумовлюється тим, що в мові відображено досвід попередніх поколінь всього людства. Оволодіваючи мовою, людина привласнює цей досвід, робить його складником своєї особистості. Усе зазначене вище

відображається у процесах мовленнєвої діяльності, спілкуванні, що в кожній культурі має власні особливості. Тому необхідно розвивати в студентів природну здатність до вербального спілкування, формувати діяльнісну компетентність у системі підготовки вчителя іноземної мови.

Основу професійної підготовки вчителя іноземної мови складає психолого-педагогічна підготовка, яка передбачає реалізацію такого підходу, який здійснюється через вивчення крім традиційних навчальних дисциплін (дидактики, історії педагогіки, загальної психології, теорії виховання) основ педагогічної майстерності, соціальної психології тощо.

Теоретичні основи професійної підготовки вчителів іноземної мови передбачають безпосереднє сприйняття досліджуваного об'єкта, використання практичного досвіду, включення емоційних й естетичних елементів свідомості, активізації здібностей, творчої уяви.

Методологічні засади передбачають забезпечення освітнього процесу прийомами та способами педагогічної взаємодії. У контексті здійснюваного дослідження теоретико-методологічні засади розглядаємо як сукупність основних положень, підходів, технологій проведення занять, а також дидактико-методичне забезпечення процесу підготовки фахівців. У зв'язку з модернізацією освіти широко піднімається питання про компетентності, а результати професійної підготовки фахівців оцінюються через сукупність відповідних компетенцій, які формуються, актуалізуються й активізуються саме в діяльності.

Методологічна основа процесу підготовки вчителів іноземної мови є складною багаторівневою системою як єдиного цілого, що складається з елементів, між якими існують логічні зв'язки, і зміна будь-чого призводить до зміни системи.

Діяльнісний підхід стосується внутрішньої активності особистості, яка пробуджується не примусом, а змістом і методами організованими особливим чином. Кінцевою метою реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови є його перетворення із суб'єкта учіння на суб'єкта

практичної діяльності для цілеспрямованої діяльності. Перетворення відбувається у двох формах: суб'єкт-об'єктній і суб'єкт-суб'єктній.

Комунікативна спрямованість знаходить практичне втілення у процесі вивчення іноземної мови в ситуаційно-тематичному вияві. У реальних умовах усне мовлення пов'язане з конкретною ситуацією спілкування, яка створюється саме для того, щоб студент міг здійснити мовленнєву дію відповідно до комунікативних завдань.

У контексті реалізації діяльнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови важливого значення набуває принцип міжпредметності.

Ефективними та ключовими принципами, котрі спрямовують проектування технологій формування складових професійної компетентності вчителя іноземної мови, є принципи перспективності й наступності в навчанні (освіті). Саме ці принципи вважаємо провідними в експериментальній системі реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, оскільки вони вносять системність у планування навчального (освітнього) процесу, передбачаючи динаміку навчання іноземної мови в аспекті діяльнісного підходу, вимагають логічної побудови процесу навчання (освіти).

Таким чином, методологічні засади успішної реалізації цієї проблеми забезпечуються поєднанням різних методологічних підходів, а саме: системного, компетентнісного, комунікативного, культурологічного, лінгвокраїнознавчого, лінгвістичного, особистісно зорієнтованого, міжпредметного, акмеологічного та принципів: діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, фундаментальності, міжпредметної інтеграції, професійної спрямованості, практикоорієнтованості, науковості, перспективності й наступності в навчанні іноземної мови, оптимізації процесу підготовки вчителя іноземної мови.

Основні положення розділу отримали висвітлення у публікаціях автора [683–747].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

2.1. Реалізація положень діяльнісного підходу в контексті розвитку творчої особистості майбутнього вчителя іноземної мови

Проблема підвищення якості освіти піднімалась неодноразово, однак і в наш час інтенсивного становлення інформаційного суспільства підготовка висококваліфікованих фахівців потребує подальшого вдосконалення. Теоретичні положення проблеми перевірки навчальних досягнень студентів досліджували східнослов'янські (О. Барабаш, М. Бернадський, В. Гузєєв, О. Долгіна, В. Загв'язинський, І. Ісаєв, І. Колесникова, В. Сластьонін, С. Смірнов, А. Щукін) та зарубіжні (L. Balzer, A. Frey, U. Ronold, P. Nenniger, H. Thirau, H. Wottawa) вчені, у працях яких простежується ідея формування готовності студентів до подальшого навчання.

Готовність до діяльності В. Сластьонін пропонує розглядати як цілісний вияв особистості й «особливий психічний стан», що передбачає в суб'єкта наявність структури певної дії; як діяльність, що включає в себе різноманітні спрямування на усвідомлення педагогічних завдань, моделі ймовірної поведінки, визначення способів діяльності, оцінювання своїх можливостей у відповідності з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату. Структурно ця готовність являє собою складний синтез компонентів. «До їх числа ми в першу чергу відносимо мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавчий (процесуальний) компоненти. Усі якості особистості вчителя, котрі визначають його готовність до виховної роботи з учнями, інтегровані в її спрямованості як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки й діяльності» [453, с. 14–19].

Історико-педагогічні й сучасні наукові педагогічні дослідження свідчать про те, що для визначення поняття «підготовка» автори використовують різні інтерпретації й обґрунтування. Проблема «підготовки» може розглядатися в

різних аспектах: психологічному (урахування нахилів, індивідуальних особливостей); моральному (позитивне ставлення до педагогічної професії); практичному (оволодіння системою професійно-педагогічних знань, умінь і навичок) [334, с. 43].

Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі підготовки педагогічних кадрів у вишах (О. Абдулліна, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Вол. Бондар, Є. Бондаревська, В. Буряк, Л. Кондрашова, О. Лаврентьєва, Н. Кузьміна, С. Кульневич, І. Малафійк, О. Малихін, С. Сисоєва, В. Сластьонін), свідчать про складність поняття «підготовка», про ширину й різноманітність його трактування.

У своїх дослідженнях багато вчених (В. Андрущенко, Г. Атанов, В. Бондар, І. Зязюн, Б. Корольов, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.) підкреслюють необхідність підготовки фахівців нового покоління, здатних адаптуватися до швидких змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний досвід протягом усього життя.

Стосовно проблеми формування творчої особистості студента, то в зв'язку з чіткою цілісною орієнтацією освітнього стандарту на формування професійних компетенцій вона залишається для закладів вищої професійної освіти недостатньо зрозумілою, хоча важливість і необхідність розуміється всією педагогічною та професійною спільнотою. Проведений аналіз стану проблеми формування творчої особистості студента закладу вищої освіти в умовах переходу на рівневу освіту показує, що під час формування основних напрямів розвитку закладу освіти, що відображаються в стратегії розвитку вишу, планах роботи факультетів, важливим пріоритетом повинен стати розвиток особистості студента, а також дає змогу розкрити його творчий потенціал стосовно професійної діяльності. В умовах упровадження компетентнісного освітнього стандарту стає необхідним урахування індивідуальних запитів особистості й запитів ринку праці, індивідуалізація підготовки, що сприятиме творчому та професійно-особистісному розвитку.

Проблема творчості в цілому, і в контексті професійно-особистісного розвитку студентів частково не є новою науковою проблемою. У наш час в науці по проблемі формування творчої особистості, розвитку творчих здібностей є чимало досліджень. Аналіз філософських, психолого-педагогічних наукових праць показує, що проблема формування творчої особистості студента досліджується на філософському, психологічному та педагогічному рівнях і є міждисциплінарною. Розкрита на філософському рівні суть категорії «творчість» показує, що творчість – то є діяльність саморозвитку людини в соціальному та професійному середовищі, що відображає процес перетворення зовнішнього та внутрішнього світу людини (В. Зінченко, В. Кутирєв, В. Порус, М. Каган, Г. Щедровицький та ін.).

На психологічному рівні процеси, що розвивають природу творчості, суть розвитку творчої особистості (Б. Ананьєв, Д. Асмолов, Г. Андрєєва, Л. Виготський, А. Леонтєв, А. Лук, Л. Мітіна, А. Пономарьов, В. Слободчиков та ін.). Педагогічний рівень дослідження відображає важливість проблеми формування творчої особистості та представлений цілою низкою робіт, у яких розкривається зміст поняття «творчість», «творча особистість», визначається зміст і методи формування якостей творчої особистості та розвитку творчих здібностей (В. Аніщенко, Е. Танєєва, Г. Коваленко, М. Спіріна, Н. Кузьміна та ін.). Творча особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети праці, скільки в самому його процесі. Визначальним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нових знань, нових способів діяльності. Загальною для творчих особистостей є потреба розвиватись, потреба у постійному рості.

Здійснення професійної підготовки не зводиться лише до формування професійних компетенцій, а повинно бути цілісним процесом становлення особистості через виявлення максимальної кількості здібностей, реалізацію особистісної активності, розкриття мотиваційної сфери й цільову життєву орієнтацію.

Організація навчального (освітнього) процесу у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) спрямована на орієнтування студентів на участь у

вільній ситуації вибору, де кожен учасник навчального (освітнього) процесу свідомо ставить собі мету, обирає засоби, прагне до досягнення й оцінювання свого індивідуального результату за врахування творчого підходу до проблеми, що розв'язується. Саме в такий спосіб у процесі професійного становлення особистість, яка формується, поступово набуває прагнення брати участь у професійному процесі, намагається розвивати себе засобами професії. У такому випадку людина виступає як професіонал, компетентний діяч, одночасно його компетентність поширюється на власне професійну діяльність, на професійне спілкування, на розвиток особистісної індивідуалізації.

Нині затребуваним на ринку праці є той фахівець, котрий володіє не тільки знаннями, а й має сформовані певні особистісні якості та здібності, такі, як самодисципліна, цілеспрямованість, активність й ініціативність, уміння працювати в колективі, сміливість у використанні інновацій і т. ін. Усі ці характеристики повинні бути притаманними сучасному фахівцю. Отже, головною метою системи вищої професійної освіти в сучасних умовах є підготовка компетентного фахівця, тобто фахівця, котрий набуває на належному рівні певний набір компетенцій. Під компетентністю розуміють інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) для виконання діяльності у певних галузях. Компетентність включає певний когнітивний, мотиваційно-ціннісний й емоціонально-вольовий компоненти [292].

Компетентність – то є ситуаційна категорія, оскільки вона виражається в готовності до здійснення будь-якої діяльності в конкретних професійних ситуаціях. Завдання викладача полягає в здійсненні контролю щодо сформованості компетенцій студентів, у створенні вільної й невимушеної атмосфери, яка стимулює студента до розв'язування завдань. Більшість авторів метою контролю сформованості компетенцій майбутнього фахівця вважають формування ключових компетенцій.

Е. Зеєр [156], І. Зимня [159], А. Хуторської [501] ключовими компетентностями вважають наступні:

- соціальна компетентність, яка виявляється у психологічній готовності вирішувати проблеми та брати на себе відповідальність за них, у готовності та здатності взаємодіяти з іншими студентами задля розв'язання завдань, у здатності виявляти відкритість і терпимість до іншої думки, у готовності й умінні виявляти свої особисті та професійні здібності в соціумі;
- інформаційна компетентність, яка виявляється в наявності потреби отримати нову інформацію, використовуючи як паперові, так і інтернет-джерела, різні джерела інформації у сфері своєї професійної діяльності, самостійно опрацьовувати одержану з різних джерел інформацію, застосовувати сучасні інформаційні технології задля розв'язування професійних завдань, здійснювати взаємодію з іншими студентами та викладачами шляхом застосування віртуального освітнього середовища;
- комунікативна компетентність виявляється в готовності та здатності здійснювати комунікацію відповідно до мети та ситуації спілкування під час реалізації своєї професійної діяльності, у здатності здійснювати професійне й особистісне спілкування, у готовності співпрацювати з іншими студентами та викладачами, розкриваючи свою точку зору.

Філософія навчання (освіти) розглядає систему професійної підготовки компетентного фахівця як безперервний процес, котрий відбувається протягом усього життя, метою якого є вдосконалення компетентностей, необхідних для особистого, соціального та професійного розвитку, який здійснюється під впливом соціально-економічних, технологічних, демографічних чинників.

Згідно філософії навчання (освіти) контроль професійної підготовки компетентного фахівця повинен мати такі характеристики: гнучкість, різноманітність, доступність. Ця система спрямована на набуття студентами таких умінь:

- навчитися пізнавати, тобто засвоїти засоби навчання й контролю сформованості компетентностей, а не просто набуття структурованих знань;

- навчитися засвоювати інновації, необхідні для здійснення контролю сформованості своїх компетентностей у сучасних умовах;
- навчитися здійснювати спільну діяльність у процесі контролю професійної підготовки компетентного фахівця, тобто вміти урегулювати конфлікти, здійснювати діалог культур й обмін інформацією, делегувати повноваження між студентами, які здійснюють взаємоконтроль;
- навчитися здійснювати контролюючу діяльність, спрямовану на розвиток особистості.

К. Роджерс вважає, що викладач зможе створити в групі потрібну атмосферу, якщо він буде керуватись такими принципами:

з самого початку та під час розгортання всього навчального (освітнього) процесу викладачу потрібно демонструвати студентам свою повну довіру;

- необхідно допомагати студентам у формуванні й уточненні мети й завдань, котрі стоять перед групою та перед кожним студентом;
- викладач повинен завжди виходити з того, що в студентів є внутрішня мотивація до навчання.

Викладач повинен бути для студентів джерелом різноманітного досвіду, до якого завжди можна звертатися за допомогою, зіткнувшись із труднощами у розв'язуванні того чи іншого завдання [414].

Важливим методологічним підходом до дослідження системи професійної підготовки вчителя іноземної мови є діяльнісний підхід, основні положення якого розроблено в ґрунтовних працях П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Запорожця, М. Левіної, О. Леонтєєва, С. Рубінштейна, В. Слободчикова, Н. Талізінної. Провідною ідеєю діяльнісного підходу є положення про те, що будь-який розвиток (чи особистісний, чи професійний) здійснюється лише у процесі діяльності. Базова категорія цього підходу – категорія діяльності.

Основні положення діяльнісного підходу до системи поліфункціонального контролю професійної підготовки компетентного

спеціаліста у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти)учені убачають у наступному:

- контроль рівнів сформованості певних компетентностей майбутнього спеціаліста реалізується в діяльності. Отже, необхідно обирати активні форми контролю;
- професійно-особистітний розвиток майбутнього фахівця здійснюється в діяльності;
- рефлексія є компонентом діяльності;
- ставлення студента до результату власної діяльності призводить до розвитку;
- студент є суб'єктом діяльності, він займає активну позицію у виборі форм і методів контролю й самоконтролю своєї діяльності;
- спілкування як частина діяльностіреалізується як у контактному, так й у віртуальному освітніх середовищах;
- суб'єкт-суб'єктні відносини в здійсненні контролю мають реалізовуватись на всіх рівнях.

О. Леонт'єв вважає, що до структури діяльності входить предметна діяльність, дія, операція [236]. Д. Ельконін і В. Давидов убачають реалізацію діяльнісного підходу в комунікації, навчальній (навчально-пізнавальній) діяльності, формуванні особистості. Учені вважають, що завдяки діяльності відбувається особистісне самовдосконалення й розвиток особистісного потенціалу студента [124].

Розвиток сукупності якостей-ознак творчої особистості в студентів виявляється надзвичайно важливимзавдя їхнього ефективного навчання й подальшої мійбутньої професійної діяльності. Цьому сприяє глибоке засвоєння системи знань, формування відповідних умінь і навичок, стимулювання участі у проєктах, самостійна робота, підтримка наукових інтересів. Необхідно, щоб процес формування особистості був органічно пов'язаним із розвитком загальної культури, лише тоді можливим виявляється забезпечення ефективного формування професійної культури творчої особистості.

Організація педагогічного процесу в сучасному вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) створює широкі можливості, котрі дають змогу студентам здійснювати вільний вибір засобів, свідомо ставити мету, прагнути до досягнення й оцінювання власного індивідуального результату з урахуванням творчого підходу до розв'язування проблеми [299].

Вивчення людини протягом її життєвого шляху показує, що вияв якостей активного суб'єкта діяльності відбувається до тих пір, поки ця діяльність триває. У саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності важливе значення належить професійній діяльності як оптимальній умові творчого розвитку.

2.2. Іноземна мова – засіб розвитку особистості майбутнього фахівця підготовки до майбутньої професійної діяльності

Мова відіграє важливу роль у житті людини, суспільства. Завдяки їй особистість спілкується, займається певною діяльністю, орієнтується у широкому інформаційному просторі.

Теоретичними засадами підготовки вчителя іноземної мови є лінгвістичні науки, предметом вивчення яких є мова, мовлення й комунікація. Лінгвістика, стилістика, лексикологія, фонетика – то є саме ті базові лінгвістичні дисципліни, які є теоретичною основою формування й розвитку комунікативних умінь студентів, їхньої діяльнійсної компетентності.

Мова як найважливіший засіб спілкування, функціонування її в соціумі, організація мовленнєвої діяльності стала предметом дослідження багатьох учених визначеної наукової площини, а саме: М. Арутюної, Н. Бабич, І. Білодіда, Л. Булаховського, Ф. Буслаєва, В. Виноградова, Б. Головіна, В. фон Гумбольдта, С. Єфименко, В. Звечінцева, Ю. Караулова, Г. Колщанського, Л. Мацько, М. Плющ, О. Потебні, В. Русанівського, Ф. де Соссюра, М. Хомського, Л. Щерби та ін.; психологів і психолінгвістів: Б. Баєва, І. Гальперіна, І. Зимньої, М. Жинкіна, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, О. Лурії, Ч. Осгуда, Є. Пассова, Ж. Піаже та ін.; лінгводидактів: О. Біляєва, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Є. Голобородько, О. Горошкіної, Т. Донченко,

Т. Ладиженської, Л. Лосєвої, В. Мельничайка, Г. Михайловської, С. Карамана, Л. Паламар, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.

У сучасних умовах розвиток професійної компетентності студентів, формування вмінь і навичок спілкування починається з вивчення лінгвістичної теорії (особливості функціонування мовних одиниць, характеристики текстів, його частин, особливості ситуації спілкування), через спостереження й аналіз функціонування мовних категорій у конкретних текстах і до створення власних висловлювань за урахування всіх особливостей комунікативної ситуації.

Мовна компетентність як складова частина професійної компетентності формується на лінгвістичній основі та ґрунтується на знаннях мовних одиниць, а також уміннях і досвіді їхнього використання в мовленні: усному та писемному. У здійснюваному дослідженні лінгвістичні засади професійної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови – охоплюють усі рівні іноземної мови як системи: фонетичний, лексичний і фразеологічний, морфологічний, синтаксичний, стилістичний, орфографічний, пунктуаційний. Означені знання лінгвістики необхідні студентам для розвитку мовної, мовленнєвої, когнітивної та діяльнісної компетентностей.

Домогтись формування лінгвістичних мовних, мовленнєвих і комунікативних знань, усвідомленого застосування їх студентами в навчальних (освітніх) і життєвих ситуаціях – то є одним із найважливіших завдань викладача. Успішному розв'язанню визначеної проблеми сприяє реалізація положень діяльнісного підходу, що забезпечує формування згаданих вище компетентностей. Важливу роль у цьому процесі відіграє поєднання навчальної діяльності (формування мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь) із розвитком мислення. Рівень розвитку лінгвістичних здібностей і знань студентів характеризується рівнем сформованості знань і здібностей до виявлення та встановлення внутрішніх закономірностей мовленнєвих явищ, таких, як мова, мовлення й мовленнєве висловлювання. Вважаємо, що мовні здібності студентів включають здатність до швидкого сприймання й перероблення лінгвістичної інформації, що виявляється в логічному мисленні у

сфері фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних явищ; швидке змістове та функційне узагальнення мовних одиниць і мовленнєвих актів; розвиток активної вербальної пам'яті й збереження лінгвістичної інформації; комунікативне відчуття мови та комунікативної ситуації.

Високий рівень мовного компонента діяльнісної компетентності студентів, визначається такими вміннями:

а) схарактеризувати текст як результат продуктивної мовленнєвої діяльності та його ознаки (інформативність, цілісність, зв'язність, лінійність, завершеність);

б) розвинути найважливіші категорії мови в спілкуванні – дискурс, комунікативний акт і мовленнєвий жанр, визначити їхню роль у розвитку комунікативної культури абітурієнтів;

в) з'ясувати особливості, структуру, типологію та комунікативні ознаки форм мовлення (діалогу, монологу, полілогу);

г) проаналізувати природу й основні характеристики понять «функційний стиль» і «стиль спілкування».

Перераховані вище вміння виявляються лінгводидактичною основою формування особистості вчителя іноземної мови.

Модернізація змісту освіти України спрямована на розв'язування проблеми забезпечення успішності та конкурентоспроможності фахівців. У цьому контексті важлива роль належить навчанню іноземної мови як предмета майбутньої професійної діяльності, засобу розвитку особистості фахівця. Саме тому перед вищими навчальними закладами (закладами вищої освіти) постає завдання підготовки конкурентоспроможних фахівців різних спеціальностей, котрі на високому рівні володіють іноземною мовою, спрямовані на саморозвиток і готові до міжнародної професійної діяльності в сьогоденному полікультурному просторі.

Метою навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) є формування в студентів професійної комунікативної

компетентності шляхом розвитку й удосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письма й аудіювання).

У житті та діяльності фахівця важливу роль відіграє професійне читання. Воно є засобом задоволення його комунікативних і пізнавальних потреб, оскільки дає змогу користуватися всіма засобами інформації сучасної інформації, поданої іноземною мовою, а саме: журналом, патентом, монографією та широким використанням мережі Internet. Гарне володіння читанням стало пріоритетним. Під час навчання використовуються різні види читання, у процесі чого студенти переходять від інформативного читання до активних, творчих, розвивальних інтенсивних форм пізнавальної, навчально-пізнавальної діяльності з акцентуацією на професійно-побутовому спілкуванні [64, с. 28–30].

Останнім часом усе більше застосовуються новітні методи навчання, котрі об'єднуються комунікативними та пізнавальними цілями, які базуються на гуманістичному та діяльнісному підходах, спрямованих на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу. Створюють передумови для ефективного поліпшення навчального (освітнього) процесу у вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти).

У практиці навчання (освіти) досить високу ефективність виявляють інтерактивні методи навчання, котрі надають змогу розв'язувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування. Інтерактивне навчання можна розглядати як взаємодію викладача та студента у процесі спілкування та навчання задля вирішення лінгвістичних і комунікативних завдань.

Доцільно підкреслити, що на заняттях з іноземної мови необхідно створювати середовище іншомовного спілкування, оскільки навчальний матеріал, що пропонується студентам для прослуховування, слугує певною моделлю реального мовного середовища, долучає студентів до активної мовної діяльності. Спілкування вимагає сприйняття розуміння мови співрозмовника на

слух, тому цілеспрямований розвиток умінь і навичок аудіювання є домінуючою метою навчання іноземної мови. Успішне навчання іноземної мови обумовлюється не тільки змістом матеріалу, формами й методами навчання, а й інноваційною діяльністю викладача. Зміст матеріалу має бути зорієнтованим на основні досягнення в тій чи іншій сфері людської діяльності, відображати наукові досягнення у педагогічній науці, стосуватись професійних інтересів, надавати можливість задля забезпечення професійного зростання. У змісті та способах навчання повинні відображатись не тільки закони, поняття й конкретні факти відповідної науки, а й спосіб мислення та методи пізнання, якими ця наукова галузь послуговується. [64,с. 21].

І саме діяльнісний підхід, на наше переконання, у його оновленому баченні та сприйманні як методологічної основи, до професійно спрямованого навчання іноземній мові забезпечить якісне засвоєння цієї дисципліни та її успішне використання у професійній діяльності фахівців.

2.3. Діяльнісна компетентність – основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови

Визначальними показниками якості професійної освіти є професійна мобільність й адаптивність особистості до умов динамічно мінливого середовища.

В умовах сьогодення, з одного боку, молодь є більш мобільною, відкритою, готовою до змін, а з іншого випускникам закладів вищої освіти іноді не вистачає відповідного професійного досвіду, щоб на рівні з іншими претендентами боротися за ту чи іншу посаду, вони не володіють достатньою інформацією про сучасний ринок праці, тенденції його розвитку, а тому втрачається можливість професійного зростання. Через це актуалізується проблема формування професійної мобільності майбутніх фахівців. Професійна мобільність особистості – то є полікомпонентна, інтегрована, динамічна якість особистості, котра забезпечує оптимальну зміну власної професійної стратегії у професійному соціумі.

Під час здобуття освіти в закладі вищої освіти особистість формує свої життєві позиції. Нині людина досить часто перебуває в ситуації вибору, побудови своєї життєвої траєкторії, яка в інформаційному суспільстві є досить динамічною та може змінюватися залежно від обставин і трансформаційних процесів, котрі відбуваються, як у соціумі, так і в самій особистості. Ситуація вибору на життєвому шляху людини є тим відправним моментом, коли й має виявлятися професійна мобільність. Оскільки життєвий шлях людини є взаємопов'язаним із її професійним розвитком, саме в такі кризові моменти виявляється професійна мобільність особистості, котра передбачає здатність фахівця швидко пристосовуватися до нових умов праці, засвоювати нове в конкретній ситуації.

Сучасний фахівець у сфері педагогічної освіти має бути не тільки професійним викладачем, але й особистістю, яка володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу, здатна до повноцінного професійного й особистісного самовираження й самореалізації.

Конкурентоспроможність випускника є результатом освіти й характеризується не лише актуальною у певний час затребуваністю та працевлаштуванням випускника, але є його мобільністю на ринку праці, успішністю професійної кар'єри у віддаленій перспективі [35, с. 106–111]. Професійно мобільна особистість зможе вдосконалюватися протягом усієї професійної діяльності, гідно конкурувати з іншими фахівцями, уникати перевантажень, застосовувати належним чином набуті знання, сформовані вміння та навички для саморозвитку, розвивати творчі здібності, креативність, самовдосконалюватися, змінювати сферу своєї професійної діяльності.

Професійна мобільність сприяє підготовці до швидко змінюваних умов життя й самореалізації відповідно до світових стандартів і досягнень.

Отже, можна дійти певного проміжного висновку про те, що діяльнісна компетентність – то є основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови.

Діяльнісна компетентність є основою формування фахової компетентності, соціокультурної, іншомовної, комунікативної, навчальної, методичної, професійно орієнтованої, міжкультурної, а також інших компетентностей.

Іншомовна комунікативна компетентність являє собою сукупність навичок, умінь і знань, вона дає змогу навчатися, працювати та спілкуватися у багатонаціональному суспільстві й досягати в рівноправному діалозі взаєморозуміння й ефективно та результативно взаємодіяти з представниками інших культур.

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності забезпечує студентам реалізацію наступних можливостей, а саме:

- удосконалювати свої вміння в читанні, аудіюванні, говорінні та письмі для вироблення навичок роботи з інформацією текстів різних типів з будь-яких джерел на основі вже набутих знань про світ; вилучати, аналізувати та систематизувати, добирати та передавати інформацію;
- на основі здобутої інформації формувати власну думку, обґрунтовувати її та надавати необхідні пояснення;
- розпізнавати наміри повідомлення, котрі відповідають певним різновидам текстів з їхніми граматичними структурами, розуміти й переносити їх на адекватні ситуації.

Формування в студентів соціокультурної компетентності супроводжується створенням атмосфери відкритості, психологічної готовності до сприйняття соціальних норм, правильної поведінки в іншому суспільстві, що підвищує інтерес студентів до ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. Передбачається, що саме це уможливить:

- сприяння розумінню спільного й відмінного між культурами;
- надання допомоги щодо розпізнавання упереджень та позбавлення від них;
- сприяння толерантності, створення основи для міжкультурних обмінів;

- надання допомоги щодо того, щоб діяти свідомо й відповідально як у власному суспільстві, так і в аспекті реалізації міжнародних зв'язків;

- сприяння формуванню цінностей і норм поведінки, котрі посилюють прагнення та здатність до відповідальності за особисту діяльність, сміливість у висловлюванні власної думки.

Фахова компетентність забезпечує формування вмінь професійно, самостійно й відповідально розв'язувати стандартні завдання. Саме ця компетентність включає: фахові навички й знання, досвід, розуміння фахової постановки питання та наявності міжпредметних зв'язків, а також уміння цілеспрямовано й бездоганно вирішувати професійні завдання та проблеми. Ця компетентність формується шляхом розвитку таких навичок і вмінь, а саме:

- володіти основними вміннями на загальному професійному рівні (ведення розмови, аргументації, презентації тощо);

- розкривати та відтворювати фаховий зміст комунікативними прийомами зі специфічним фаховим наповненням (порівняння, опис, пояснення, уточнення, обґрунтування, доказ, судження тощо).

Навчальна компетентність передбачає наявність уміння вчитися, використовуючи з максимальною ефективністю певні засоби й форми навчання, котрі є доступними. До цієї компетентності належать здатність і вміння співпрацювати у процесі навчання з викладачем та іншими студентами, уміння виконувати навчальні завдання різного типу, використання набутих лінгвістичних, фонових та соціокультурних знань. Формування навчальної компетентності відбувається завдяки розвитку наступних умінь і навичок, а саме:

- застосовувати різні прийоми виконання навчальних завдань залежно від навчальної ситуації й типу завдань;

- використовувати технічні засоби навчання;

- брати участь в інтерактивному навчанні.

Методична компетентність включає навички й уміння оволодіти навчальними (освітніми) технологіями та стратегіями під час вирішення

професійних завдань, а також переносити як нові знання, так і набуті стратегії на інші сфери діяльності. Поряд із цим студент самостійно обирає, застосовує й розвиває методи мислення та прийоми роботи або стратегії розв'язування питань. Формуванню методичної компетентності сприяє розвиток такої сукупності вмінь і навичок, а саме:

- планувати й організовувати виконання завдань, наближених до реалій майбутньої професійної діяльності;
- обирати техніку та стратегію навчання, ураховуючи потенційну складність завдання;
- здійснювати самоконтроль за розвитком власної іншомовної мовленнєвої компетентності.

В основі названих вище компетентностей лежить діяльність, що сприяє формуванню професійної мобільності вчителя іноземної мови.

Отже, теоретичними засадами формування діяльнісної компетентності є лінгвістичні науки, предметом вивчення яких є мова, мовлення, комунікація.

Домогтися формування лінгвістичних мовленнєвих і комунікативних знань, усвідомленого застосування їх студентами в навчальних, життєвих і професійно маркованих комунікативних ситуаціях – то є визначальне завдання викладача закладу вищої освіти, котрий є задіяним у формуванні майбутнього професіонала освітньої галузі – учителя іноземної мови.

Визначені положення через їхнє урахування повністю чи частково прямо чи опосередковано сприяють формуванню професійної мобільності майбутнього фахівця – учителя іноземної мови. Професійно мобільна особистість зможе вдосконалюватися у професійній діяльності, гідно конкурувати з іншими фахівцями, уникати перевантажень, виявляти необхідні знання, уміння та навички для саморозвитку, розвивати творчі здібності, креативність, саморозвиватися та самовдосконалюватися, змінювати сферу професійної діяльності. Професійна мобільність сприяє підготовці до швидкозмінних умов життя і самореалізації відповідно до світових стандартів.

2.4. Професійна компетентність вчителя іноземної мови: зміст і структура

Проблему формування професійної компетентності досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні науковці (Л. Анциферова, Н. Арістова, Ю. Варданян, Л. Виготський, Д. Дьюї, Д. Ельконін, М. Євтух, Е. Зеєр, С. Іванова, Л. Карпова, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, Е. Лузік, О. Малихін, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Мід, О. Овчарук, Л. Петровська, П. Сорокіна, Ю. Татур, У. Уоллер, А. Хуторський, М. Чощанов, К. Юнг та ін.).

Основою формування професійної компетентності педагогів у вищій школі стали праці А. Алексюка, Г. Балла, І. Зязюна, Є. Клімова, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, О. Малихіна, А. Маркової, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, О. Топузова.

У визначенні змісту професійної компетентності Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) розглядає поняття «компетентність» як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати роботу. Поняття «компетентність» – то є знання, вміння й навички, що забезпечують можливість особистості виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у діяльності або професії.

У межах професійної стратифікації суспільства професійна компетентність розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти.

З позицій акмеологічного підходу професійна компетентність є головним когнітивним компонентом професіоналізму особистості, який визначає сферу професійних поглядів, кола питань, що вирішуються; систему знань, які постійно розширюються, сприяє виконанню професійної діяльності з високою продуктивністю.

У контексті діяльнісного підходу професійна компетентність – то є володіння засобами пізнання себе в навколишньому світі, здатність до повноцінного особистісного самовираження, самоорганізації, самовдосконалення, уміння зорієнтувати освітній процес на розвиток

практичних умінь і навичок володіння іноземною мовою як засобом спілкування в різних життєвих і професійно значущих ситуаціях.

Задля визначення змісту професійної компетентності вчені виходять із таких положень: компетентність – то є:

- певна сукупність професійних здатностей [16, с. 67, 70];
- складна система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, котра виявляється в його готовності та здатності до здійснення професійної діяльності [76, 256 с.];
- сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності [156, с. 112–122];
- здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості [169, с. 106-110];
- характеристика, котра відображає ділові й особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети, у певному виді професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [325, 400 с.];
- здатність до актуального виконання діяльності [504] та ін.

Можна дійти висновку, що професійна компетентність педагога – то є складний комплекс, який включає знання, уміння, навички, готовність до діяльності, а також певну сукупність професійно важливих особистісних якостей, а саме: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії.

Виходячи з того, що професійна компетентність є складним комплексом, вона складається з окремих понять. Складові професійної компетентності називають по-різному: «компоненти», «компетенції», «основні компетенції», «ключові базові компетенції». У педагогічній науці й на теперішній час відсутнє чітке розмежування понять «компетентність» і «компетенція».

Науковці по-різному окреслюють структуру професійної компетентності, її складові.

Так, А. Хуторської під професійною компетентністю розуміє сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Ключові компетентності – то є компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості. Базові компетентності відображають специфіку педагогічної діяльності в межах вимог до системи освіти. Спеціальні компетентності, на думку вченого, відображають специфіку конкретної предметної й надпредметної сфери професійної діяльності. Для визначення змісту кожної із компетентностей необхідна структура, обумовлена їхніми спільними функціями та роллю в освіті [501].

Н. Кузьміна вважає, що професійна компетентність учителя включає п'ять елементів або видів компетентності [221, 184 с.]:

1. Спеціальна компетентність передбачає глибокі знання, кваліфікацію й досвід діяльності в галузі предмета, з якого реалізується навчання; знання способів вирішення технічних творчих завдань.

2. Методична компетентність включає володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання.

3. Соціально-психологічна компетентність передбачає вміння будувати педагогічно доцільні відносини з учнями, знання психології міжособистісного та педагогічного спілкування.

4. Диференційно-психологічна компетентність включає вміння виявляти особистісні особливості, установки та спрямованість учнів, визначати провідні мотиви діяльності.

5. Аутопсихологічна компетентність передбачає вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, у собі, бажання самовдосконалення.

На думку В. Сластьоніна, структура професійної компетентності вчителя може бути розкрита через його педагогічні вміння, котрі визначають теоретичну і практичну готовність до здійснення діяльності [453, с. 14–19].

Педагогічні вміння об'єднані в чотири групи.

1. Уміння перекладати зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання.

2. Уміння побудувати та привести в рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації.

3. Уміння виділяти й установлювати взаємозв'язки між компонентами йчинниками виховання, приводити їх у дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та ін.); активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, що перетворює його з об'єкта на суб'єкт виховання; організація та розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх непрограмованих впливів.

4. Уміння обліку й оцінювання результатів педагогічної діяльності: самоаналіз й аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу домінуючих і підпорядкованих педагогічних завдань.

Структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність й аутокомпетентність.

У структурі професійної компетентності Е. Зеєр виокремлює такі її основні компоненти: соціально-правову компетентність; спеціальну компетентність; персональну компетентність; аутокомпетентність.

Таким чином, компетентність у сучасних дослідженнях розглядається як інтегральна характеристика професіоналізму, яка поєднує в собі багато особистісно-діяльнісних якостей. Структура та зміст професійної компетентності у багатьох випадках визначається специфікою виконуваної професійної діяльності та її приналежністю до визначених типів професій.

Отже, професійна компетентність сучасного спеціаліста є складним багатокомпонентним утворенням, яке в сучасній науковій літературі характеризується з точки зору кількох наукових підходів: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожен із названих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю; усі ці підходи знаходяться у взаємозв'язку один з одним і взаємодоповнюють один одного.

Формування професійної компетентності в майбутніх учителів-філологів розглядає в дисертаційній праці В. Коваль [197]. Ми поділяємо думку дослідниці щодо складових компонентів професійної компетентності, а саме: мотиваційно-ціннісного, діялісно-практичного, когнітивно-творчого. У процесі підготовки вчителя іноземної мови зосереджуємо увагу на реалізації діялісного підходу у формуванні названих компонентів.

Функція *мотиваційно-ціннісного* компонента полягає в глибокому розумінні майбутнім фахівцем універсальних людських цінностей освіти, знань, навчання, розвитку, що зумовлюють фахові цінності; усвідомленні комунікативних цінностей пробудженні в студентів інтересу до осмислення потреби професійної взаємодії, оволодіння різновидами тактик і стратегій взаємодії, іншомовним діалогом, що дає змогу майбутньому фахівцю глибше осмислити особливості вітчизняних і міжнародних відносин. Цей компонент відображає систему мотивів, ціннісних орієнтацій і смислових установок фахівця.

Ми вважаємо, що в структурі мотиваційно-ціннісного компонента особливе місце займає потреба в самореалізації, самоутвердженні шляхом реалізації всіх здібностей, талантів людини, що є фундаментальною її потребою. К. Роджерс [413] довів, що людині притаманна тенденція розвивати свої здібності, щоб зберегти та розвивати особистість. А. Маслоу [308] вважає, що людина через самоактуалізацію намагається стати тим, ким вона може стати. Самоактуалізацію вчений розглядає як повне використання здібностей, талантів, можливостей. Ж. Сартр стверджує, що людина сама себе обирає [461, с. 75].

Самотворення – то є важлива особливість людини, від її внутрішніх прагнень залежить формування життєвої позиції й визначення цілей власної діяльності, прагнення утвердити себе як особистість [274].

Провідним чинником, котрий оптимізує дієвість мотиву, є усвідомлення суб'єктом результатів своєї діяльності [232, с. 173].

Основними критеріями мотиваційно-ціннісного компонента є рівень потреби в досягненні певних цілей (прагнення до успіху, саморозвитку, самовдосконалення, потреба у взаємодії, спрямованості на взаємодію.

Діяльнісно-практичний компонент професійної компетентності розглядається як сукупність умінь, що забезпечують ефективну професійну взаємодію. Проблема професійних умінь безпосередньо пов'язана з фаховою діяльністю. Розкриття цієї проблеми знаходить відображення у працях Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, В. Мясищева, С. Рубінштейна.

Н. Волкова [91], Н. Кузьміна [221], Т. Шепеленко [507], С. Рубінштейн [419] та ін. розглядають уміння як здатність встановлювати правильні взаємовідносини й перебудовувати їх відповідно до вимог щодо спілкування; інтегративну властивість особистості, яка набувається на основі раніше засвоєних знань, навичок і виявляється в здатності виконувати комунікативну діяльність у нових умовах.

Когнітивно-творчий компонент передбачає глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями сутності професійної компетентності, розуміння студентами її значення, ідей розвитку та саморозвитку.

Науковці розглядають пізнання як сутнісну характеристику буття культури. Основою когнітивно-творчого компонента є система теоретичних знань досить високого рівня узагальненості, що забезпечує їхнє використання та широке перенесення у відповідні професійні ситуації.

Характерними критеріями, за якими можна визначити рівень вияву когнітивно-творчого компонента, є прагнення до здобування знань і їхнє застосування у професійній діяльності, потреба у пізнанні.

На ґрунті аналізу змісту та структури професійної компетентності, можна дійти висновку, що вона виявляється важливим показником професійного розвитку кожного викладача. Сучасна освіта висуває високі вимоги до кваліфікації викладача закладу вищої освіти. Саме тому поняття «професійна компетентність» продовжує доповнюватися та стає більш об'ємним. Воно потребує постійного оновлення та розвитку згідно із сучасними вимогами освіти.

2.5. Дидактичні особливості формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови

2.5.1. Особливості формування мовної субкомпетентності

Важливим компонентом формування професійної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови є мовна компетентність.

У сучасній лінгводидактиці це поняття визначається як обізнаність щодо мови в цілому, знань лінгвістичних одиниць, їхніх виражальних можливостей; володіння вміннями й навичками, що передбачає опанування основами науки про мову як знакову систему й суспільне явище, засвоєння комплексу одиниць і категорій мови: фонем, морфем, слова, словосполучення, речення, тексту.

У процесі формування мовної компетентності необхідно передбачати посилення практичної спрямованості змісту кожного заняття, зміну акцентів у навчальному (освітньому) процесі, спрямованих на інтелектуальний розвиток студентів, за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, котрі стосуються пояснення подій, явищ, учинків людей і засобів їхнього вербального відтворення [288, 291].

Для сучасної дидактики та методики навчання іноземної мови важливою й прийнятною є позиція про те, що формування такої мовної особистості, яка б вільно й доцільно послуговувалася засобами іноземної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Мовна особистість формується на основі взаємозв'язків усіх компонентів професійної компетентності. Неврахування деяких із них викликає зміну, недостатність інших, а відповідно й системи в цілому. Проблема використання мовних одиниць у комунікативній взаємодії є мало дослідженою та потребує розв'язування з боку лінгвістів, психологів, психолінгвістів, лінгводидактів і викладачів-практиків.

Основні завдання навчання іноземної мови визначаються чинними стандартами та діючими освітньо-професійними програмами. Вони вирішуються у процесі вивчення фонетики, лексикології, морфології, синтаксису, стилістики.

Задля розроблення змісту навчального матеріалу для проведення подальшої експериментальної роботи щодо формування мовної субкомпетентності як компетентності нижчого ієрархічного порядку стосовно професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови беремо за основу розділи:

- фонетика;
- лексика;
- морфологія;
- синтаксис.

Теоретичні знання з усіх розділів іноземної мови, що вивчається, є важливо необхідними для поетапного формування мовної компетентності. Навчання іноземної мови має здійснюватися у площині неперервного формування мовної компетентності, оскільки є основою для формування компетентності взагалі, і не лише визначає засвоєння теоретичних знань, але й формує мовні вміння й навички [289].

Фонетика як розділ мовознавства, що вивчає звукову систему мови у зв'язку з її смисловою роллю та різноманітні звукові зміни, котрі виникають у мовленні під час сполучення звукових елементів між собою, є гарним матеріалом для формування комунікативних умінь і навичок. Аналіз фонетичних одиниць у взаємозв'язку та взаємодії з одиницями різних рівнів мови сприяє усвідомленню відношень між ними, можливості їхнього вживання у спілкуванні, формує риси творчої діяльності, стимулює студентів до активного життєвого пізнання.

Аналіз науково-методичних праць учених дає підстави наголосити, що знання фонетики набуває особливої ваги та значущості, оскільки слугує основою для правильно висловленої зрозумілої думки.

Знання фонетики необхідно постійно вдосконалювати, узагальнювати та систематизувати у подальшому вивченні курсу іноземної мови. Лінгводидакти вважають, що місце фонетики визначається роллю звуків у ній: лексичні та граматичні значення виражаються звуками. Без усвідомленого засвоєння фонетики неможливе вивчення інших розділів про мову [253, с. 8].

Фонетична система досить стійка, і лише за стабільності вимови мова може виконувати головне своє призначення: слугувати найважливішим засобом спілкування. Теоретичні основи фонетики є основою навичок правильного звукового оформлення думки.

Діяльнісний підхід у формуванні вмінь і навичок реалізується шляхом виконання системи різноманітних вправ, спрямованих на сприймання мови на слух, відтворення слів, звуків, визначення смислової функції наголосу, дотримання відповідної дикції тощо.

Наприклад:

1. Прочитайте речення, правильно вимовляючи приголосні звуки. Розкрийте зміст речення, з'ясуйте, які слова мають переносне значення. Що хотів автор за допомогою цих слів передати?

1. *Auch die Sonne hat ihre Flecken.*

2. *Man empfängt den Mann nach dem Kleide und entlässt ihn nach dem Verstande.*

2. Чим відрізняються подані слова? Розрізняючи вимову, поясніть їхнє значення. Чому необхідно враховувати правильну вимову і написання слів?

Wasser – waschen. Tasse – Tasche. Fleiß – Fleisch. Busch – Bus. Rausch – Raus. Vermischen – Vermissen. Masche – Masse.

3. Прочитайте прислів'я і поясніть вимову слів. Введіть окремі прислів'я у зв'язні речення. Чи допомогли вжиті вами прислів'я передати відтінки значень повідомлюваного з відображенням колориту?

Scharfe Schwerter schneiden sehr, scharfe Zunge noch viel mehr.

4. До поданих фразеологізмів доберіть синоніми. З'ясуйте, у якій комунікативній ситуації їх можна використати.

1. *Glück macht Freunde, unglück prüft sie.*

2. *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.*

3. *Berg und Tal kommen nicht zusammen, aber die Leute.*

5. Прочитайте виразно текст, дотримуючись смислової інтонації. Виділіть логічний наголос кожного речення, поясніть його значення для передачі думки у висловлюванні.

So ein Wetter. Hu, ist das heute feucht und kalt! Der Schnee ist gar nicht mehr schön. Viele Leute husten und niesen. Ich habe schon kalte Hände. Mein neues Tuch und warme Schuhe sind ganz feucht. Rasch laufe ich nach Hause und ziehe andere Sachen an. Im Zimmer ist es schön.

6. Прочитайте речення. Визначте фразовий наголос.

Das Boot war da.

Du hast das Boot gehabt.

Du sahst das große Boot.

Unser Boot kam an das Ufer.

Kinder fuhren Boot.

Досвід показує, що формування комунікативних умінь і навичок можливий лише через засвоєння студентами лінгвістичної теорії. Якщо студенти не розвиватимуть своє мовне чуття, не навчатимуться правильно вимовляти слова, розподіляти їх на звуки, зіставляти звуки й букви, то процес передачі писемного мовлення буде дуже складним. Необхідно враховувати, що фонетика завжди певною мірою визначає будь-яке написання.

Іншим важливим компонентом мовної компетентності є лексичні вміння й навички.

Мовна компетентність студента передбачає оволодіння нормами слововживання, що вимагає поетапної систематичної роботи, яка призведе до вироблення умінь правильно і доречно вживати слова, відбирати мовні засоби для точного вираження змісту висловлювання, для розуміння основної думки тексту. Особливу увагу слід звернути на збагаченні словникового запасу студентів, що забезпечується систематичною словниковою роботою. Основним узагальнювальним поняттям, що формується у процесі вивчення лексики, є лексичне значення слова. Отже, важливою умовою засвоєння лексики з точки зору діяльнісного підходу є семантизація лексичних одиниць.

Досвід роботи показує, що запам'ятовуванню лексичних одиниць найбільшою мірою сприяє вживання лексики в нестандартних проблемних ситуаціях, які відображають усі закономірності мовлення.

Аналізуючи процес засвоєння лексики, на який часто витрачається чимало часу, доходимо висновку, що причинною невміння застосовувати слова в новій ситуації є брак у студентів мотивації до вивчення іноземної мови, а також самоорганізованості.

У свідомості людини слова пов'язані з уявленнями, на підставі яких вони функціонують.

Асоціативні зв'язки слова з іншими словами виражаються в мовленні стійкими або вільними словосполученнями.

Зв'язки слова утворюють його смислову побудову. У кожного слова зв'язків досить багато. Вони відображають функцію предмета, позначеного одним словом, властивості предмета, зв'язки його з іншими предметами. За словами О. Леонтьєва, смисл є «аналогом значення в конкретній діяльності» [241, с. 57].

Отже, кожен зі зв'язків смислової будови слова виявляється тільки в процесі мовленнєвої діяльності, умовами, в яких ця діяльність відбувається.

Комунікативну функцію виконують мовленнєві засоби. Тому важливо створювати моделі систем мовленнєвих засобів, якими можна було б оволодіти в межах певного курсу навчання, аби бути спроможним використати їх у процесі спілкування [360, с. 119].

Розглядаючи класичні форми подання лексики у вигляді семантизації, слід з'ясувати, на чому вона ґрунтується. Відомо, що семантизація являє собою лише початковий етап у процесі засвоєння лексичного матеріалу. Основна увага в цьому процесі приділяється подальшим етапам автоматизації.

Хоча прийоми й форми подання нової лексики методично обґрунтовані, Ю. Пассов указує на основні недоліки, властиві «традиційним методам формування лексичних навичок» [361, с. 134].

Згідно з сучасними світовими освітніми процесами вагомим значенням для активного залучення студентів як суб'єктів навчального (освітнього) процесу набуває середовище, яке впливає на студентів.

Із практики відомо, що для розв'язування навчальної задачі недостатньо тільки імітувати життєві ситуації. Потрібна діяльність, яка спрямовується на засвоєння мовного матеріалу. Іншими словами, потрібні вправи, які б забезпечували відповідне тренування та зберігали б «автентичність застосування іноземної мови в навчальних (освітніх) ситуаціях» [320, с. 7–22]. З викладеного випливає, що слово не повинно засвоюватись поза гармонійною динамікою його форми, значення та призначення.

Отже, завдання викладача має спрямовуватись на розвиток активності й самостійності студентів під час їхніх висловлювань щодо проблем, котрі їх схвилювали, усебічне оцінювання політичних і моральних проблем, уміння зіставляти свої погляди з поведінкою, думками й учинками героїв фільмів, розповідей та ін.

Саме тому в семантизації лексики важлива роль належить формуванню активності в студентів, що є складовою реалізації діяльнісного підходу.

У розширенні лексичного запасу важливого значення набуває навчання користуватися словниками – тлумачними, синонімічними (паперовими та електронними), уміння вибирати зі словникового багатства мови потрібне слово для вираження думки.

Цьому сприяють різноманітні вправи.

Наприклад:

1. Згрупуйте синоніми за значенням. Яке слово зайве?

trocken, dürr, feucht, regenarmes, arides, nass, hager, mager, sehnig.

2. Доберіть до слів синоніми.

Rasch –

die Geschwindigkeit –

3. Допоможіть вашому знайомому, який хоче вивчити іноземну мову (німецьку) виправити помилки.

Sprache mein Leben Rolle. Vater, Mutter, Ausland.

4. З кожною антонімічною групою слів складіть речення. З'ясуйте, якою частиною мови вони виражені. Як слова із протилежним значенням допомагають правильно висловити думку?

Gut – schlecht; traurig – lustig; leer – voll; die Liebe – die Hässlichkeit

Морфологічний рівень формування мовних умінь ґрунтується на знаннях про лексико-граматичні класи слів, граматичні форми, значення й категорії слів, котрі необхідні для досягнення граматичної правильності у побудові словосполучення, речення, тексту. Морфологічний елемент мовної компетентності формується поступово та систематично. Важливим для нашого

дослідження є використання морфологічних засобів, виражених самостійними частинами мови у процесі спілкування. Точність і ясність висловлювання залежить від правильного вживання іменників-синонімів, антонімів, відмінкових закінчень тощо. Конкретизувальне, оцінювальне значення в мовній комунікації надають прикметники-епітети для розкриття задуму висловлювання, забезпечення емоційності мовлення. Правильне вживання кількісних і порядкових числівників надають точності, повноти пояснення фактів, явищ, подій, переконливості, смислової довершеності змісту висловлювання. Займенники як особливий клас слів допомагають під час висловлювання думки уникнути тавтології, забезпечити ввічливе звертання до особи.

Засвоєння дієслівних словосполучень з керованим залежним словом, уміле вживання одних способів дієслів чи форм певного часу замість інших дає змогу досягти в спілкуванні максимальної точності для позначення дії. Правильне використання прислівників надасть змогу уточнювати, підсилювати виразність висловлювання.

Службові частини мови, котрі мають більш абстрактне значення порівняно з самостійними частинами мови, виконують особливо важливу роль у побудові власного тексту. Знання про стилістично-виражальні функції прийменників, сполучників, часток, вигуків допоможе з'ясувати їхню роль у різних текстах, формувати в студентів уміння й навички вільно оперувати службовими частинами мови в створенні власних висловлювань.

Важливим для формування мовної компетентності є здійснення внутрішньо-предметних зв'язків між фаховими дисциплінами.

Задля розроблення у подальшому експериментальної програми реалізації положень діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови маємо показати діяльнісне спрямування лексичних і граматичних одиниць у навчальній ситуації спілкування.

Діяльнісний підхід має реалізовуватися у виконанні завдань і вправ, котрі спонукають студентів до роздумів, вияву активності в спілкуванні.

1. Знайдіть у тексті іменники. Назвіть головну думку тексту. Визначте, у якій ситуації можна використати запропонований текст.

Geheimnis der Sprache.

Die Sprache ist ein außerordentliches Geheimnis. Sie hat alle Töne und Schattierungen, alle Übergänge der Töne von der Härte zur Verweichlichung. Manchmal ist das Wort wertvoller als die Sache. Wollen wir uns solche Wörter wie «Morgendämmerung», «Sonnenstrahl», «Frühlingsbach», «blaue Ferne» u.a. erinnern. Dann entsteht das Freudegefühl. Wie viele Wörter existieren! Hinter jedem Wort steht ein tiefer Sinn und Schönheit.

2. Складіть речення з іменниками:

die Ukraine, das Kind, die Mutter, das Volk, die Sprache, die Schönheit, der Stolz zusammen.

Напишіть невеликий текст. Уявіть, що Ви є за кордоном. Розкажіть своєму другові про Батьківщину. Які прикметники Ви будете використовувати?

3. Напишіть твір на тему «Мої три бажання». Назвіть мовленнєву ситуацію, де можна це використати.

4. Уявіть, що Ви працюєте в довідковому бюро. Ви повинні відповісти на багато питань. Складіть діалог з туристами, які подорожують Україною різними видами транспорту. Вони цікавляться дорогою до Львова. Поясніть їм.

5. Складіть речення, вживаючи наступні слова та словосполучення:

der Stolz, den Kopf sehr hoch tragen, genießen. In welcher Situation kann man diese Wörter verwenden.

6. Прочитайте текст. Як Ви думаете, чому автор застосував такий заголовок? Знайдіть у тексті займенники й обґрунтуйте їхнє застосування для передачі думки висловлювання.

Spiegel der Kultur.

Vielleicht, gibtes kein Mensch, dem es gleichgültig wäre, ob man ihn in Gesellschaft hört. Aber nicht alle das erreichen können.

Die Redeweise ist der Spiegel unserer Kultur. Sind die Schreihälse angenehm? Von ihnen wirst du sehr schnell müde und unterbrichst du ihre Sprache

wahrzunehmen. Ermüdest du auch dieser, die, wie die Erbse, die Wörter schütten. Es ist auch unangenehm, wenn jemand die Führung in der Sprache übernehmen bemüht, er hört den Gesprächspartner nicht. Willst du etwas sagen, sei sicher, man hört dich, wenn du sogar leise Sprechen wirst.

7. Назвіть прислівники. Закінчіть думку автора. З якою метою автор їх використовує.

Sprechen viel und gut – ist es vernünftig.

Sprechen wenig und schlecht – ist es...

8. Назвіть у тексті допоміжні слова. Яку роль вони відіграють?

Wir sagen oft einander: ich wünsche dir alles gute. Alles gute und viel Glück!

Mit diesen Wöter äußern wir uns die mensehliche Wesentliche.

Wir sagen oft «bitte». In dieser einfachen und wunderbaren Aussage ist unsere Ehrerbietung zu dem Mensehen verborgen.

9. Яку роль відіграють прислівники у спілкуванні? Напишіть твір на тему «Квітень прикрашає землю», використовуючи такі прислівники:

gut, hoch, überal, froh, kaum, lustig, herum, morgens, unmerklich.

10. Назвіть синоніми до названих дієслів:

ankommen, sprechen, Bilden Sie die Wortfamilien von diesen Wörter. Gebrauchen Sie diese Verben in den Sätze.

Функціонування мовної системи виявляється неможливим без синтаксичного групування й об'єднання її одиниць. Знання синтаксичних одиниць (словосполучення, речення, їхні ознаки та кваліфікаційні особливості) забезпечують студентам уміння усвідомлено структурувати мовні одиниці, правильно будувати речення різних типів, об'єднувати їх у синтаксичну цілісність і відповідно сприймати від співрозмовника змістову інформацію, що має теж синтаксичне оформлення. Синтаксичний рівень мовної компетентності є важливим елементом для реалізації всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письма. Сформувати в студентів синтаксичні вміння й навички допомагає виконання вправ.

1. Прочитайте текст і визначте прості речення. Як Ви думаєте, чому автор застосував ці речення?

Brot ist Symbol des Lebens

Brot... Ein gewichtiges Wort! Für uns dieses Wort ist nicht nur das Korn, das Getreide, sondern auch das ist ein Synonym der Notwendigkeit des Menschen.

Mit dem Brot und Salz begrüßen wir unsere Freunde, ohne Laib spielt keine Hochzeit, kein Fest.

Brot... Der ewige Traum des Menschen. Seine ewige Sorge. Symbol nicht einfach des Wohlstandes — Symbol des friedlichen Lebens.

Also es gibt ein tiefer Sinn, nämlich die Wörter «das Leben» und «der Roggen» in der Übersetzung eine Wurzel des Wortes haben.

Synonymische Bedeutung zum Wort «Brot» hat die Wortverbindung «die Ernte auf dem Halme» u.a.

2. Знайдіть у тексті другорядні члени речення. Як вони допомогли авторові передати головну думку?

Jedes Wort der Muttersprache hat sein Gesicht, wie eine Blume. Es hat sein eigenartigen Duft und die Schattirungen der Farbe. Jede Farbe hat tausend Schattirungen.

Nur jener Mensch kann gedanklich und mit dem ganzen Herz die Schönheit, die Erhabenheit und die Mächtigkeit der Heimat erkennen, der die Schattirungen und die Düfte des eigenen Wort erkannt hat.

3. Прочитайте текст і продовжіть висловлення.

Die Sprache ist das reinste Wunder, mit seiner Hilfe wiedergeben die Menschenam feinste Schattirungen der Gedanken, und der Gefühle. Sie spiegelt die Seele des Volkes, seine Geschichte.

Und um die Sprache kennen, ...

4. Прочитайте уривок з роману Олександра Ганака «Da geht ein Mensch» і запропонуйте до цього уривка інший заголовок.

Das ist die Welt, wo ich hingehöre! Hier will ich leben, hier will ich sprechen, schreien, spielen, erzählen von meiner Neugierde, von meinen Träumen! Von meiner Sensucht!

Im Stillen bei mir bin ich eisenfest entschlossen, diesem Weg zu gehen!

In diese Welt einzudringen!

Ich weiss noch nicht, wie ich anstellen werde, da hineinzukommen, aber eines ist mir schon jetzt klar: das keine Macht der Welt im Stande sein wird, mich davon zurückzuhalten.

Mir den Weg in diese Welt zu versperren!

5. Від наведених нижче словосполучень утворіть можливі форми звертання й вдячності.

Дорога мамо!

Шановний пане..., Вельмишановна пані..., Пане професоре..., Щиро, сердечно дякую..., Дякую за..., Прийміть мою вдячність...

2.5.2. Особливості формування мовленнєвої субкомпетентності

Мовленнєва компетентність є складовою професійної компетентності, тобто компетентністю нижчого ієрархічного порядку відносно останньої. Формування в студентів здатності до ефективного спілкування в різних сферах життєдіяльності під час сприймання, відтворення та продукування висловлювань передбачає посилення практичної спрямованості навчання іноземної мови та орієнтацію на діяльнісний розвиток студентів.

Усі види мовленнєвої діяльності є необхідними. Вони є виявом різних сторін спілкування, адже у процесі рецептивної діяльності студенти сприймають, аналізують чужі висловлювання, добирають змістово значущі елементи для встановлення сутності тексту.

Мовленнєва компетентність є комплексним поняттям й охоплює систему мовленнєвих умінь, котрі формуються на основі принципів наступності й перспективності. Мовленнєва компетентність виявляється в знаннях основних

мовленнєвих понять, а також у сформованості вмінь сприймати та застосовувати їх у дії.

Процес формування мовленнєвої компетентності забезпечує розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухати й розуміти, говорити, читати та писати), що здійснюється послідовно за трьома основними напрямками: збагачення словникового запасу студентів і розвиток граматичної будови їхнього мовлення; формування в студентів умінь і навичок сприймати та відтворювати чужі й будувати власні усні та писемні висловлювання (зв'язне мовлення). До мовленнєвих умінь лінгводидакти відносять уміння:

- слухати (сприймати й розуміти звукове мовлення);
- читати (сприймати й розуміти графічне мовлення);
- говорити (висловлювати власні думки в усній формі);
- писати (висловлювати думки у письмовій формі).

Розвиток мовленнєвої компетентності реалізується в двох основних видах мовленнєвої діяльності: рецептивній (сприйняття, усвідомлення, розуміння, аналіз змісту висловлювання) і продуктивній (створення власних висловлювань). До рецептивної діяльності належать аудіювання й читання, до продуктивної – говоріння та письмо.

Види мовленнєвої діяльності представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Мовленнєва діяльність

форми реалізації	види мовленнєвої діяльності	
	рецептивна	продуктивна
усне мовлення	аудіювання	говоріння
писемне мовлення	читання	письмо

Розвиток рецептивних умінь спрямовується на розширення, поповнення словникового запасу та розвиток граматичної будови мовлення студентів.

Упродовж рецептивної діяльності студенти отримують знання про мовні одиниці, які є необхідними для розуміння змісту, і які у подальшому складають

активний словник студента, можуть бути використані у процесі формування власного висловлювання.

Аудіювання – один із видів рецептивного мовлення, спрямованого на розуміння вербального тексту.

Робота з аудіювання в навчанні іноземної мови спрямовується за двома напрямками:

1) на розвиток мовленнєвого слуху, що стосується особливостей звучання, наголошування слів, різниці між звучанням схожих, але нетотожних слів, граматичних форм того самого слова;

2) на розвиток розуміння почутого, на усвідомлення його основної думки, змісту тощо.

Процес аудіювання передбачає не тільки сприйняття чужого мовлення, а й розуміння його змісту після сприйняття звукової інформації у процесі встановлення між лінгвістичними одиницями смислових відношень. Навчання аудіювання вимагає знань мовних одиниць для сприйняття й розуміння їх у тексті. Студенти з одного джерела можуть отримати неоднакову інформацію, оскільки їхній словниковий запас виявляється різним. Результативність аудіювання виявляється в ознайомленні з новими лексичними та граматичними засобами, накопиченні звукових та інтонаційних моделей і спроможності студентів вільно, доречно й адекватно їх використовувати в усному висловлюванні відповідно до ситуації спілкування. Важливим для нашого дослідження є врахування внутрішніх механізмів аудіювання, що відбувається, на думку І. Зимньої, у такій послідовності: сприйняття на слух, увага, розпізнавання й зіставлення мовних засобів, осмислення, групування, узагальнення, утримання у пам'яті, відтворення чужої думки й адекватна реакція на неї [162].

Відповідно реалізації положень діяльнісного підходу у формуванні мовленнєвої компетентності студентів, об'єктом навчання є рецептивна аудіювальна мовленнєва діяльність, яка спрямована на наступне, а саме:

- розуміння й сприйняття основного змісту;

- розуміння й сприйняття мовних одиниць;
- окреслення комунікативних умов реалізації тексту.

Діяльнісний підхід у формуванні аудіативних (аудіальних) умінь передбачає застосування різних видів слухання: глобального, детального та критичного. Уміння й навички слухання формуються поступово: спочатку глобальне (ознайомлювальне), далі детальне (повне, докладне), а потім критичне (осмислення сприйнятого тексту) (див. рис. 2.1).

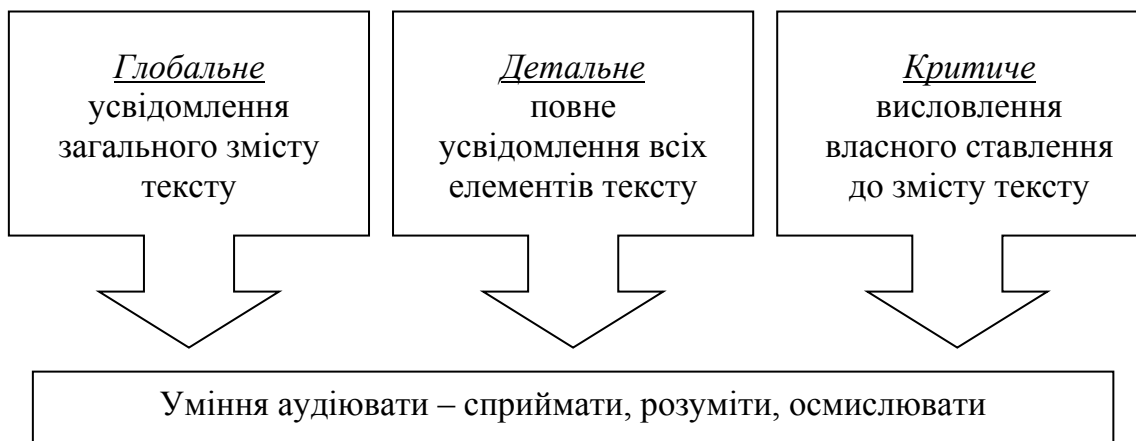


Рис. 2.1. Етапи розвитку аудіативних (аудіальних) умінь

Глобальне аудіювання вимагає від слухача загального охоплення змісту повідомлення, уміння визначати головну думку повідомлення, поділяти його на смислові частини, розрізняти композиційні елементи; детальне аудіювання передбачає докладне сприйняття змісту повідомлення, усвідомлюючи смисл кожного з його елементів; критичне аудіювання базується на глобальному й детальному, вимагає висловлення власної думки з приводу почутого, критичного осмислення сприйнятого на слух.

Аудіювання створює можливість студента почути вимову звуків, наголошування слів та інтонування фраз, тобто зразок усного мовлення, що максимально наближає навчальний (освітній) процес до живого вербального спілкування. Аудіативні (аудіальні) уміння визначають розвиток йу подальшому успіх повноцінного, правильного та доречного говоріння.

До рецептивних умінь, які є характерними для реалізації процесу аудіювання, належать наступні, а саме:

- розуміння основного змісту тексту, основної думки висловлювання;
 - сприймати висловлювання в цілому, поетапно сприймати текст у комунікативному процесі;
 - осмислювати текст як змістову інформаційну основу для побудови власного висловлювання.

Основними методами та прийомами для розвитку аудіювання визначаємо: аналіз тексту, інтерпретація тексту, метод аналізу тексту, словникова робота, бесіда.

Щоб зосередити увагу студентів на головній думці прослуханого, посприяти, виділити основне в змісті тексту, визначити його структурні частини необхідно ставити студентам допоміжні, уточнювальні запитання. Керована навчальна діяльність під час аудіювання реалізується у вправах і завданнях, котрі допомагають зрозуміти текст і перевірити глибину його сприймання. Завдання повинні поступово ускладнюватись. Контрольна частина аудіювання може здійснюватись шляхом усної бесіди або через виконання текстових завдань.

Розвитку вмінь аудіювання сприяють вправи такого типу:

1. Послухайте прислів'я і приказки. Поясніть їхній зміст. У якій ситуації спілкування їх можна використати.

Ein Mann ist kein Mann. Eine Schwalbe macht keinen Frühling. Zwei Köpfe sind besser als einer. Wer zwei Hasen auf einmal jagt, fängt keinen.

2. Прочитайте текст. Які речення за метою висловлювання використані? Поясніть їхній зміст та інтонацію. Визначте ситуацію спілкування, де міг би бути використаний цей текст.

Der Baum der Menschheit vergisst des stillen Gärtners, der ihn gepflegt in der Kälte, getränkt in der Dürre und vor schädlichen Tieren geschützt hat; aber er bewahrt treulich die Namen, die man ihm in seine Rinde umbarmherzig

eingeschnitten mit scharfem Stahl, und er überliefert sie in immer wachsender Größe spätesten Geschlechtern (H. Heine).

3. Послушайте афоризми. Поясніть їхній зміст та інтонацію. У якій ситуації спілкування їх можна використати?

1. Auf Rechte ist niemand stolz, sondern auf Vorrechte. (J. Paul).

2. Das leben ist die Kunst, aus falschen Voraussetzungen richtige Schlüsse zu ziehen. (S. Butler).

3. Eine glückliche Ehe ist eine, in der sie ein bisschen blind und er ein bisschen taub ist. (Loriot).

4. Das Glück des Lebens besteht nicht darin, wenig oder keine Schwierigkeiten zu haben, sondern sie alle siegreich zu überwiegen. (C. Hilty).

5. Das Merkwürdigste an der Zukunft ist wohl die Vorstellung, dass man unsere Zeit später die gute alte Zeit nennen wird. (J. Steinbeck).

6. Das Geheimnis des Erfolges liegt daran, für die Gelegenheit bereit zu sein, wenn sie kommt. (B. Disraeli).

7. Arbeit, die Ewige Last, ohne die alle übrigen Lasten unerträglich würden. (K. Mann).

4. Послушайте текст. Визначте форму мовлення.

- *Sagen Sie, bitte, wie spät ist es?*
- *Es ist 10 Minuten nach 12.*
- *Wann fährt der Zug nach Kyijw ab?*
- *Um 14 Uhr.*
- *Wie viel kostet die Fahrkarte?*
- *70 Euro.*
- *Danke.*

5. Послушайте вирази мовного етикету. У якій комунікативній ситуації їх можна використати?

Liebe Mutti! Vielen Dank. Hallo! Sehr geehrte Freundin! Liebe Schwester!

Робота з аудіювання повинна проводитися систематично, цілеспрямовано. Для її реалізації потрібно добирати цікаві, культурно взірцеві

тексти, наповнені культурологічним змістом, різні за складністю. Змістова наповненість текстового дидактичного матеріалу є засобом формування соціокультурної компетентності студентів. Обсяг текстів і кількість тестових завдань збільшується з кожним роком навчання відповідно до дії принципів перспективності й наступності.

Отже, аудіативні (аудіальні) вміння є одним із показників сформованості мовленнєвої діяльності студентів, що є результатом реалізації діяльнісного підходу в навчанні.

Уміння уважно слухати, стежити за розгортанням думки співрозмовника, розуміти зв'язок між змістом почутого, уявляти почуте, осмислено реагувати у відповідь, відчувати красу слова є критерієм комунікабельності сучасної мовної особистості.

Читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що здійснюється опосередковано через фіксований текст, є актуальним для формування мовленнєвої компетентності студентів, оскільки забезпечує розвиток умінь і навичок декодувати графічні знаки, сприймати, розуміти й осмислювати письмову інформацію, перетворювати буквений запис на розумовий образ, що реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні. Грамотне й уміле читання є одним із важливих каналів одержання змістової інформації, має важливе значення для розвитку мовленнєвої, а також у подальшому соціокультурної компетентності. Розвинені навички читання є основою розвитку інших видів мовленнєвої діяльності, сприяють роботі над побудовою власних висловлювань. [376, с. 291].

Читання сприяє збагаченню словникового запасу студентів, поповнює його набором моделей лінгвістичних одиниць задля подальшого їхнього використання в різних ситуаціях спілкування.

Важливим аспектом розвитку мовленнєвої компетентності є вдосконалення техніки читання й розуміння тексту. Задля подальшої правильної організації експериментальній роботі маємо враховувати необхідність використання різних видів читання:

- виразне читання вголос;
- читання мовчки (ознайомлювальне, вибіркоче й вивчальне, спрямоване і опосередковане).

Так, ознайомлювальне читання передбачає розуміння основного змісту тексту, вивчальне –то є читання з певним розумінням тексту, а вибіркоче передбачає пошук потрібної інформації.

Робота з читання охоплює формування певну сукупність умінь читати, а саме:

- *виразно вголос* (невимушено, вільно, інтонаційно, акцентуаційно, артикуляційно правильно) з метою вплинути на співрозмовника;
- *мовчки*;
- *з певною метою* (ознайомлювально / цілісно / змістовно / композиційно зрозуміти текст);
- *вибірково* задля визначення теми, мети, основної думки тексту;
- *дослідно* задля виділення певної інформації.

Оволодіння діяльністю читання передбачає застосування різних методів і прийомів: бесіда, вправи на визначення ключових слів, фонетичні та інтонаційні вправи, формування заголовку, гра «Хто більше? (змістових деталей слів)», доповнення висловлювання, характеристика прочитаного. Після читання мовчки можна використати бесіду, тестування, складання плану, складання тез тощо. Відпрацьовуючи виразне читання вголос, практикуються завдання на розвиток умінь володіти голосом, інтонаційними та ритмікомелодійними засобами, жестами, мімікою та ін. Контрольні вправи навичок читання залежать від його виду.

Приклади вправ можуть бути такі:

1. Прочитайте скоромовку з різною інтонацією (повчально, жартівливо, іронічно).

Hinter Herrn Heinrichs Hinterhaus hängen hundert Hemden haus.

Brot ist Freiheit, Freiheit – Brot, ohne Freiheit ist die Not.

2. Прочитайте речення. Зробіть логічний наголос (прохання, наказ, ствердження).

1. *Sprich, um dich einzusehen.*

2. *Liebe ist die Quelle des ganzen Lebens.*

3. *Die Leute wünschen nicht, dass man zu ihnen redet. Sie wünschen, dass man mit ihnen redet. (E. Oesch).*

4. *Losungen sind das Gegenteil von Lösungen. (G. Laub).*

3. Продовжіть прислів'я.

1. *Krause Haare, krauser... (Sinn).*

2. *Keine Antwort ist auch eine... (Antwort).*

3. *Geduld baut, ungeduld... (bricht ab).*

4. *Eigenes Nest hält wie eine Mauer... (fest).*

5. *Eigener Herd ist Goldes... (wert).*

6. *Ein guter Anlauf ist der halbe... (Sprung).*

4. Прочитайте уривок тексту. Визначте в якій сфері спілкування можна використати цей текст. Випишіть ключові слова та побудуйте з ними речення.

Unter dem Dach der Natur.

Für viele ist es ein Traum aus ihrer Kindheit: unter dem grünen Dach eines alten Baumes aufwachen – im eigenen Baumhaus. Immer mehr Deutsche entdecken das Baumhaus für sich, weil sie die Natur näher sein wollen. Die Sensucht nach einem naturverbundenen Leben ist groß, besonders bei Menschen, die in hektischen Großstädten leben und von Betonwüsten umgeben sind. Viele wünschen sich nach einem anstrengenden Bürotag eine Oase der Ruhe und darum schaffen sie sich einen Schrebergarten, ein Hausboot oder ein Baumhaus an. Letzteres ist ein eher neuer Trend.

У процесі навчання читання студенти опрацьовують інформацію та вчаться застосовувати її для побудови їхніх власних висловлювань, з'ясовують значення багатьох слів, фразеологізмів, поповнюють словниковий запас, закладають у довготривалу пам'ять типові словесні формули, притаманні

різними ситуаціями спілкування, вчать досягати потрібного комунікативного наміру у процесі відтворення письмового тексту, що, у свою чергу, забезпечує розвиток мовленнєвої компетентності, невимушеного, вільного, граматичного мовлення. Засобами читання є навчальні тексти, котрі мають бути закінченими фрагментами спілкування, містити взірцевий мовленнєвий матеріал, відповідати дидактичній меті заняття та бути «вплетеними» у процес навчального спілкування.

Глибинному розумінню прочитаного сприяє інтерпретація тексту [543].

Інтерпретація – то є мистецтво розуміння, тлумачення та пояснення текстів. На відміну від звичайного читання й поверхового загального розуміння тексту, інтерпретація невіддільна від заглиблення в нього, що допомагає виявити його приховане значення.

У широкому розумінні слова інтерпретація присутня в кожному випадку спілкування людей; у вузькому – лише тоді, коли виникає потреба виявити неочевидне значення тексту, що не лежить на його поверхні.

За Ф. Шлайєрмахером, інтерпретація наближає читача до автора в об'єктивному плані (через розуміння його мови) і в суб'єктивному плані (через знання фактів його внутрішнього життя). Аналізуючи труднощі розуміння тексту, відомий італійський письменник Умберто Еко формулює три рівні розуміння тексту:

- а) треба шукати в тексті, що хотів сказати його автор;
- б) треба шукати, що каже текст незалежно від намірів автора;
- в) треба шукати, що в ньому знаходить читач.

Наприклад, завдання:

1. Інтерпретуйте текст

Aus Kinderzeiten (Auszug) von Hermann Hesse

Es ging nicht lang, so stand sie im oberen Stockwerk vor einer Kammertür und hielt mich an der Hand [...] Das Herz schlug mir geängstigt und ungestüm wie ein Warner, und ich zögerte nach Kräften und strebte zurück, so dass die Frau mich fast in die Stube ziehen mußte. [...] Da drehte der Brosi sich zu uns herum.

Und ich blickte aufmerksam in sein Gesicht, das war schmal und spitzig, aber den Tod konnte ich nicht sehen, sondern nur ein feines Licht, und in den Augen etwas Ungewohntes, göltig Ernstes und Geduldiges, bei dessen Anblick mir ähnlich ums Herz ward wie bei jenem Stehen und Lauschen im schweigenden Tannenwald, da ich in banger Neugierde den Atem anhielt und Eingelschritte in meiner Nähe vorbeigehen spürte.

«Wirst du bald wieder gesund?»

«Ja, villeicht.»

«Wann denn?»

«Ich weiß nicht. Es dauert lang.»

Nach einer Weile merkte ich auf einmal, dass er eingeschlafen war. Ich wartete noch eine Weile, dann ging ich hinaus, die Stiege hinunter und wieder heim, wo er so froh war, dass die Mutter mich nicht ausfragte. Sie hatte wohl gesehen, dass ich verändert war und etwas erlebt hatte, und strich mir nur übers Haar und nickte, ohne etwas zu sagen.

Визначте в тексті наміри автора й порівняйте їх із вашим сприйманням.

Не менш важливе значення у формуванні мовленнєвої компетентності мають реферування та анотування тексту, що є найбільш поширеною формою інформаційної діяльності.

Виконання навчального реферування на заняттях з іноземної мови дає змогу наблизити педагогічний (і суто дидактичний) процес до потреб життя, а також є засобом навчання, який виробляє активний пошуковий характер відтворення мови, формує настанову на змістовий аналіз тексту, допомагає подолати вербалізм навчання, прискорює темп читання. Іншими словами, це є один зі шляхів реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови, який сприяє формуванню в студентів активності до здобуття знань, яка є невід'ємною частиною діяльності та умовою самостійності й самоорганізації. Читання публіцистичних і науково-популярних текстів розвиває вміння й навички одержувати інформацію з прочитаного, здогадатися про значення

незнайомого слова (за знайомими елементами, за контекстом), пропускати слова, без яких можна зрозуміти зміст тощо.

Результатом реферування є написання реферату – викладу основних положень статті або книги. Це вторинний документ, оскільки він є результатом перероблення текстів першоджерел. Він призначений для швидкого передавання актуальної інформації в стислому вигляді, яка містить необхідні дані, а іноді й висновки. Розрізняють реферати-конспекти та реферати-резюме [83, с. 40].

Реферування – то є складний творчий процес, побудований на розумінні сутності того, що викладається. Завдання не вичерпується скороченням тексту. У процесі реферування переробляються зміст, композиція й мова оригіналу.

Мова оригіналу змінюється відповідно до нормативності, нейтральності, простоти й лаконічності. Виключаються образні вирази, епітети, вступні слова, несуттєві визначення, обставини, означення, додатки. Відбуваються роздрібнення складних синтаксичних конструкцій, скорочення кількості підрядних речень, заміна їх синонімічними зворотами.

Не кожна стаття підлягає всім переліченим операціям. Усе залежить від жанру, стилю, особливостей мови. Мова наукової прози у процесі реферування спрощується. Реферування публіцистичних заміток, як правило, потребує усунення надлишковості повідомлення.

Перш ніж студенти одержать завдання реферувати текст, з ними має бути проведено підготовчу роботу, спрямовану на відпрацювання окремих елементів цього складного комплексного вміння. Навчання реферування починаємо із загальновідомих вправ, а саме: із виділення ключових слів тексту, його схематизації, визначення головної думки, поділу тексту на частини за змістом і їхнє позначення, складання плану тексту, виокремлення кожного абзацу.

Ефективною також вважається спеціальна вправа, яка передбачає скорочення іншомовного тексту в три-чотири рази з використанням мовних засобів першоджерела. Особливу увагу приділяємо формуванню вміння виділяти головне й другорядне, вибирати найекономніші одиниці мови,

зберігати логіку викладу, не порушуючи разом із тим мовні норми. До підготовчих вправ належать також вправи з заголовками Інтернет-статей. Студентам пропонується подати відповідні заголовки коротким повідомленням. Після цього вони розкривають зміст тексту та викладають його іноземною мовою.

Підготовчі вправи мають важливе значення. Так, розчленування тексту на частини вчить студентів аналізувати зміст; складання плану прочитаного тексту привчає до синтезу його окремих елементів; скорочення тексту сприяє формуванню вмінь відокремлювати основне від другорядного; лексичний, граматичний і змістовий перифраз привчає студентів до спостереження за мовою, розвиває вміння передати одну й ту саму думку різними засобами. Оволодіння цими засобами починається на заняттях у процесі навчання читанню [83, с. 43].

Під час реферування німецькомовних газетних статей (можна використовувати паперовий та електронний варіанти (останній із застосуванням інтернет-мережі)) звертається увага на переклад речень у пасивному стані, поширеного означення, інфінітивних конструкцій, складнопідрядних речень та дієслів умовного способу.

Суттєву роль у навчанні реферування відіграє правильний добір текстового матеріалу. Дібрані тексти повинні мати велику жанрову, композиційну, стилістичну різноманітність. Важливо враховувати також інформаційну цінність текстів, логічність викладу, доступність для розуміння та водночас достатню складність. Перевантаження незнайомим матеріалом відвертає увагу студентів від головного завдання, заважає відтворити зміст тексту під час першого ознайомлення з ним. Надто легкий текст не потребує розумового напруження та через це дає мало користі.

Спостереження показують, що найсприятливіші умови для навчання роботи над текстом виникають тоді, коли текст містить не більше 7–10% незнайомих слів і побудований на пройденому граматичному матеріалі. За

такого співвідношення створюються найсприятливіші умови для навчання роботи над текстом.

Підхід до добору матеріалу реферату може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Перший стосується документа автора оригіналу, другий – пов'язаний із інтересами автора реферату.

Навчальне реферування доцільно проводити спочатку в усній, а потім у письмовій формі. Робота над рефератом починається з вивчення інструкції й виконання її окремих параграфів.

Коли студенти розпочинають реферування, корисно проводити «захист» рефератів. Із цією метою кільком студентам даємо для реферування один і той самий текст. Потім один із авторів реферату дає йому обґрунтування, тобто пояснює, що він відібрав із основного тексту, за якими ознаками та яким чином виклав вибраний матеріал. Інші автори однотипного реферату вносять доповнення. Можна також організувати взаємоконтроль референтів.

Іншим видом навчальної діяльності студентів, як уже було визначено вище, є складання анотацій, призначених для одержання інформації про існування певного першоджерела.

Анотації можуть бути довідковими й рекомендаційними. Довідкові анотації дають коротку довідку про певну публікацію. Тому в них викладаються бібліографічні дані, короткі повідомлення про зміст тексту та його автора. Рекомендаційні анотації містять, крім того, рекомендації щодо використання анотованого джерела.

Складання анотації вчить студентів уміння стисло, у кількох словах передати те, про що йдеться в тексті. Разом із тим вимагається максимально можливий ступінь узагальнення.

Складання анотацій і рефератів доцільно починати з рідної мови та лише потім переходити до іноземної. Щодо джерел анотацій і рефератів, то всі вони повинні бути іншомовними. На вищому етапі вивчення іноземної мови анотації та реферати пишуться іноземною мовою.

Анотування й реферування є матеріальним утіленням закономірних механічних процесів, необхідних для вилучення інформації з мовного матеріалу, що сприймається. Вони необхідні для конспектування першоджерел, викладення одержаної інформації, огляду прес-новин, для успішної роботи в галузі науки тощо. У навчальному (освітньому) процесі вони дають змогу розвивати навички говоріння та письма, удосконалювати навички читання та здійснювати контроль роботи студентів із текстом [94, с. 74].

Реферування є реальним засобом одержання та передавання знань, сприяє зростанню ефективності занять. Під час опрацювання матеріалів статей (паперових сучасних видань та інтернет-видань) у студентів формується зацікавленість до вивчення іноземної мови, оскільки вони бачать безпосередньо одну зі сфер її практичного застосування.

Формуванню мовленнєвої компетентності у великій мірі сприяє здійснення стилістичного аналізу текстів, який «забезпечує з'ясування особливостей мовного стилю, а також фонетичних, лексичних, граматичних, фразеологічних мовних одиниць, що формують цей стиль, увиразнюють мовлення [455, с. 212]».

Стилістичний аналіз тексту сприяє розширенню лексичного запасу в студентів, формуванню самостійності у здобутті знань. Ефективним для розвитку мовленнєвої компетентності є використання післятекстових завдань креативного характеру, котрі спонукають студентів до обговорення отриманої інформації та висловлення власної думки щодо змісту аналізованого тексту.

Наприклад.

1. Прочитайте уривки текстів і виконайте завдання до текстів.

Buddenbrooks

Vierter Teil

Fünftes Kapitel

a) Ein Jahr und zwei Monate später, an einem schneedünstigen Januarmorgen des Jahres 1850, saßen Herr und Madame Grünlich nebst ihrem kleinen dreijährigen Tochterchen in dem mit hellbraunfarbigem Holze getäfelten Speisezimmer auf

Stühlen, von denen ein jeder fünfundzwanzig Kurantmark gekostet hatte, beim eisten Frühstück.

b) Neben ihr, in einem turmartigen Kinderstuhl und bekleidet mit einem aus dicker hellblauer Wolle gestickten formlosen und drolligen Röckchen saß die kleine Erika, ein wohlgenährtes Kind mit kurzen hellblonden Locken. Sie hielt mit beiden Händchen eine große Tasse umklammert, in der ihr Gesichtchen völlig verschwand, und schluckte ihre Milch, indem sie hie und da kleine hingebende Seufzer vernehmen ließ.

- 1. Sprechen Sie über die Art und Funktion der Stilmittel im Text.*
- 2. Stellen Sie fest, zu welchen Stilmittel der Autor greift, um Herrn Grünlich am Frühstückstisch darzustellen.*
- 3. Stellen Sie fest, welche Stilmittel sonst an dieser Beschreibung beteiligt sind. Betrachten Sie dabei die Sätze:*
 - a) (...) verschwommen gewahrte man nackte Bäume und Sträucher dahinter.*
 - b) (...) hinter der eine kleine Terrasse sich in dem weißgrauen, undurchsichtigen Nebel verlor.*
- 4. Prüfen Sie die Leistung der Epitheta bei der Beschreibung der kleinen Erika.*
- 5. Prüfen Sie die Leistung der Epitheta bei der Beschreibung des Speisezimmers und des Frühstückstisches.*

Під час вивчення «Практичного курсу першої (другої) іноземної мови», у процесі реалізації провідних положень діяльнісного підходу, особливе місце посідає домашнє читання, яке інтегрує всі мовні дисципліни, а саме: граматику, лексикологію, фонетику, стилістику тощо; сприяє використанню вже наявних знань і поповнює новими, розширює світогляд студентів, спонукає до самостійного аналізу прочитаного, висловлювання власної думки. У ході підготовки завдань з домашнього читання відбувається поєднання самостійної (а також індивідуальної) роботи студентів із роботою під керівництвом викладача.

Навчання студентів систематичному читанню сприяє прищепленню любові до самого процесу читання. Важливим у реалізації цього аспекту

навчальної діяльності є виконання студентами комплексу навчально-методичних завдань, який включає вправи, спрямовані на опрацювання та вивчення лексичних одиниць, коментування прочитаного, на багатозначність слів і процес словотворення; вправи на активізацію граматичних навичок, обговорення прочитаного, дискусії, інсценізацію, передачу змісту прочитаного тощо.

Певний добір вправ забезпечує студентам можливість не тільки засвоїти нові лексичні одиниці та граматичні структури, а й спілкуватися іноземною мовою, вести бесіду, активізувати аудиторію, об'єктивно оцінювати події, що надає діяльнісного спрямування підготовці майбутніх фахівців.

Одним з основних видів мовленнєвої діяльності особистості є говоріння, що передбачає передачу звукової, інтонаційно оформленої інформації до слухача в конкретній ситуації спілкування. Особливості й закономірності розвитку усного продуктивного мовлення розглядались ученими в аспекті лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики. Розвиток умінь і навичок доречно, уміло, доцільно, правильно висловлювати свою думку іноземною мовою є провідним напрямом у дидактико-методичній системі підготовки вчителя іноземної мови.

Навчання іноземної мови спрямовується на розвиток мовної особистості, яка буде готова вести діалог, що включає вміння орієнтуватися в соціальному стані партнера, міжкультурних відмінностях тощо.

Експериментальна методична система спрямовує говоріння на:

- розвиток вербальної пам'яті;
- засвоєння механізмів відбору необхідних мовних засобів;
- удосконалення вмінь складати діалоги;
- формування вміння брати участь у полілозі;
- вироблення вмінь використання невербальних засобів спілкування.

Робота з розвитку вмінь і навичок говоріння здійснюється у процесі засвоєння студентами всіх мовних програмних тем. Плануючи роботу над

створенням діалогу, викладач орієнтується саме на той мовний матеріал, який є предметом вивчення на кожному занятті. Формування вмінь і навичок говорити здійснюється у процесі заучування текстового матеріалу (віршів, загадок, прислів'їв, приказок, матеріалів до ігор), переказування почутого, комунікативних тренінгів тощо.

Важливою умовою ефективності навчання говоріння є відповідність принципам перспективності й наступності, реалізація яких сприяє систематичній і системній роботі послідовного формування діалогічного, монологічного та полілогічного мовлення з поступовим нарощуванням складності, поглибленням комунікативного поля реалізації, розширенням комунікативних завдань шляхом залучення студентів до активної мовленнєвої діяльності у процесі створення навчальних ситуацій спілкування.

На якість роботи з формування вмінь продукувати усні висловлювання в різних ситуаціях спілкування впливають ефективні методи розвитку усного мовлення, до яких відносимо: розповідь учителя, спостереження, складання діалогів, реалізація полілогу; дискусія, обговорення, диспути; захист реферату, презентації; рольові ігри; інтерв'ювання, виступ перед аудиторією тощо.

Дидактико-методична діяльність викладача має бути спрямована на вироблення вмінь говоріння, а саме:

- швидко орієнтуватися в ситуації спілкування;
- продукувати власні усні висловлювання в діалогічній та монологічній формах;
- реагувати на висловлювання у вербальній формі;
- добирати й упорядковувати змістовий інформаційний матеріал для усних висловлювань;
- обирати мовні одиниці для усних висловлювань;
- вдало застосовувати невербальні засоби спілкування;
- критично оцінювати власні й чужі усні висловлювання;
- удосконалювати усні мовленнєві висловлювання.

Метою навчання іноземної мови в закладі вищої освіти є досягнення студентами такого рівня знань, який забезпечував би спілкування іноземною мовою не тільки у відповідній сфері діяльності, а й у спілкуванні з зарубіжними спеціалістами та партнерами.

Говоріння й письмо – то є два принципово відмінні процеси, котрі відбуваються за наявності та створення різних умов. Отже, і продукти їх мають багато розбіжностей. Спонтанне мовлення та письмо відрізняються насамперед текстовою формою та граматичною структурою. Проте під час навчання іноземної мови цей аспект часто не береться до уваги та її засвоєння ґрунтується переважно на граматиці письма. Однак граматичні закономірності не завжди відповідають усним висловлюванням. Трапляються конструкції, котрі не можуть бути представлені письмово. Інакше вони будуть оцінені як некоректні, або такі, що не відповідають стилю. І навпаки, «штучними», неживими здаватимуться співбесідникам фрази, котрі властиві тільки писемній мові. Наприклад, почуте в спонтанній розмові висловлювання *«Ich treffe soeben aus der Mensa ein, wo ich eine außergewöhnlich schmackhafte Mahlzeit zu mir genommen habe»* викличе іронію, а то й сміх, оскільки носій мови сказав би *«Ich komme grad aus der Mensa, da war's heute besonders gut»*.

Оскільки відмінності говоріння й письма досить вагомі, із позицій діяльнісного підходу, щоб викликати в студентів активність до висловлювання, слід урахувати ці особливості та вчити студентів висловлюватись автентично наближено. Таку вимогу висловив ще в 1971 році Й. Геріггаузен. Він запропонував викладачам змінити існуючу мету занять з німецької мови як іноземної із *«sprachliche Richtigkeit»* («мовна правильність») на *«sprachliche Angemessenheit»* («мовна відповідність») [602, с. 238].

Дотримання такого підходу надасть змогу студентам сприймати конструкції усного мовлення не крізь призму граматичних закономірностей, що часто призводить до розбіжностей і певних непорозумінь, зекономить час для тренування та засвоєння особливостей розмовної мови. Звичайно, відмінності існують не тільки у сфері граматики.

Дуже багато розбіжностей трапляється в активному лексиконі й у фонетиці, яка є феноменом суто усного мовлення (у деяких підручниках автори намагаються орфографічно показати особливості вимови, вживаючи переважно в діалогічних текстах «*hab*» замість «*habe*», «*drauf*» замість «*darauf*», «*nee*» замість «*nein*» і т. ін.).

Одним із лексичних явищ німецької мови, яке дуже часто трапляється в спонтанній розмові, є модальні частки. Вони виконують багато функцій, в основі яких, як висловився М. Jiang перебуває «*Beziehungsaspekt*» («аспект ставлення до чогось») [604, с. 26].

Гане Мартін Кемме констатує, що модальні частки потрібні, щоб вплинути на слухача, стосовно якого ми маємо певний намір [556, с. 20].

М. Куммер, досліджуючи частки, доходить висновку, що вони виражають «*Absichten, Haltungen und Gefühle*» [607, с. 8]. Крім того, їм властива «текстозв'язувальна функція» [607, с. 45]. Тобто вони переймають завдання сполучників. У такому випадку доцільно враховувати частки, розглядаючи граматичні особливості усного мовлення.

Відмінності між писемною й усною мовою великою мірою виявляються в синтаксичній будові речення. Розміщення різних членів речення відбувається за принципом: відмінюване дієслово на другому місці (крім питання), підмет – на першому чи третьому, зворотний порядок слів підрядного речення. Особливо часто маємо справу з так званими рамковими конструкціями.

Для усного мовлення властиве розривання цих рамок. Г. Грундман [603, с. 20] називає це явище найбільш поширеним у спонтанному мовленні. У. Engel встановив, що під час говоріння розриваються близько 20% синтаксичних рамок, тоді як на письмі тільки 4% [599, с. 221].

За межі синтаксичних рамок в усному мовленні часто виходять члени речення, котрі в змістовному плані мовець оцінює як неважливі, додаткові. Наприклад: «*Das eigentliche Ziel der amerikanischen Urfassung ist es ja gewesen, möglichst die unterprivilegierten Kinder anzusprechen in den Slums in den Großstädten*» [599, с. 48]. Найчастіше такі порушення трапляються в довгих

реченнях. Це може зумовлюватись й особливостями короткотривалої пам'яті. Наприклад: «*Ich wollte gerne wissen, was bei Ihnen ein Gürtelreifen kostet für einen VW, Größe 150 mal 15*» [599, с. 74].

Отже, найпоширенішим явищем будови речень усного мовлення є розривання рамкових конструкцій. Водночас на заняттях ми найбільше уваги приділяємо їх засвоєнню, вимагаючи від студентів граматичної правильності. Г. Грундман радить викладачам не тільки навчати цих синтаксичних закономірностей, а й застерігати від них [603, с. 407].

Часто навіть старанні студенти, які добре оволоділи граматичними правилами, засвоїли стилі приватної та ділової кореспонденції, без словника розуміють фахові тексти, не здатні висловлюватись усно в неформальній ситуації. Це свідчить про переважання в навчанні письмового мовлення й відсутність регулярного усного тренінгу.

У навчанні іноземної мови важливо з самого початку виробити у підсвідомості студентів відчуття різниці між говорінням і письмом.

З позицій діяльнісного підходу ми намагаємося сформувати у підсвідомості студентів відчуття різниці між говорінням і письмом. З цією метою пропонуємо завдання на порівняння усного й писемного текстів, де потрібно провести аналіз вживаних граматичних структур, особливості вживання лексичних одиниць, наявність модальних часток, особливості синтаксичної будови речень тощо.

З огляду на важливе значення досліджуваної проблеми перед викладачами закладів вищої освіти, злучених до процесу викладання та навчання іноземних мов, постає складне комплексне завдання: з одного боку, детально ознайомити студентів із нормами писемного мовлення, а з іншого – навчити їх висловлюватись максимально автентично наближено.

2.5.3. Особливості формування комунікативної субкомпетентності

Значущою компетентністю (субкомпетентністю у структурі компетентності вищого ієрархічного порядку – професійної компетентності)

майбутнього вчителя іноземної мови є комунікативна, адже спілкування є надзвичайно важливим інструментом для педагогічної діяльності, оскільки фахівець повинен працювати у сфері «людина – людина», у системі міжособистісних стосунків. О. Леонт'єв підкреслює, що спілкування – це «процес чи процеси, які мають місце в середині певної соціальної групи суспільства, процеси, за своєю суттю, не міжіндивідуальні, а соціальні. Вони виникають через суспільну потребу, суспільну необхідність. Спілкування – то є те, що забезпечує колективну діяльність» [239, с. 4].

Сучасна комунікативна компетентність містить систему комунікативних умінь, котрі формуються у процесі здійснення диференційованого та взаємопов'язаного навчання студентів усім видам мовленнєвої діяльності.

Серед комунікативних умінь доцільно розмежовувати мовленнєво-мисленнєві дії, котрі забезпечують сприйняття, розуміння, інтерпретацію та перетворення інформації та мовленнєво-мисленнєві дії, котрі забезпечують продукування інформації.

Комунікативні вміння реалізуються як комунікативні вміння студента та комунікативні вміння викладача – виробника інформації.

Для суб'єктів комунікації важливими є комунікативні вміння в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, ефективність яких залежить від здатності людини сприймати й розуміти усне та писемне мовлення інших людей, адекватно реагувати на неї, належним чином перетворюючи сприйняту інформацію та використовуючи її для вирішення власних комунікативних завдань.

Задля формування комунікативних умінь і навичок стрижневими є базові знання мовної, мовленнєвої й комунікативної теорії. Відомості з лінгвістики – то є той матеріал, котрий є вихідним, потенційно важливим для реалізації мовної одиниці в мовленні. Теорія мовленнєвої діяльності «вивчає мовлення як активну, цілеспрямовану й мотивовану діяльність, його функції, мотиви, зв'язок з мисленням, процеси породження та сприйняття повідомлень,

механізми мовлення, види й типи мовлення, співвідношення мови, мовлення й комунікації, а також процеси оволодіння іноземними мовами» [252, с. 235].

Знання мовленнєвої теорії особливо значущі для побудови висловлювання.

Для того щоб процес навчання був діяльним й ефективним, викладач повинен знаходити й установлювати момент спільності в діяльності, направляти навчальний (освітній) процес на те, щоб явище, яке вивчається, переходило із стадії розуміння у переконання правильності й доречності його вживання в мовленні.

Мета викладача іноземної мови полягає в тому, щоб скерувати діяльність студентів на свідоме сприйняття певних понять, суджень, які перетворюються у подальшому на смислове надбання про мовне, мовленнєве чи комунікативне явище як цінність, значущість, необхідність для розвитку вмінь його використовувати. Діяльнісний підхід у навчанні, у формуванні комунікативної компетентності набуватиме доцільності лише за умов, якщо всі учасники комунікації будуть однаково розуміти й усвідомлювати цілі своєї діяльності. Повідомляючи про певні мовні, мовленнєві й комунікативні явища та принципи їхньої взаємодії, викладач повинен прагнути до того, щоб привернути увагу студентів, залучати їх до співпраці й цим сприяти формуванню комунікативної компетентності.

За своєю природою, спілкування є діалогічним, воно розуміється як цілеспрямований і комунікативно зумовлений процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування з метою виконання комунікативних завдань. Однією з важливих психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуаційність. Тому навчання діалогічного мовлення можливе за умови моделювання в навчальному (освітньому) процесі типових ситуацій [33, с. 29]. Створення на навчальних заняттях комунікативних ситуацій стимулює мовленнєво-мисленнєву діяльність студентів, формує та розвиває їхні комунікативні вміння.

Навчально-комунікативні ситуації формують основні вміння діалогічного мовлення: установлювати й підтримувати спілкування на задану тематику, ініціювати та завершувати діалоги, аргументовано доводити співрозмовникові власну думку, виявляти свою симпатію або несприйняття почутого.

У навчальних комунікативних ситуаціях реалізуються основні типи мовленнєвих намірів: інформаційний (повідомлення або запит інформації), спонукальний (прохання зробити що-небудь), емоційно-оцінний (висловлювання почуттів, ставлення до когось або чогось), контактний (встановлення контакту між людьми) [24, с. 77]. Моделювання навчально-комунікативних ситуацій є складним завданням, що потребує від викладача як знань про суть та характер ситуації, так і вмінь, спрямованих на її створення. З позицій діяльнісного підходу завдання викладача полягає в тому, щоб створювати такі навчально-комунікативні ситуації, які викликали б у студентів активність, що є невід'ємною частиною діяльності.

Суть навчання з позицій реалізації положень діяльнісного підходу характеризується тим, що в центрі уваги перебуває не просто діяльність, а спільна діяльність викладача та студента в досягненні разом намічених цілей і виконанні завдань. Викладач не дає готових зразків для виконання певних завдань, а створює умови, ситуації, котрі забезпечували б можливість і необхідність провадження різних видів такої діяльності, яка вимагає від студентів вияву творчості, безперервного пошуку шляхів розв'язування поставлених проблем.

Ситуацію визначають як сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, що актуалізують відповідну установку й визначають необхідну для розвитку мовленнєвих дій поведінку комунікантів [9, с. 87].

У мовленнєвій ситуації убачається сукупність реальних або уявних обставин, котрі є джерелом мовленнєвої діяльності та визначають загальний зміст висловлювань співрозмовників [417, с. 11].

Ситуацією є динамічна система взаємовідносин співрозмовників, котра завдяки своїм відображенням у свідомості породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності й забезпечує цю діяльність [360, с. 97].

Комунікативну ситуацію розглядають як динамічну систему конкретних чинників об'єктивного й суб'єктивного планів, котрі взаємодіють, залучають людину до мовленнєвого спілкування й визначають її поведінку в межах одного акту спілкування [449, с. 47].

Навчальні комунікативні ситуації, котрі ми намагаємося створювати задля забезпечення розвитку діалогічного мовлення, є сукупністю умов, що детермінують процес комунікації, впливають на стосунки та мовленнєву поведінку комунікантів, спрямовують перебіг і визначають результати спілкування. Вони становлять основу мовленнєвої діяльності студентів.

Ситуації в навчальному (освітньому) процесі виконують дві функції: дидактичні та стимулювальні [32, с. 147]. Це означає, що вони, з одного боку, сприяють досягненню визначеної методичної мети, а з іншого – викликають стійкі, реальні позитивні мотиви до спілкування іноземною мовою. Крім перерахованих функцій, які виконують ситуації, доцільно назвати й імітаційні функції. Розв'язуючи складні проблеми, у студентів формуються, розвиваються й актуалізуються навички спілкування. У процесі навчальної діяльності навчальні ситуації виконують також когнітивні функції, котрі передбачають урахування рівня когнітивного розвитку й особливостей пізнавальної діяльності студентів, тобто стратегії здобування знань, їхньої інтерпретації та творчого застосування у процесі навчання.

Головними ознаками ситуації вважаються мотиви спілкування й мовленнєві наміри. Оскільки навчальні комунікативні ситуації спонукають співрозмовників висловлюватися з приводу шляхів розв'язування певних проблем, ці ситуації є як особистісно значущими для кожного студента, так і цінними у плані самоствердження фахівців. Будучи завжди динамічними, навчальні ситуації надають студентам простір для комунікативного маневру, для експромту, для вираження творчого пориву в момент виконання складних

завдань. Це особливо актуально під час обговорення питань, що виникають на межі колективу й особистості; питань, у яких відображаються конфлікти сьогодення як на макро-, так і на мікрорівнях.

Визначають такі складові, або компоненти мовленнєвої ситуації: суб'єкти спілкування; об'єкт (предмет) розмови, умови мовленнєвого акту [257, с. 20]. Моделюючи відповідні умови для мовленнєвих дій студентів, визначаємо спрямованість і відповідне мовне оформлення висловлювань студентів. Одночасно ми впливаємо на стосунки співрозмовників та зміст їхніх висловлювань.

Важливою умовою у створенні навчальних ситуацій є проблемність. Проблемна ситуація активізує мовленнєво-мисленнєву діяльність студентів, оскільки спонукає до мислення, порівняння, розмірковування, аналізу та формулювання висновків. Проблема містить елемент невідомого, тобто до «подолання когнітивного розриву диспропорції в обсязі інформації між партнерами по спілкуванню» [4, с. 30]. Новизна у створенні ситуацій «підштовхує» студентів до пошуку релевантної інформації, достовірних фактів, щоб згодом уміло аргументувати свою думку та переконати інших у своїй правоті.

У підготовці відповідних ситуацій слід дотримуватися принципа науковості, що забезпечує можливість спрямування студентів на науково обґрунтований і зважений підхід під час обговорення чи вирішення проблем.

Дотримання згаданих умов дає змогу реалізувати теоретичні засади на практиці. Можна стверджувати, що навчальні ситуації допомагають наблизити навчання до реальних умов, стимулюють діяльність студентів, орієнтують їх на застосування іноземної мови в майбутній діяльності.

Новий час ставить перед суспільством і наукою нові завдання. Розширення та налагодження культурних, ділових та економічних зв'язків, вихід української держави на міжнародну арену вимагають від фахівців різних галузей знання іноземних мов. Іноземна мова як навчальний предмет має реалізувати гуманістичні тенденції в освіті та впливати на формування

особистості. Навчальний (освітній) процес із вивчення іноземної мови, підвищення його ефективності – це взаємопов’язане навчання аспектів мови та всіх видів мовленнєвої діяльності.

Випадкові чи епізодичні спроби навчити спілкуватися методично не забезпечують формування необхідних умінь і навичок.

На успішність формування мовленнєвих умінь вирішальний вплив справляють характеристики навчальних матеріалів (їхній обсяг, тематика) й організація навчальної діяльності.

Найпоширеніші форми природного повсякденного спілкування включають широку палітру логічних зв’язків між парами реплік, запитання-відповідь, запитання-контрзапитання, повідомлення-доповнення, а саме: повідомлення-заперечення, прохання-згода, прохання-незгода тощо.

Досвід роботи показує, що висловлювання в ході бесіди, коли обговорюється певна проблема чи ситуація, набуває природного характеру, коли спільна діяльність організована в межах колективного спілкування.

Деякі вчені в галузі психології та психолінгвістики, а саме: Ц. Йотова, Л. Путляєва надають перевагу полілогічній формі спілкування над діалогічною. На заняттях з іноземної мови переважають індивідуальні або парні форми організації навчальної роботи, представлені монологічним або діалогічним мовленням. У такому разі навчання іноземного мовлення не повністю реалізує свої навчальні (освітні), соціально-психологічні функції. Спілкування здійснюється переважно в таких організаційних формах: викладач – студент, викладач – група, студент – студент, рідше у форматі студенти – студенти. Але у природних комунікативних ситуаціях, у процесі навчальної, трудової й суспільної діяльності людини набагато частіше використовується полілогічна форма спілкування, ніж діалогічна: ми спілкуємося з членами своєї родини, друзями, сусідами, колегами по роботі, приятелями на спортивних майданчиках, у громадському транспорті тощо.

Практика показує, що для досягнення поставленої мети, у закладі вищої освіти необхідно використовувати матеріали, які відрізняються від шкільних як

за змістом, так і за мовним рівнем. Тематика спілкування, передбачена програмою закладу вищої освіти, повинна відповідати запитам реальних життєвих ситуацій.

Про що веде бесіду сучасний спеціаліст? Часто про свою роботу, про події у світі, про питання соціально-економічного характеру, а саме: зарплати, життєвого рівня, соціальних умов. Цим темам ми намагаємось надавати перевагу в курсі усної практики. Зміст усних тем має й психологічний ефект. Якщо школяра іноземна мова може зацікавити як своєрідний предмет, то дорослою людиною керують інші мотиви в організації її пізнавальної діяльності. Студенти намагаються розширити свій світогляд, збагатити зміст життя.

За останні роки проблема навчання колективного спілкування привертала увагу педагогів, психолінгвістів, соціолінгвістів Західної Європи.

Колективна мовленнєва діяльність є не аспектом «сучасних методів навчання мови», а фундаментальним фактом, який свідчить про те, що все, що вивчається на занятті, має місце в щоденній взаємодії людей.

На думку вчених, рівень володіння іноземною мовою здебільшого зумовлений кількісним і якісним аспектами мовленнєвої взаємодії. Вона визначається тим внеском, який роблять студенти у процесі спонтанного мовлення в ході обговорення поставлених запитань.

На заняттях з іноземної мови студенти не завжди отримують належну можливість для мовленнєвої практики. Нерідко більшу частину заняття займають такі форми роботи, як пояснення нового або малозрозумілого матеріалу, тренування, перевірка домашнього завдання тощо. За Флендерсом, у середньому викладач говорить на занятті половину, а інколи й дві третини навчального часу. Зрозуміло, колективна форма роботи не може повністю розв'язати проблему збільшення мовленнєвої практики, але значною мірою може цьому посприяти.

Зупинимось на тому, як реалізовується діяльнісний підхід у процесі реалізації колективної форми роботи.

В умовах, коли група студентів обговорює певну ситуацію, створюються умови до залучення студентів до участі у бесіді, спонукання їх до активності, що є складовою їхньої діяльності. Водночас відпадає необхідність висловлюватися не за темою бесіди. У студентів виникає можливість висловити свою позицію, погоджуватися чи не погоджуватися із думкою товариша, робити висновки, підбивати підсумки. У співбесідників розвиваються вміння й навички вчинення тих дій, які зазвичай виконує викладач, а саме: визначення теми, черговість участі у бесіді та її предметний зміст, уточнення фактів й узагальнення інформації, що надійшла. З'являються умови для формування вміння розподіляти увагу водночас між формою та змістом висловлювань, що визначає рівень комунікативної компетентності студентів.

Студенти можуть успішно коригувати висловлювання один одного, навіть тоді, коли вони не отримують інструкції на такий вид діяльності з боку викладача (виправляти граматичні помилки, ставити уточнювальні запитання). Така мовленнєва самостійність здебільшого забезпечує підвищення рівня саморегуляції студентів. Колективна організація спілкування сприяє покращенню не тільки власної мовленнєвої практики, а й забезпечує практику в аудіюванні. Наприклад, якщо в групі 10–15 студентів, кожен із них стає «носієм» не тільки власної інформації, а й інформації своїх партнерів по спілкуванню. Переваги колективної мовленнєвої співпраці ефективні лише тоді, коли буде організовано цілеспрямоване навчання. Потрібно, щоб студенти осмислили те, чим вони у природному спілкуванні користуються необдуманно, тобто технологію спілкування. Важливу роль у цьому випадку відіграє колективне обговорення запропонованих питань. Отже, потрібно спонукати студентів до активності, яка стає невід'ємною частиною їхньої діяльності.

Серед різних способів організації спілкування викладач обирає найефективніший (вільна бесіда, дискусія, полеміка, спір та ін.).

Аналіз колективної навчальної співпраці дає змогу дійти висновку, що вільна бесіда не завжди має чітко поставлену мету. Метою полеміки та спору є утвердження власної позиції, результатом чого виявляється те, що протилежна

сторона виступає «опонентом» у спілкуванні. Мета навчальної дискусії: досягнення певного ступеня погодження суджень учасників у процесі обговорення якоїсь тези. Навчальна дискусія як форма роботи є досить складною, тому її застосовують на старших курсах. На початковому рівні навчання практикують іноді застосування дискусії, але в ігровій формі. Гра й неформальні відносини у групі дають змогу зробити цей вид діяльності природнішим і цікавішим. Для роботи в групах використовуємо картки з рольовими завданнями, які допомагають підготуватися до спілкування, що сприяє розвитку непідготовленого полілогічного мовлення [147, с. 11].

На наш погляд, дискусія як спосіб послідовного розв'язування комунікативних завдань робить суттєвий внесок в активізацію мислення студентів.

Розширення контактів із зарубіжними країнами зумовлює необхідність спілкування фахівців різних галузей, які могли б не тільки передавати основний зміст виступів, а й вільно, чітко та логічно висловлювати свої думки. Під час безпосереднього контакту з носіями мови фахівець потребує наявності сформованих умінь не лише сприймати інформацію на слух, але й брати участь в обговоренні предмета спілкування, розмірковуючи над ним; характеризувати предмет обговорення, описувати його сильні чи слабкі сторони; умінь аналізувати й коментувати інші висловлювання та позиції. Разом із тим важливим у процесі міркування є наявність елементів обґрунтування й аргументації своїх висловлювань, наведення аналогічних прикладів і протиставлень шляхом чітких і логічно пов'язаних тверджень як основи спрямованого монологічного мовлення, а також виконання розумових операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстракції, конкретизації та ін. Отже, проблема формування навичок монологічного мовлення в навчанні іноземної мови залишається досить актуальною.

Вивченням проблем цілеспрямованого навчання іншомовної усномовленнєвої діяльності студентів займалися вітчизняні та зарубіжні вчені (В. Бенсон (V. Benson), О. Большакова, А. Вотерс (A. Waters), Л. Ємельянова,

К. Кеннеді (С. Kennedy), Б. Коффі (В. Coffey) та ін.), праці яких є підґрунтям для розв'язування означеної проблеми.

Монологічне мовлення потребує детального розгляду й розроблення відповідної системи навчання.

Монолог – то є підвищення навантаження на пам'ять, мислення та мовленнєво-продуктивні механізми людини [339, с. 96].

Успішний розвиток комунікативного мовлення визначається наявністю сприятливих умов для реалізації мовленнєвої діяльності. Основними з них є загальна та комунікативна зацікавленість. Щодо іноземної мови, то вивчення її дається легко, якщо воно входить до сфери інтересів студента.

Повноцінне комунікативне мовлення постає у формі якісного стрибка від домовної до мовної стадії. Подолання межі між цими двома стадіями є не що інше, як явище «запуску мовного механізму», що є основою володіння мовою.

Якщо таку межу не подолано вчасно, то це може призвести до поразки в діяльності викладача та студента.

Однією з важливих передумов навчання самостійного монологічного мовлення є забезпечення комунікативного клімату на занятті. Діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови сприяє створенню атмосфери спокійної врівноваженості, взаємної довіри. Коли студент відчувається рівноправним партнером, коли він може розмовляти на тему, яка його цікавить, коли викладач рідко вдається до критики та докорів, підбадьорює студентів схваленням їхніх дій – це все спонукає студента до невимушеної розмови.

Одним із прикладів реалізації діяльнісного підходу в розв'язуванні досліджуваної проблеми є теорія поетапного формування розумових дій. Згідно цієї теорії знання розглядаються як утворення, похідне від дій і їхнього засвоєння. Підготовчим кроком до поетапного вивчення матеріалу, як зазначалось, є мотивація, а першим етапом – створення орієнтувальної основи дій. Наступні етапи розгортаються в такій послідовності: матеріальні дії, потім матеріалізовані дії, промовляння вголос, промовляння про себе і, нарешті, відрив думки від словесно-чуттєвої основи. Іншим прикладом може бути

проблемне вивчення матеріалу, схема реалізації якого має такий вигляд: створення проблемної ситуації, формулювання проблеми, розроблення робочих гіпотез, їхня перевірка, аналіз результатів перевірки гіпотез, висновки, повернення до можливості наблизити процеси учіння й наукового пізнання. Навчальний (освітній) процес розпочинається з розв'язування суперечності, утвореної на підставі двох видів суперечливої інформації, він повторює логіку пройденого наукового шляху.

Одночасно студент набуває знань унаслідок розумової праці, а не в готовій формі.

За концепцією Ельконіна-Давидова лише в навчальній діяльності засвоєння знань, умінь і навичок постає як основна мета й головний результат діяльності. Компонентами її є навчальні ситуації, дії контролю за процесом, дії оцінювання ступеня засвоєння. Центральним компонентом навчальної діяльності студента є навчальні завдання, які за сутністю відрізняються від практичних. Під час розв'язування практичних завдань змінюється об'єкт (предмет) вивчення, а основною метою навчального завдання є зміна досвіду студента. Саме розв'язування цих завдань забезпечує розвиток теоретичного мислення.

Отже, щоб навчити студентів висловлювати свою думку, варто дотримуватись динамічності у побудові вправ, які мають відображати ступінь оволодіння мовними навичками.

У навчанні монологічного мовлення можна виокремити три етапи: репродуктивний, репродуктивно-продуктивний і продуктивний.

Головним завданням першого етапу є ознайомлення студентів із вимогами до монологічних висловлювань різних рівнів на задану тему, демонстрування зразків монологів певних функціональних типів і рівнів мовлення, виконання вправ задля оволодіння мовною формою висловлювання, наприклад, імітаційні вправи, вправи на заміщення, вправи на розширення фраз та ін.

Прикладом імітаційних вправ можуть слугувати такі: викладач вимовляє речення, студенти підтверджують або заперечують його. Поряд із цим застосовуються відповідні кліше. Наприклад, «я з вами не погоджуюсь», «ви праві» та ін.

Вправи на заміщення потребують переосмислення запропонованої фрази. Наприклад, запитати в студентів, що вони роблять у той чи інший час. Вправи на перетворення виконуються на ситуаційній основі.

На наступному етапі виконуються умовно-мовленнєві вправи задля навчання різних рівнів: елементарного висловлювання, складного висловлювання, повідомлення за темою.

Можна запропонувати складання повідомлення на підставі тексту, картини або серії картин. На цьому етапі доцільним є опис ситуацій чи подій із життя студентів.

Навчальна ситуація має відповідати певним вимогам:

- бути адекватною до реальної ситуації спілкування, у якій використовується засвоєння мовного явища;
- бути зрозумілою для студентів;
- сприяти формуванню в студентів відповідальності, чесності, працьовитості [412, с. 61].

Ситуації добираємо таким чином, щоб вони надавали змогу студентам реалізувати свої здібності щодо уяви. Наприклад: «Ви уникли загрози потрапити в небезпеку, розкажіть про це»; «У кіно Ви дивились про розслідування однієї кримінальної справи, які почуття це викликало у Вас?»; «Ви загубили книгу, яку не дочитали, розкажіть про це» і т. ін.

Ситуаційно-тематична організація занять породжує в студентів цікавість, створюється відповідний психологічний ефект, що ґрунтується на чинниках мети та результативності: студенти розуміють, для чого їм потрібно виконувати такі завдання, і це дає змогу досягти гарних результатів.

Продуктивний етап навчання монологічного мовлення характеризується тим, що студенти продукують власні монологічні висловлювання без будь-якої

опори на задану тему, що забезпечує самостійність студентів у виборі змісту висловлювання.

На цьому етапі формування навичок монологічного мовлення намагаємось урізноманітнювати прийоми, які передбачають не передавання запропонованого змісту, а його самостійне формування. У такому випадку студенти мають змогу через свій монолог висловлювати своє ставлення, переконання, заперечення.

В умовно-комунікаційних вправах передбачаються мовленнєві дії студентів у ситуаційних умовах [257, с. 13].

Вправи, спрямовані на формування або розвиток мовленнєвих умінь, утворюють групи вправ, які є мікроелементами системи [412, с. 68].

Отже, третій етап навчання монологічного мовлення є завершальним і найважливішим, оскільки завдання його полягає у формуванні вміння висловлювати свою думку.

2.5.4. Особливості формування соціокультурної субкомпетентності

Процес інтеграції України до європейської та світової спільноти породжує потребу в освічених, творчих особистостях, здатних до самовдосконалення, порозуміння та взаємодії з носіями різних мов і культур.

Незаперечним є той факт, що в навчанні іноземної мови вже недостатньо формування лише мовної (фонетичної, граматичної, лексичної, орфографічної) та мовленнєвої (аудіювання, читання, говоріння, письмо) компетенцій. Вимогою часу є забезпечення повноцінного міжкультурного спілкування та взаєморозуміння представників різних культур. А це означає, що той, хто вивчає іноземну мову, повинен одночасно засвоїти й культуру народу, мову якого він вивчає, тобто необхідне формування соціокультурної компетентності [336, с. 7]. Ця компетентність передбачає ознайомлення з національно-культурною специфікою мовленнєвої та немовленнєвої поведінки й здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження та сприймання мовлення з позицій носія мови. Цими елементами є

звичаї та традиції, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін. [4, с. 32]. Задля формування соціокультурної компетентності потрібні знання з країнознавства не як комплексу навчальних дисциплін, а так звані фонові знання (*background knowledge*), тобто знання про країну та її культуру, відомі всім жителям цієї країни. Особливості відображення реальної дійсності в конкретних мовах створюють мовні картини світу, невідповідність яких є головною перешкодою для досягнення повного взаєморозуміння учасників комунікативного акту [477, с. 78–79].

Американські вчені, лінгвіст-структураліст Ч. Фріз та методист Р. Ладі, автори аудіолінгвального методу навчання іноземних мов, займалися питаннями навчання мови дорослих. Вони розглядали мову як відображення історії, культури та побуту народу – носія мови. Тому, на думку Р. Ладі, вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з зануренням у культуру її народу. Важливим є не просто ознайомлення з реаліями, а розуміння системи понять, що склалися у певній мові та культурі. Без такого знання неможливо зрозуміти інший народ і його мову, адже її носії оперують іншими поняттями [578, с. 18].

Якщо в затишній віденській кав'ярні, яка сама по собі є австрійською реалією, нам запропонують філіжанку *Melange*, то ми охоче погодимося, якщо нам захочеться саме кави з молоком. А в Німеччині, якщо ми не полюбаємо сире м'ясо, не замовимо *strammer Max* (страва із сирого фаршу з цибулею та гострими спеціями), а щоб усе ж ознайомитися з національною німецькою кухнею, скуштуємо, наприклад, *Eisbein*, свинячу ніжку з кислотою капустою. Якщо іноземцеві запропонують у Берліні *eine kühle Blonde* (дослівно «холодну блондинку»), чи *einen großen Hans* («великого Ганса»), чи *einen kalten Kuss* («холодний поцілунок»), і він не знатиме, що йдеться лише про бокал світлого пива, пудинг й ескімо, це, у кращому випадку, змусить його замислитися, якщо просто не шокує.

Незнання реалій повсякденного життя, особливостей побуту, способу життя, психології, історії й культури, незнання загальноприйнятих у певній мовній громаді комунікативних моделей поведінки є причиною виникнення певних непорозумінь, а іноді й культурного шоку, у спілкуванні з носієм мови навіть у людей, котрі вільно володіють цією мовою. Так, якщо в розмові з німцем ви, щоб заповнити паузу, поцікавитесь його сім'єю, дітьми, як це прийнято в нас, то він не надто охоче говоритиме про це. Водночас, якщо ви не поцікавитесь цим, перш ніж приступити до ділової розмови, у японця, він сприйме це майже як образу. Або, наприклад, якщо німець має на увазі відмову, то він твердо скаже «ні», тоді як японець ніколи так не вчинить, і лише з його поведінки (зняйковіла усмішка, швидкий перехід на іншу тему) можна зрозуміти, що він заперечує. Такі, здавалося б, на перший погляд, дрібниці можуть призвести до виникнення певних непорозумінь у спілкуванні, як приватному, так і (що набагато прикріше) у діловому, наприклад, під час переговорів.

На практиці діяльнісний підхід під час формування іншомовної соціокультурної компетентності, яка є складовою професійної компетентності, формується шляхом дозованого включення до занять додаткових фонових знань і мовних засобів, що мають їм відповідати та які за змістом і ступенем складності узгоджуються з інформацією, отриманою з цієї теми, і враховують рівень володіння мовою. Кращому засвоєнню матеріалу сприяє виконання вправ. Наприклад: перекладіть речення та порівняйте переклад із виразами розмовної мови (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

№	Вирази	Переклад	Вирази розмовної мови
1.	Мій друг вчора мене дуже розлютив.	Mein Freund hat gestern Wich sehr geärgert.	Mein Freund brachte gestern mich auf die Palme.
2.	Це невелика проблема.	Das ist kein großes Problem.	Das sind neer kleine Fische.
3.	Він йде завжди своїм шляхом.	Er geht immer nach seiner Weise.	Er tanzt immer aus der Reihe.
4.	Вона не дуже смілива.	Sie ist nicht sehr kühn.	Sie hat keinen Mut mehr.
5.	Він завжди йде напролом.	Er geht immer rücksichtslos.	Er will immer mit dem Kopf durch die Wand.
6.	До відправки поїзда	Zur Abfahrt des Zuges bleibt	Zur Abfahrt des Zuges bleibt

	залишилося 2 хв, я повинен встигнути.	nur 2 Minuten, ich muss den Zug erreichen.	nur 2 Minuten, ich Beine unter den Arm nehmen.
7.	Нарешті йому стало ясно.	Schließlich wird es klar.	Schließlich geht ihm ein Licht auf.
8.	Ця розмова мені надоїла.	Ich bin von dem Gespräch überdrüssig.	Von dem Gespräch habe ich die Nase voll.
9.	Він був усунутий від справи.	Er wurde entfernt.	Er wurde in die wüste geschickt.
10.	Я його образив.	Ich tue ihm Leid.	Ich bin ihm auf den Schlips getreten.
11.	Мій друг обманув мене.	Mein Freund hat mich betrogen.	Mein Freund haut mich übers Ohr.
12.	У будь-якому випадку не опускай рук.	In jedem Fall läßt nicht die Hände sinken.	In jedem Fall läßt nicht die Flügel hängen.
13.	Сказати комусь всю правду.	Jemandem die Wahrheit sagen.	Jemandem reinen Wein einschenken.

Щодо окремих лексичних одиниць, то відібрати їх не складно. Однак для добору текстового, аудіо- та відеоматеріалу потрібні чіткі критерії, найдоцільніші з яких такі:

1) лінгвокраїнознавча цінність, автентичність. Тексти мають бути цікавими з пізнавального погляду, містити відомості про реалії повсякденного життя пересічного громадянина й водночас відображати національно-культурну специфіку народу, особливості традиційного побуту, способу життя тощо;

2) актуальність, сучасність і загальновідомість у середовищі носіїв мови. Під час добору матеріалів за цим критерієм слід орієнтуватися на періодичну пресу, телебачення, Інтернет. На допомогу можуть стати носії мови – викладачі та студенти за обміном;

3) чітка диференціація з рідною культурою. Це необхідно для запобігання культурної інтерференції, зумовленої перенесенням відомостей про загальноприйняті принципи способу життя рідної країни на принципи способу життя країни носія мови. Матеріали можна дібрати таким чином, щоб показати ті реалії двох країн, які частково або повністю не збігаються та спонукати студентів до їхнього порівняння;

4) методична цінність з позицій можливостей формування на підставі цього матеріалу мовної та мовленнєвої компетентностей;

5) урахування психологічних особливостей адресата інформації. Під час відбору матеріалів слід орієнтуватися на потенційні можливості їхнього сприйняття. Слід урахувати особливості психіки, поведінки, способу мислення студентів певної вікової категорії, загальний інтелектуальний рівень групи, здатність критично оцінити отриману інформацію [394. с. 18].

Задля створення образу країни, мова якої вивчається, можна вдаватися до такого ефективного й цікавого прийому подання країнознавчої інформації, як колажування. Колаж передбачає концентрацію навколо ключового поняття, ядра колажу, різнопланової, різнорівневої й різнофактурної сателітної інформації, що створює лексико-семантичний фон основного поняття. Це складна в методичному плані робота, однак вона спонукає студентів до активної діяльності, що забезпечує реалізацію діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови [226, с. 5–8].

Таким чином, можна дійти висновку, що чітке розуміння висвітленої у підрозділі проблематики на теоретичному рівні зумовлює практичну потребу урахування дидактичних особливостей формування мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей (компетентностей нижчого ієрархічного порядку) у структурі компетентності вищого ієрархічного порядку – професійній компетентності вчителя іноземної мови.

Висновки до розділу 2

У розділі дисертації розкрито основні теоретичні позиції щодо реалізації положень діяльнісного підходу в контексті розвитку творчої особистості майбутнього вчителя іноземної мови.

Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі підготовки педагогічних кадрів у вишах, свідчать про складність поняття «підготовка», про ширину й різноманітність його трактування.

У своїх дослідженнях багато вчених (Н. Арістова, В. Андрущенко, Г. Атанов, Вол. Бондар, І. Зязюн, Б. Корольов, О. Малихін, С. Сисоева,

О. Топузов та ін.) підкреслюють необхідність підготовки фахівців нового покоління, здатних адаптуватися до швидких змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний досвід протягом усього життя.

На психологічному рівні процеси, що розвивають природу творчості, суть розвитку творчої особистості вивчають Б. Ананьєв, Д. Асмолов, Г. Андреева, Л. Виготський, А. Леонтьєв, А. Лук, Л. Мітіна, А. Пономарьов, В. Слободчиков та ін. Педагогічний рівень дослідження відображає важливість проблеми формування творчої особистості та представлений цілою низкою робіт, у яких розкривається зміст поняття «творчість», «творча особистість», визначається зміст і методи формування якостей творчої особистості та розвитку творчих здібностей (В. Аніщенко, Е. Танєєва, Г. Коваленко, М. Спіріна, Н. Кузьміна та ін.). Творча особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети праці, скільки в самому його процесі. Визначальним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нових знань, нових способів діяльності. Загальною для творчих особистостей є потреба розвиватись, потреба у постійному рості.

Важливим методологічним підходом до дослідження системи професійної підготовки вчителя іноземної мови є діяльнісний підхід, основні положення якого розроблено в ґрунтовних працях П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Запорожця, М. Левіної, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Слободчикова, Н. Талізінної. Провідною ідеєю діяльнісного підходу є положення про те, що будь-який розвиток (чи особистісний, чи професійний) здійснюється лише у процесі діяльності. Базова категорія цього підходу – категорія діяльності.

Розвиток сукупності якостей-ознак творчої особистості в студентів виявляється надзвичайно важливим задля їхнього ефективного навчання й подальшої мійбутньої професійної діяльності. Цьому сприяє глибоке засвоєння системи знань, формування відповідних умінь і навичок, стимулювання участі у проєктах, самостійна робота, підтримка наукових інтересів. Необхідно, щоб процес формування особистості був органічно пов'язаним із розвитком

загальної культури, лише тоді можливим виявляється забезпечення ефективного формування професійної культури творчої особистості.

Іноземна мова – засіб розвитку особистості майбутнього фахівця та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Теоретичними засадами підготовки вчителя іноземної мови є лінгвістичні науки, предметом вивчення яких є мова, мовлення й комунікація. Лінгвістика, стилістика, лексикологія, фонетика – то є саме ті базові лінгвістичні дисципліни, які є теоретичною основою формування й розвитку комунікативних умінь студентів, їхньої діяльнійшої компетентності.

Діяльнійша компетентність виявляється основою формування професійної мобільності вчителя іноземної мови. Визначальними показниками якості професійної освіти є професійна мобільність і адаптивність особистості до умов динамічно мінливого середовища.

Іншомовна комунікативна компетентність являє собою сукупність навичок, умінь і знань, вона дає змогу навчатися, працювати та спілкуватися у багатонаціональному суспільстві й досягати в рівноправному діалозі взаєморозуміння й ефективно та результативно взаємодіяти з представниками інших культур.

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності забезпечує студентам реалізацію наступних можливостей, а саме:

- удосконалювати свої вміння в читанні, аудіюванні, говорінні та письмі для вироблення навичок роботи з інформацією текстів різних типів з будь-яких джерел на основі вже набутих знань про світ; вилучати, аналізувати та систематизувати, добирати та передавати інформацію;
- на основі здобутої інформації формувати власну думку, обґрунтовувати її та надавати необхідні пояснення;
- розпізнавати наміри повідомлення, котрі відповідають певним різновидам текстів з їхніми граматичними структурами, розуміти й переносити їх на адекватні ситуації.

У контексті діяльнісного підходу професійна компетентність – то є володіння засобами пізнання себе в навколишньому світі, здатність до повноцінного особистісного самовираження, самоорганізації, самовдосконалення, уміння зорієнтувати навчальний (освітній) процес на розвиток практичних умінь і навичок володіння іноземною мовою як засобом спілкування в різних життєвих і професійно значущих ситуаціях.

Професійна компетентність педагога – то є складний комплекс, який включає знання, уміння, навички, готовність до діяльності, а також певну сукупність професійно важливих особистісних якостей, а саме: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії.

Визначено дидактичні особливості формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Важливим компонентом формування професійної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови є мовна компетентність.

Мовленнєва компетентність є складовою професійної компетентності, тобто компетентністю нижчого ієрархічного порядку відносно останньої. Формування в студентів здатності до ефективного спілкування в різних сферах життєдіяльності під час сприймання, відтворення та продукування висловлювань передбачає посилення практичної спрямованості навчання іноземної мови та орієнтацію на діяльнісний розвиток студентів.

Мовленнєва компетентність є комплексним поняттям й охоплює систему мовленнєвих умінь, які формуються на основі принципів наступності й перспективності. Мовленнєва компетентність виявляється в знаннях основних мовленнєвих понять, а також у сформованості вмінь сприймати та застосовувати їх у дії.

Процес формування мовленнєвої компетентності забезпечує розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухати й розуміти, говорити, читати та писати), що здійснюється послідовно за трьома основними напрямками:

збагачення словникового запасу студентів і розвиток граматичної будови їхнього мовлення; формування в студентів умінь і навичок сприймати та відтворювати чужі й будувати власні усні та писемні висловлювання (зв'язне мовлення).

Значущою компетентністю (субкомпетентністю у структурі компетентності вищого ієрархічного порядку – професійної компетентності) майбутнього вчителя іноземної мови є комунікативна, адже спілкування є надзвичайно важливим інструментом для педагогічної діяльності, оскільки фахівець повинен працювати у сфері «людина – людина», у системі міжособистісних стосунків. Сучасна комунікативна компетентність містить систему комунікативних умінь, котрі формуються у процесі здійснення диференційованого та взаємопов'язаного навчання студентів усім видам мовленнєвої діяльності.

Для суб'єктів комунікації важливими є комунікативні вміння в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, ефективність яких залежить від здатності людини сприймати й розуміти усне та писемне мовлення інших людей, адекватно реагувати на неї, належним чином перетворюючи сприйняту інформацію та використовуючи її для вирішення власних комунікативних завдань.

Діяльнісний підхід у формуванні мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь вимагає активної діяльності студентів, привертання їхньої уваги до співбесідника, який передає певну інформацію, аргументує свої думки, пов'язує виучуваний матеріал із життєвою діяльністю.

Суть навчання з позицій реалізації положень діяльнісного підходу характеризується тим, що в центрі уваги перебуває не просто діяльність, а спільна діяльність викладача та студента в реалізації разом намічених цілей і завдань. Викладач не дає готових зразків для виконання певних завдань, а створює умови, ситуації, які забезпечували б можливість і необхідність провадження різних видів такої діяльності, яка вимагає від студентів вияву творчості, безперервного пошуку шляхів розв'язування поставлених проблем.

Незаперечним є той факт, що в навчанні іноземної мови вже недостатньо формування лише мовної (фонетичної, граматичної, лексичної, орфографічної) та мовленнєвої (аудіювання, читання, говоріння, письмо) компетентностей. Вимогою часу є забезпечення повноцінного міжкультурного спілкування та взаєморозуміння представників різних культур. А це означає, що той, хто вивчає іноземну мову, повинен одночасно засвоїти й культуру народу, мову якого він вивчає, тобто необхідне формування соціокультурної компетентності. Ця компетентність передбачає ознайомлення з національно-культурною специфікою мовленнєвої та немовленнєвої поведінки й здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження та сприймання мовлення з позицій носія мови.

РОЗДІЛ 3

ОБҐРУНТУВАННЯ ФУНКЦІЙНО-СТРУКТУРНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ТА ТАКСОНОМІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

3.1. Визначення таксономії організаційно-дидактичних умов як основи розроблення дидактичної системи

Задля забезпечення ґрунтовної науково-верифікованої основи дослідження реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови у попередніх двох розділах було висвітлено теоретико-методологічні засади вивчення окресленої дидактичної проблеми, що надало нам виважені підстави для подальшого визначення та дефініціяції таксономії організаційно-дидактичних умов, створення яких уможливить досягнення мети здійснюваної наукової праці та виконання сформульованих завдань.

На початку дослідження було сформульовано гіпотезу, яка полягає у припущенні про те, що теоретико-методологічне обґрунтування доцільності розроблення й упровадження в освітній процес вищої педагогічної школи функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на засадах урахування ціннісно-вартісних положень інших методологічних підходів: компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого, що забезпечить дидактично-зумовлену результативність впливу на формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на ґрунті значущого підвищення ефективності формування їхніх суб'єктних якостей як результату активації процесів само в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти.

У контексті зробленого припущення було розроблено концепцію дослідження, яка втілюється в наступних положеннях, а саме: у визначенні

дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та розкритті сутності розуміння технологічно-процесуального феномена «реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі» (у розумінні обґрунтування доцільності розроблення й імплементації функційно-структурної дидактичної системи на основі створення таксономії відповідних організаційно-дидактичних умов в освітній процес вищої педагогічної школи), активації, стимулюванні та формуванні психолого-дидактичних новоутворень, пов'язаних із реалізацією процесів самоінформаційно-освітнього середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти, а також суб'єктних якостей структури особистості студента – майбутнього вчителя іноземної мови – як результату суб'єктивації процесу професійно-педагогічної та фахово-предметної підготовки на засадах контамінаційної інтеграції видів освітньої діяльності (академічної освітньої й самостійної освітньої), що відбиваються на ефективності засвоєння ним інтеріоризованого змісту освіти на соціокультурному, професійно-педагогічному та фахово-предметному рівнях, і в такий спосіб забезпечувати наступність реалізації положень діяльнісного підходу в його оновленому баченні як «діє-орієнтованого», котрі сукупно створюють змодельовану дидактичну систему, яка імплементується в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти як результат моделювання та технологізації процесу упровадження.

Організаційно-дидактичні умови реалізації діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови представляємо як таксономію ієрархізованих умов, котрі створюються циклічно-рівнево від найбільш загальної, яку трактуємо як парадигмально-системотвірну організаційно-дидактичну умову реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, і яка є вислідом створення комплексу організаційно-дидактичних субумов, конкретизованих у нескінченному розмаїтті часткових умов.

Саме тому вважаємо за потрібне передусім зупинитися на визначенні певних положень таксономічного підходу.

Таксономія (від грец. ταξσεῖν – «класифікація» і νόμος – «наука») може визначатися як певна фундаційна платформа щодо систематизації, упорядкування та надання класифікації нелінійних, комплікативних (іноді навіть контраверсійних) багаторівневих складноструктурованих систем, котрі не є адитивним поєднанням компонентів, які входять до їхнього складу. Звернення до певної таксономії в упорядкуванні дидактичних впливів, котрі в узагальненому вигляді в межах здійснюваного дослідження представлено як організаційно-дидактичні умови, що створюються циклічно та ієрархічно-рівнево від умови найвищого ієрархічного рівня, яка може уявлятися й конкретизуватися як створення комплексу умов нижчого ієрархічного рівня й розкладатися на часткові умови до нескінченності. Саме в цьому убачається доцільність вивчення їхньої взаємодоповнювальності, взаємовпливовості, взаємопроникнення та взаємореконструювання в разі виникнення непередбачуваних ситуаційно зумовлених внутрішніх і зовнішніх чинників, котрі можуть бути, як позитивно інфлуенційними, так і певним чином деструктивними.

Вияв, формулювання та створення будь-яких умов спирається також на реалізацію положень ресурсного підходу, за В. Лозовою, що передбачає винайдення, з одного боку, зовнішніх ресурсів освітнього середовища, що втілюється в ретельному аналізі дидактичного потенціалу актуального у певний історичний час освітнього процесу (його організації та здійснення), освітніх (педагогічних чи власне дидактичних) технологій, форм організації, методів, прийомів і засобів навчання, котрі застосовуються в межах певних дидактичних систем і більш конкретних методик навчання за урахування закономірностей і принципів на різних рівнях, таких, як: мотиваційно-ціннісному, організаційно-змістовому; процесуально-діяльнісному, результативному, контрольню-оцінювальному, рефлексійному; а з іншого боку винайдення внутрішнього ресурсу суб'єктів навчання (освіти).

Організаційно-дидактичні умови в межах здійснюваного дослідження потрактуємо саме виходячи з наведених вище концептуальних положень і

розуміємо як різновид дидактичних умов, де визначально-функційним є забезпечення організаційної складової, урахуваючи специфіку досліджуваного дидактичного феномена, котрий визначається ключовим концептом «реалізація діяльнісного підходу».

Науково-педагогічною та науково-психологічною основою для розроблення та презентації авторської таксономії організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в професійній підготовці вчителя іноземної мови визначаємо положення, котрі безпосередньо чи опосередковано пов'язані з досліджуваною дидактичною площиною та були висвітлені в наукових працях Н. Арістової [387], А. Алексюка [7], С. Архангельського [25], Н. Бібик [62], В. Бондаря [79], Є. Бондаревської [81], В. Буряка [93], Н. Герасименко, М. Євтуха, Н. Євтушенко [189], В. Желанової, І. Зимньої [209], Г. Китайгородської [258], В. Ковальчука [277], Я. Кодлюк [279], В. Краєвського [299], Н. Кузьміної [310], Е. Лузік [811], О. Малихіна [384], М. Малоїван, Н. Ничкало [454], І. Осадченко [463], С. Остапенко [465], Ю. Пасова [479], О. Пехоти [506], О. Пометун [523], Р. Попова [528], В. Редька [548], І. Сіняговської [594], О. Савченко [569], А. Степанюк [668], Г. Терещука [634], О. Топузова [638], Г. Удовіченко [647], А. Хуторського [668] та ін.

Умова на загальнофілософському рівні – то є категорія, що певним чином відбиває та відображує універсальність зв'язків певного об'єкта стосовно тих чинників через існування яких вона виникає й існує. Наявність певної існуючої сукупності умов окремі властивості об'єктів перетворюються з можливості на дійсність [649, с. 736]. Поряд із цим умова може визначатися як необхідна обставина, котра може сприяти створенню або здійсненню чого-небудь [84, с. 632]. XXI століття висуває все нові й нові вимоги до підготовки вчителя закладу загальної середньої школи. Саме тому то визнається як єдиний шлях успішного входження України до європейського та світового освітнього простору. І саме такого вчителя має готувати педагогічний заклад вищої освіти. Відповідно до цього система навчання у вищій педагогічній школі має бути переглянута з позицій її змісту, нових форм і методів підготовки майбутніх

учителів. На цих аспектах наголошується в Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) (2002 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) та ін.

Підготовка майбутніх учителів повинна бути спрямована на модернізацію на всіх рівнях змісту освіти, форм, методів і технологій навчання; упровадження акмеологічних засад у професійній підготовці педагогічних кадрів; забезпечення якості освіти на всіх рівнях відповідно до європейських і національних стандартів; формування методологічної культури та методологічної компетентності педагогічних кадрів; забезпечення інтеграції науки та практичної педагогічної діяльності. У зв'язку з цим лінгводидакти по-новому підходять до розуміння місця й ролі вчителя у викладанні мов, способів досягнення поставленої мети (методи, прийоми, засоби й форми), що надасть змогу вивести на якісно вищий рівень підготовку фахівців освітньої галузі.

Задля розв'язання цієї проблеми необхідний комплекс запровадження педагогічних умов, яким належить особлива роль у навчальному (освітньому) процесі. Педагогічні умови виступають у вигляді комплексу практично реалізованих в освітньому процесі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) заходів, спрямованих на підготовку професійного становлення фахівця [376].

Поняття «умова» має неоднозначне визначення. Умова тлумачиться як «правило», що забезпечує нормальну роботу будь-чого; як філософська категорія, яка виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати» [36, с. 39]; як «фактор (чинник)» [121], як сукупність об'єктів речей, процесів, відношень, необхідних для виникнення, існування або зміни зумовленого об'єкта [253]; як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що позначаються на фізичному, психічному, моральному розвитку людини, її поведінці; вихованні й навчанні, формуванні особистості [605]; як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [315, с. 15].

Ми дотримуємося думки про те, що «умови» є сукупністю об'єктів, властивостей і відносин, котрі сприяють реалізації наявних можливостей.

У нашому дослідженні важливо з'ясувати семантику поняття «педагогічні умови», оскільки організаційно-дидактичні умови є різновидом дидактичних умов, котрі, у свою чергу, є різновидом педагогічних умов.

Отже, «педагогічні умови» визначаються як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [605, с. 243].

Педагогічні умови розглядають (В. Андреев [15], І. Ареф'єв [19], С. Хатунцева [666]) як результат відбору й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення конкретних цілей і є запорукою розвитку й удосконалення педагогічного процесу. Результативність роботи будь-якої системи залежить від того, у яких умовах вона функціонує. Для педагогічних систем адекватний вибір умов здатний забезпечити не тільки стійкі показники окремих педагогічних результатів, а й стабільність покращення якості освіти загалом [380].

У контексті здійснюваного дослідження педагогічні умови розглядаємо як сукупність заходів педагогічного процесу, які забезпечують реалізацію діяльнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови, сприяють підвищенню ефективності цього процесу.

Вихідною точкою в розкритті сутності діяльнісного підходу є поняття «діяльність». Діяльність – це форма активності, яка виявляється шляхом свідомої постановки мети, що формується у процесі виникнення певних потреб. Усвідомлена потреба стає мотивом діяльності людини. Для суб'єкта його мотив постає як безпосередня спонукальна сила до діяльності.

Отже, мотивація навчання є однією з важливих педагогічних умов реалізації діяльнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови.

Останнім часом спостерігаються тенденції у сфері освіти, пов'язані зі зниженням широкої соціальної мотивації навчання, соціальної цінності освіти,

а отже й самоорганізації. Такі зміни модифікують регулятивну роль тих психологічних чинників навчання, котрі розглядаються як значущі в забезпеченні навчальної успішності.

Регуляція ефективності навчання забезпечується як «жорсткими» регуляторними ланками, що мають слабку пластичність (такі як інтелект, психофізіологічні властивості індивіда), так і «гнучкими» ланками – когнітивними стилями, мотивацією, які мають високу варіативність. Саме «гнучкі» чинники навчальної успішності можуть стати мішенями розвивального психолого-педагогічного впливу, що зумовлює необхідність їхнього моніторингу й уточнення внеску в регуляцію навчальної активності.

На сьогоденному етапі трансформації суспільства істотно змінюються зовнішні (соціальні) мотиви навчання, соціальна престижність вищої освіти, значущість професії, потреби суспільства у фахівцях певного напрямку, уявлення студента про власну реалізацію, що суттєво модифікує внутрішні регуляторні ресурси особистості. Регуляторним компонентом навчальної діяльності виступає мотивація навчання, яка не тільки забезпечує високу результативність навчання за наявності безпосереднього педагогічного впливу, але й пролонгує пізнавальну активність студентів і перетворює зовнішню регуляцію на саморегуляцію.

Структура мотивів студента, сформована за період навчання в закладі вищої освіти, перетворюється на стрижневий витвір особистості майбутнього фахівця, що робить розвиток «позитивних» навчальних мотивів невід'ємною складовою формування особистості студента.

Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки й результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежить від залученості до навчального (освітнього) процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається [214, с. 2]. Експериментально доведено [143], що позитивна професійна мотивація може виступати чинником компенсації недостатності спеціальних здібностей, а негативна мотивація не заповнюється навіть високим рівнем їхнього розвитку.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюються багатовимірністю в розумінні її сутності, природи, структури, а також функцій окремих мотивів. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів.

Навчальну мотивацію визначають як окремий вид мотивації, що включено в діяльність навчання або навчальну діяльність [214].

Навчальна мотивація характеризується складною структурою, системністю, спрямованістю, динамічністю, стійкістю й пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку й характером навчальної діяльності.

Підкреслюють також ієрархічність побудови мотивації: до її складу входять потреби в навчанні, мета навчання, емоції, ставлення та інтерес [406].

У дослідженні мотиваційної сфери особистості в навчальній діяльності пропонується розглядати її як інтегративний ефект взаємодії двох основних категорій детермінант – загальних і специфічних. Загальна категорія складається з детермінант власне особистісного плану (ступеня організації структури особистості та її мотиваційної сфери); специфічна категорія містить чинники діяльнісного плану: основні характеристики змісту та структури навчальної діяльності, умови її організації [251].

Навчальна діяльність є полі мотивованою. Прийнято виділяти три види джерел активності: внутрішні, зовнішні й особистісні.

До внутрішніх джерел навчальної мотивації відносяться пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалювальних дій і досягнень).

Проблемою класифікації мотивів займалися такі вчені: Є. Ільїн [227], В. Якуніна [758], В. Кікоть, П. Якобсон [756] та інші. Поряд із різними класифікаціями навчальних мотивів дослідниками розглядається їхній внесок у забезпечення ефективності навчальної діяльності [336].

У психолого-педагогічній літературі виділяються поняття «навчальна мотивація» і «професійна мотивація». Мотивація навчальної діяльності студентів, з одного боку, не може дорівнюватися до шкільної навчальної мотивації, оскільки в ній уже закладено професійну спрямованість. З іншого боку, професійна мотивація студентів ще не відповідає професійній мотивації фахівців, залучених до професійної діяльності.

Під час вивчення мотивів навчання та їхньої зміни у процесі навчання студентів можна дійти висновку про те, що мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності [32].

Отже, на основі аналізу науково-методичної літератури, власних спостережень і досліджень можна дійти висновку про те, що мотивація є однією з важливих педагогічних умов навчальної діяльності, що ґрунтується на основі реалізації діяльнісного підходу.

Мотивація є однією зі складових професійної діяльності. Внутрішня мотивація є найбільш продуктивною в навчальній діяльності студентів, оскільки вона ґрунтується на зацікавленості студентів тим, що є важливим і необхідним для людини (прагнення до знань, розширення власного світогляду, поглиблення та систематизація знань, покращення результатів своєї діяльності, підготовка до фахової діяльності). Крім внутрішніх мотивів виділяють і деякі зовнішні: мотиви самоідентифікації, мотиви виконання обов'язків, авторитету, незалежності, самостійності [82, с. 42].

Серед зовнішніх мотивів пізнавальна діяльність виступає засобом досягнення мети, а серед внутрішніх – вона сама перетворюється на мету.

Значення того чи іншого мотиву залежить від віку студентів, рівня їхньої вихованості, розумових здібностей, а також професійної майстерності викладача, суспільних, соціальних умов, у яких здійснюється навчання.

Важливу роль у процесі активації мотивації відіграє пізнавальний інтерес, який є однією з головних умов ефективності навчання та його організації. Виділяють такі умови успішного формування пізнавального інтересу:

- 1) залучення студентів до пошуку й набуття нових знань;

- 2) посилене навчання;
- 3) зв'язок нового матеріалу із раніше вивченим;
- 4) різноманітна навчальна діяльність;
- 5) яскравість й емоційність навчального матеріалу, емоційність викладання;
- 6) постійний контроль й оцінювання [119].

Важливим у формуванні позитивної мотивації є ефективний індивідуально-орієнтований стиль спілкування педагога та студента. Саме взаємозацікавлене, товариське спілкування сприяє індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів.

Отже, наступною важливою педагогічною передумовою реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови є співпраця студента й викладача.

Досвід викладання іноземної мови показує, що позитивним аспектом процесу навчання є утвердження співробітництва як однієї з визначальних засад сучасного навчання. Співробітництво викладача й студентів є гуманістичною ідеєю їхньої розвивальної діяльності, яка скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом результатів діяльності. Співпраця викладача й студентів є реальним утіленням особистісно-діяльнісного підходу у викладанні іноземної мови, де співробітницьке спілкування є формою, засобом і метою навчання [377].

Основними аспектами співробітництва є спілкування в таких формах:

- 1) викладач – студент;
- 2) студент – студент;
- 3) загальногрупове спілкування студентів у колективі.

Діяльність викладача під час спілкування характеризується багатогранністю педагогічного впливу, він керує й організовує навчальну діяльність.

Основи мовного спілкування закладаються за допомогою моделювання реальних життєвих ситуацій, котрі спонукають студентів до висловлювання

думки. Важливою передумовою іншомовної мовленнєвої діяльності є опора на реальні пізнавальні інтереси та бажання студентів спілкуватися. Доцільно враховувати особливість мовленнєвої діяльності, яка, на думку І. Зимньої, є процесом формування й формулювання думки.

Інший вид співпраці студентів зі студентами виявляється переважно у процесі діалогічного мовлення. Ми намагаємось враховувати загальні психологічні характеристики спільної навчальної діяльності. Єдність і взаємозв'язок змісту діяльності, структури позицій і сукупності взаємодій визначають конкретну, специфічну форму й тип організації навчального співробітництва.

Приклад спільної навчальної роботи може бути таким: процес навчальної діяльності поділяється на частини. Кожен студент групи виконує індивідуально частину в загальному процесі. Завдання формулюємо в такий спосіб, що загального правильного результату можна досягти лише тоді, коли кожен зі студентів правильно виконує свої функції.

Колективну форму роботи іноді плануємо таким чином: один зі студентів за допомогою викладача моделює зразок розв'язування завдання, інші – виконують окремі дії за зразком, що становить загальний результат. Студентам пропонується самостійно оцінювати свій внесок у розв'язання завдання.

Як показує досвід, групове співробітництво позитивно впливає на результат діяльності.

Цього можна досягти завдяки дії складних психологічних механізмів, котрі регулюють міжособистісну взаємодію, а також ставлення студентів до власних дій, що забезпечують перетворення цих дій відповідно до змісту й форми спільної дії. У ситуації спільної роботи виникають і розвиваються такі моменти діяльності, як самоконтроль, самооцінка.

Отже, навчальне співробітництво сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій в єдності їхніх компонентів. Характер навчального співробітництва та його організація набувають особливого

значення. Досвід показує, що колективні форми роботи сприяють кращому засвоєнню іншомовних засобів для здійснення спілкування.

Інший тип організації навчального співробітництва полягає в тому, що моделюються статутні стосунки членів групової діяльності. Студенти ставляться один до одного як представники різних професій. Поряд із тим висувуються завдання побудови сценованих діалогів. Слід пам'ятати, що постановки, які розігруються, повинні мати реальний характер. Застосування такої форми роботи сприяє формуванню вмінь входити в роль. Навчання іноземної мови стає практичним і наближеним до природних умов мовленнєвого спілкування.

До типів організації навчального співробітництва студентів належить тип «колективного вирішення вербальних завдань». Для цього виділяється декілька ролей. Наприклад, одні студенти проводять аналіз умов і чинників проблемної ситуації, інші висувують ідеї та пропонують програму дій, треті виконують конкретні операції, а четверті – здійснюють оперативний контроль й оцінюють результати. Взаємовідносини між студентами, котрі виконують різні функції, дають змогу моделювати навчальні ситуації колективного розв'язування вербальних завдань на побудові цілісної розповіді з теми, опису ситуації, трансформації тексту, перекладу й інтерпретації тексту.

Важливою формою навчальної діяльності студентів є дискусія. Ця форма передбачає створення ситуацій вирішення комунікативно-пізнавальних завдань, до яких належить моделювання ситуацій тематичних бесід, обговорення підготовлених рефератів, доповідей, варіантів перекладу оригінальних текстів, конференцій тощо. Викладач визначає теми, формулює завдання для самостійної роботи студентів із матеріалами майбутніх бесід, дискусій і сам є організатором проведення такої роботи. Темі дискусій мають відповідати пізнавальним і життєвим інтересам студентів. Дискусія вимагає від учасників великого розумового напруження.

Діяльнісний підхід зумовлює застосування проблемних за характером методів. Сюди ми відносимо дослідницькі, пошукові, дискусійні методи, які

сприяють підготовці спеціалістів нового рівня, що володіють творчими здібностями, критичним мисленням, професійною компетентністю, здатних приймати рішення в нестандартних, мінливих ситуаціях.

Досвід викладання іноземної мови переконує, що одним із ефективних способів реалізації діяльнісного підходу є метод проєктів, який є сукупністю засобів і дій, спрямованих на самореалізацію особистості студента, розвиток його інтелектуальних і творчих здібностей, що забезпечують можливість розв'язувати певну проблему шляхом самостійних пізнавальних дій. Щоб розвивати в студентів активність, спонукати їх до діалогу культур, замало наповнювати практичне заняття комунікативними вправами, важливо створити їм можливість мислити, розв'язувати певні проблеми, котрі стимулюють і породжують мислення [521, с. 67]. Одним із найважливіших чинників реалізації поставленої мети є упровадження сучасних технологій навчання.

Метод проєктів забезпечує можливість продукування ідей під час розроблення проєкту, пошуку й аналізу інформації, реалізації проєкту, його аналізу, висновків тощо. Використовуючи цей метод, ми створюємо можливість для спілкування тих, хто навчається, і тих, хто навчає, а також спілкування студентів між собою.

Позитивні наслідки в розв'язанні поставленої проблеми забезпечує застосування різних форм дискусії, під час якої виникають оригінальні думки учасників, а також досить часто постають спірні питання. Викладач забезпечує надання дискусії правильного напрямку. Проведення «круглих столів», «форумів», застосування методу «інверсій» та інших форм роботи створює можливість залучення до роботи студентів.

Задля створення професійно-орієнтаційних ситуацій у навчальному (освітньому) процесі часто використовуємо рольові ігри, що сприяють реалізації комунікативних умінь, збагаченню життєвого досвіду студентів.

Розвиткові активності, самокритичності та творчих здібностей студентів сприяє застосування методу «мозкового штурму»: групу студентів поділяють на дві підгрупи, одна з яких обирає й фіксує різні ідеї щодо розв'язування

визначеної проблеми, а студенти другої підгрупи аналізують зібрані ідеї, відбирають найцінніші, розробляють їх. Удосконаленню навчального (освітнього) процесу сприяє також застосування методу «Прес» та інших інтерактивних методів [141, с. 4–9, 87–89].

Надважливим джерелом інформації в сучасному світі є Інтернет. Головною перевагою його застосування є можливість викладача без обмежень використовувати матеріали певного фахового змісту; можливість студентів здійснювати інтернет-пошук матеріалів для подальшого використання їх у навчальному (освітньому) процесі.

У контексті реалізації діяльнісного підходу важливою педагогічною передумовою становлення та розвитку суб'єкта є самостійна робота.

Передбачаючи організацію процесу самонавчання як організацію й керування навчальною діяльністю студентів, діяльнісний підхід означає переорієнтацію цього процесу на постановку й самостійне розв'язування конкретних навчальних завдань (пізнавальних, перетворювальних, проєктних тощо).

Аналіз педагогічних досліджень дає змогу стверджувати, що підґрунтям для розроблення нових педагогічних технологій є багатий досвід, набутий вищою школою у питаннях дослідження різних аспектів самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти). Розвиток пізнавальної самостійності студентів досліджували: А. Алексюк, В. Буряк, Г. Костюк, О. Конопкін, О. Малихін, О. Мороз, А. Молибог, О. Скрипченко, Н. Сидорчук, В. Онищук, О. Осницький, В. Чайка та ін. Розвиток самостійності у позааудиторній діяльності висвітлювали О. Дубасюк, Я. Клименко, В. Лозова, М. Лубенець, Л. Онищук та ін.

С. Вітвицька, І. Зимня, А. Калашник, Л. Кнодель, А. Кузмінський, З. Курлянд, В. Нагаєв, П. Підкасистий та ін. розкривали у своїх працях різні підходи до класифікації самостійної роботи.

О. Аксьонова, В. Євдокимов, Л. Кочина, І. Сіданіч, М. Солдатенко, І. Шимко акцентують увагу на ролі викладача в організації самостійної роботи.

У процесі й у результаті використання різних прийомів, форм і методів навчання формується особистість, здатна обирати, оцінювати, програмувати та конструювати саме ті види діяльності, які задовольняють її потреби в саморозвитку, самоорганізації.

Зміст навчання реалізується в контексті діяльнісного підходу. У системах, що самоорганізуються, основний чинник розвитку – внутрішній. Самоорганізація як обов'язкова умова розвитку особистості не може бути нав'язана ззовні. Однак вона ініціюється зовнішніми впливами викладача. Завдання викладача – створення ситуацій, які забезпечували б можливість і необхідність реалізації різних видів такої діяльності, що вимагає від студентів вияву творчості, безперервного пошуку способів і шляхів розв'язування поставлених проблем.

Роль викладача в організації й управлінні самостійною навчальною діяльністю студентів змінюється з часом навчання їх у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти). Зміна цієї ролі переходить від організації до управління самостійною навчальною діяльністю. Спочатку викладач виступає в ролі організатора процесу навчання, а саме: демонструє навчальне завдання студентам, здійснює інструктаж з його використання, контролює та коригує самостійні дії, оцінює результати й організацію самостійної роботи, добирає засоби, форми й методи, які стимулюють пізнавальну активність. У цьому випадку студент виступає в ролі об'єкта самостійної навчальної діяльності.

В іншому випадку, через непряму участь в організації процесу самостійної навчальної діяльності студентів, викладач залучає їх до самостійної діяльності, створює умови для формування та розвитку вмінь самоорганізації, самоконтролю, самоактивізації та саморегуляції. У такому разі студент є й об'єктом, і суб'єктом самостійної навчальної діяльності. Незалежно від того, які ролі виконують викладач і студент, викладач завжди організовує самостійну роботу, спрямовує пізнавальний процес, створює необхідні умови та настрій. Для того щоб викладач тільки керував самостійною навчальною діяльністю

студентів, необхідно сформулювати в них уміння самостійно провадити навчальну діяльність.

Самостійна робота студентів є важливою складовою навчального (освітнього) процесу. Вона має дві вагомі основи – самостійність і працездатність [328 с. 126]. Види самостійної роботи представлено на рисунку 3.1.

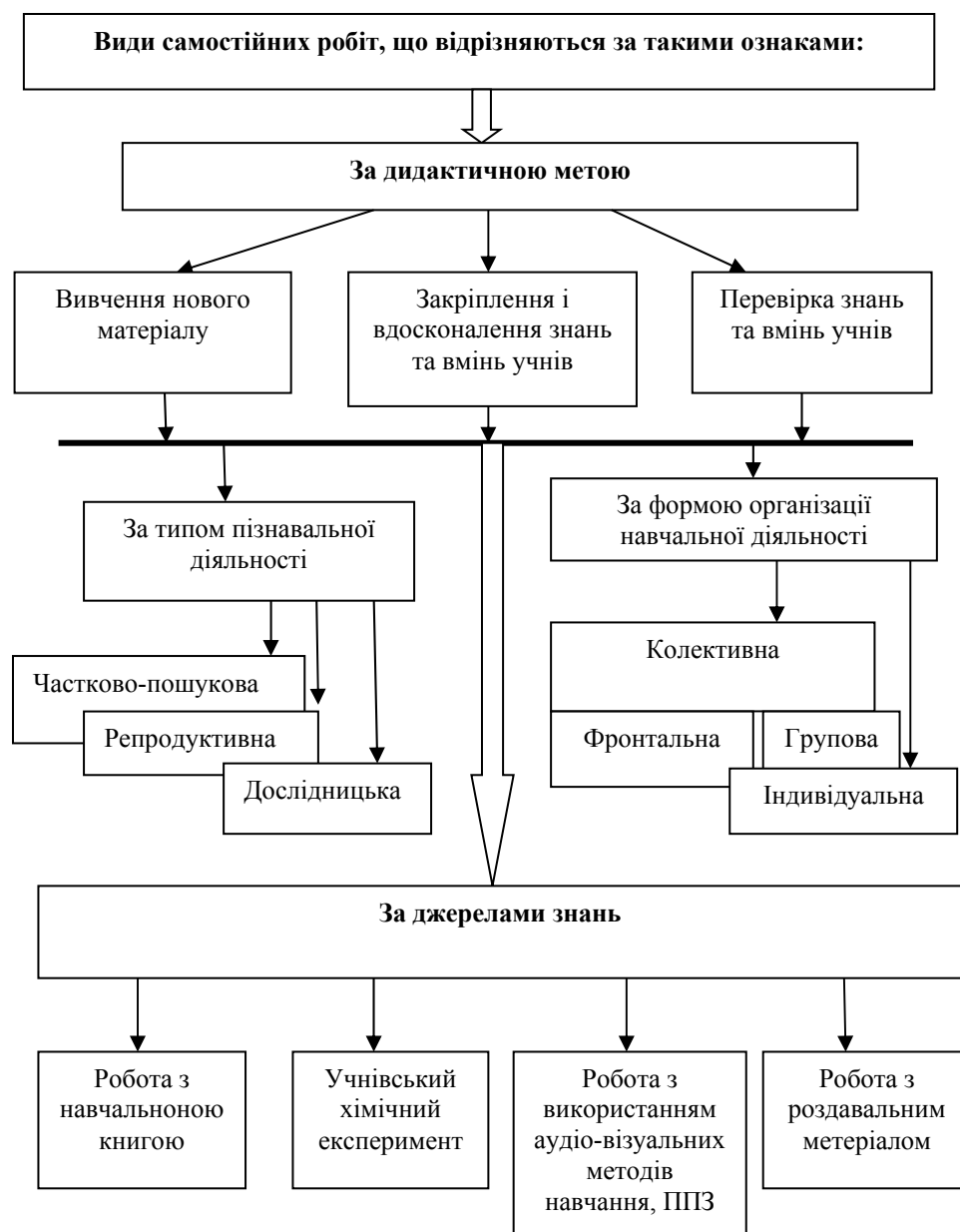


Рис. 3.1. Види самостійних робіт в контексті реалізації діяльнісного підходу в навчанні

Самостійна робота студентів має значний дидактичний потенціал. Вона здатна поглиблювати, розширювати, систематизувати знання, формувати інтерес до пізнавальної діяльності, виробляти прийоми процесу пізнання, розвивати пізнавальні здібності, виховувати відповідальність [296, с. 20–22].

Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених доводять, що успіхи самостійної навчальної діяльності студентів детерміновані створенням особистісно зорієнтованого творчого освітнього середовища, яке дає змогу студентові виявляти високу активність і творчо самореалізовуватися. Згідно з перебігом сучасних світових освітніх процесів середовище набуває вагомого значення для активного залучення студентів як суб'єктів навчального (освітнього) процесу, розвитку демократичних засад у вищій школі.

Освітнє середовище впливає на розвиток студентів за умов, якщо:

- кожен студент, залучений до навчального (освітнього) процесу, займає активну суб'єктну позицію;
- викладач виконує функції організатора навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- учасники процесу мають однакові можливості для вияву активності, ініціативи, участі в різноманітних видах навчальної діяльності, усвідомлення власної значущості та самоцінності;
- навчально-пізнавальна діяльність організовується як процес індивідуального міркування, розумової діяльності студентів, самостійного творення знання, пошуку власного розуміння професійних проблем і явищ реального життя;
- у процесі навчання студенти аналізують, досліджують актуальні проблеми, виконують нестандартні практичні завдання, здійснюють пошук нестандартних рішень;
- студенти у взаємодії з викладачем планують і використовують різноманітні види наукової діяльності;

- будь-яка діяльність виконується як постійний самостійний вибір студентами необхідної інформації, способів розв'язування проблеми, засобів і способів виконання завдань;
- процес діяльності студентів, спілкування їх із викладачем регулюється шляхом налагодження зворотного зв'язку як обміну інформацією про отримані результати, реальні успіхи, досягнення, невдачі, власні враження й емоції, висновки тощо.

Освітнє середовище має бути сприятливим для вияву суб'єктної позиції студентів у навчальному (освітньому) процесі, який будується на рівноправній, суб'єкт-суб'єктній партнерській взаємодії викладачів і студентів.

Одним із важливих засобів реалізації діяльнісного підходу є формування в студентів навичок самоконтролю.

Розвиток самоконтролю як універсальної інтелектуальної здібності здійснюється засобами всіх навчальних дисциплін.

Для іноземної мови як навчального предмета характерними є специфічні прийоми реалізації самоконтролю.

Навички самоконтролю формуються в цілеспрямованому процесі навчання іноземної мови.

«Самоконтроль – то є внутрішній механізм мовленнєво-мислительної діяльності, який регулює оволодіння зовнішньою мовленнєвою діяльністю» [87, с. 22]. У науковій літературі самоконтроль розглядається як «риса особистості, акт розумової діяльності, компонент навчальної діяльності, вміння здійснювати саморегуляцію, метод саморегуляції поведінки й діяльності» [6, с. 72]. Усі названі аспекти самоконтролю формуються й функціонують у єдності та взаємозв'язку в межах викладацького контролю й системи навчання загалом.

Самоконтроль у розвитку має дві форми реалізації – довільну й мимовільну.

Довільна форма самоконтролю стає головною, коли відбувається початкове оволодіння правилами виконання дій. Довільний самоконтроль

пов'язаний із усвідомленням, довільністю уваги. Мимовільний самоконтроль – то є підсвідома діяльність.

Загалом можна стверджувати, що довільний контроль готує студентів до автоматичних мовленнєвих дій. Мимовільний контроль актуалізує мовленнєві дії студентів тоді, коли вже сформувалася комунікативна компетентність.

Співвідношення довільного та мимовільного самоконтролю регулюється складністю навчального матеріалу, труднощами, котрі він викликає в студентів. Викладач повинен навчитися прогнозувати труднощі, котрі можуть виникнути в студентів, спираючись на свій досвід і спостереження.

Викладач повинен уміти визначити ступінь складності мовної чи мовленнєвої одиниці, тобто «розкласти одиницю», поділити її на дії, складові, у такий спосіб полегшуючи її засвоєння.

Розглянемо на конкретному прикладі, як ми розподіляємо дії у процесі засвоєння мовної одиниці. Наприклад, студент повинен засвоїти в мовленні фразу: *Mein Freund ist in der Bibliothek*.

Для цього студенти повинні виконати такі дії:

- ✓ засвоїти парадигму відмінювання дієслова *sein*;
- ✓ вибрати лексичну одиницю, що позначає дійову особу (у цьому випадку *der Freund*);
- ✓ поєднати слово *der Freund* із вказівним присвійним займенником *mein*;
- ✓ вибрати із парадигми дієслова *sein* відповідну форму (третья особа однини);
- ✓ приєднати дієслово до сполучення *mein Freund*;
- ✓ засвоїти слово *die Bibliothek* (його рід, число, відмінок);
- ✓ приєднати цей іменник до вже складених компонентів фрази;
- ✓ проговорити всю фразу спочатку у внутрішньому мовленні, а потім озвучити її;
- ✓ порівняти озвучений зразок із внутрішньомовленнєвим етапом.

Задля того щоб був задіяний і засвоєний механізм самоконтролю, необхідно провести ґрунтовне тренування на кожній стадії, наприклад: *Ich bin*

in der Bibliothek (im Theater, im Institut). Mein Freund (meine Freundin, meine Schwester, mein Kind) ist in der Bibliothek.

Коли механізм самоконтролю проходить процес формування, спостерігається нестійкість окремих дій і навіть помилковість, студенти можуть помітити свої помилки, аналізувати причини їхнього виникнення й, нарешті, коригувати свої дії. У такому разі процес формування самоконтролю охоплює такі етапи:

1. Фіксування зони помилкової дії. Щодо процесу засвоєння слова або граматичного явища це означає, що студент повинен визначити, у якій частині фрази порушено правило орієнтаційної основи дії.

2. Виокремлення об'єкта, у якому допущена помилка. Щодо лексичної одиниці звертається увага на правильність або помилковість її смислової сполученості, її адекватність комунікативному завданню, далі – на граматичний аспект уживання слова (узгодженість).

3. Прийняття рішення про характер корекції об'єкта. Корекцію найкраще розпочати на лексичному змістовому рівні. Граматична корекція має здійснюватись, якщо повністю зрозумілий смисловий аспект фрази.

4. Коригування помилки відповідно до прийнятого рішення.

5. Зіставлення з еталоном. Здійснюючи корекцію помилки, студент створює у внутрішньому мовленні зразок, еталон того, що він створює в зовнішньому слуховому мовленні, миттєво зіставляє його зі сконструйованим у внутрішньому мовленні.

6. Переключення на інший об'єкт.

Отже, після зіставлення студент переконується у безпомилковості своїх дій. Він переходить до виконання наступної дії та знову «включає» весь механізм самоконтролю [374, 375]

Правильність у виконанні дій з одиницею мови тісно пов'язана з оволодінням орієнтаційною основою дій, яка включає номенклатуру дій з одиницею та послідовність їхнього виконання й характеризується певною динамікою (вона полягає в розвитку в студентів здібності успішно пройти

шлях від свідомо здійснюваних дій до автоматизованих, тобто до рівня сформованості навички).

Автоматизовані дії переключають увагу студентів із суто мовних явищ на змістовий, смисловий аспект висловлювання.

Задля формування самоконтролю викладач і студенти повинні виконувати свої функції. Студенти мають оволодіти необхідними діями, проходити всі етапи, починаючи від конструювальних дій на базі орієнтаційної основи й закінчуючи вільним включенням одиниці в мовленнєву дію.

Викладач повинен керувати формуванням механізму самоконтролю, він здійснює контролюючу діяльність, аналізує отриману інформацію та приймає відповідні рішення.

Якщо студенти можуть виконати комунікативне завдання, яке ставить викладач, це означає, що мовленнєвий матеріал засвоєний і механізм

Реалізації діяльнісного підходу сприяє інтерактивне навчання, що є не нове в науці. Витоки його сягають часів Й. Песталоцці, у працях якого простежується ідея взаємного навчання. Ця ідея відображається також у працях Дж. Дьюї та ін.

Термін «інтерактивне навчання» походить з англійської мови (interactive learning), що означає учіння, основане на взаємодії.

У психолого-педагогічних дослідженнях інтерактивне навчання розглядається як процес безпосереднього чи опосередкованого взаємовпливу вчителя й учня, що породжує їхній взаємозв'язок, взаємоперехід, взаємотворчість. Л. Пироженко та О. Пометун характеризують цей вид навчання як співнавчання, взаємонавчання, коли вчитель й учень є рінопоравними суб'єктами навчання [519, 192 с.].

Отже, інтерактивне навчання – то є одна з форм організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну та передбачувану мету: створити сприятливі умови навчання, за яких кожен студент відчуватиме свою успішність, професійну спроможність.

Порівняно з традиційним навчанням інтерактивне навчання має переваги, а саме: суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між викладачем і студентами; активна позиція та зацікавленість останніх під час навчання; розвиток критичного мислення й розширення їхніх пізнавальних можливостей; глибока внутрішня мотивація до навчання. За такого навчання студенти потрапляють у ситуацію успіху, що сприяє не тільки кращому засвоєнню навчального матеріалу, а й позитивному ставленню до предмета й до навчання загалом. Атмосфера взаємної підтримки й співпраці, що панує під час занять, позитивно впливає на рівень знань і стосунки в колективі.

Інтерактивне навчання є одним із ефективних способів реалізації діяльнісного підходу в навчанні, що сприяє активному включенню студентів у роботу, установленню міжособистісних стосунків, якісному засвоєнню навчального матеріалу, виникненню внутрішньої мотивації тощо.

Серед проблем, які виникають у процесі навчання іноземної мови важливе місце посідає диференціація як спосіб індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Поняття диференціація передбачає: по-перше, педагогічне розмежування змісту навчання та диференціацію як особливий спосіб організації процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів; по-друге, диференціація як педагогічно доцільне співробітництво викладача й студентів через організацію діяльності всієї групи з налагодженням цієї взаємодії за законами комунікації у підсистемі: «педагог – той, хто навчає, а студенти – ті, хто навчаються» [168, с. 49–52].

З позицій діяльнісного підходу, невід'ємною складовою якого є формування активності в студентів, є організація диференціації пізнавальної діяльності, що містить кілька важливих етапів.

Головною метою першого етапу, який можна назвати діагностувальним, є спонукання до активної пізнавальної діяльності. Провідним педагогічним завданням за умови диференційованої педагогічної організації за урахування індивідуального інтересу до мов у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) є формування пізнавальної самостійності в студентів. Необхідними

організаційно-особистісними умовами системно-дидактичного розв'язування цих завдань у навчально-пізнавальній діяльності є:

- 1) визначення викладачем типологічних підгруп у групі студентів;
- 2) надання диференційної допомоги студентам (як «слабким», так і «сильним», як викладачем, так й однокурсниками під час взаємонавчання);
- 3) підвищення рівня особистісної самооцінки «слабких» студентів у процесі їхньої співпраці з викладачем або однокурсниками;
- 4) формування потреби в самостійній пізнавальній діяльності та індивідуальній саморегуляції в розумовій діяльності [122, с. 57–60].

Ключовими діагностувальними завданнями на зазначеному етапі є виявлення викладачем початкового рівня пізнавальної самостійності, спеціальних умінь і знань з іноземної мови, мотивів навчальної діяльності й інтересу студента до предмета; визначення викладачем вимог до змісту предмета «Іноземна мова», міжпредметних зв'язків, до методів диференційованого навчання, методів диференційованої організації навчальної та позааудиторної роботи, колективних форм навчальної роботи студентів, диференційний розподіл педагогічних повноважень в оцінюванні результативності пізнавальної діяльності студентів; педагогічне налагодження взаємозв'язків між процесами викладання іноземної мови (практичними заняттями, позааудиторними заняттями, культурнорозвивальними тощо); аналіз викладачем методичних можливостей, що забезпечують швидку адаптацію студентів до нових умов навчання у вищій школі.

На початку роботи на цьому етапі в усіх групах проводяться анкетування та передекспериментальний зріз, що дає змогу виявити особистісні характеристики студентів, мотивацію їхньої навчальної діяльності, ставлення до диференційованого навчання та інтерес до іноземної мови, труднощі у вивченні цієї дисципліни, прагнення до оволодіння знаннями. Фіксується рівень розвитку вмінь, а отже, і до розв'язування навчально-пізнавальних завдань з іноземної мови. Факт сформованості та розвитку конкретних інтелектуальних

умінь виявляється на підставі порівняння даних поточного та передекспериментального зрізів.

Головними формами допоміжних відносин із боку викладача на цьому етапі є практичне ознайомлення з різними формами організації навчального (освітнього) процесу з подальшим колективним їх обговоренням і аргументованою оцінкою; індивідуалізація самостійної роботи з виконання диференційованих за рівнем складності та характером стандартних завдань, систематичний і розпланований за змістом і формами проведення контроль; інтенсивні консультації; виховання соціально-комунікативної вишівської культури.

Тривалість першого етапу залежить від навчальних можливостей студентів конкретної академічної групи. Досвід показує, що цей етап завершується наприкінці першого семестру. На початку другого семестру втілюється другий етап педагогічної діяльності з реалізації діяльнісного підходу, що здійснюється шляхом диференційованої підтримки розвитку пізнавальної активності особистості. Цей етап можна умовно назвати організаційно-установчим. Головне дидактичне завдання, яке ми ставимо на цьому етапі: інтенсивне формування в студентів методів і засобів самостійної пізнавальної діяльності. На цьому етапі розв'язуються основні завдання, пов'язані з організацією диференційованої педагогічної підтримки студентів, що сприяють досягненню поставленої мети на першому й другому етапах навчання [22, с. 57–60]:

- ✓ педагогічне розроблення засобів, методів, котрі максимально сприяють залученню всіх категорій студентів («слабких», «сильних», «середніх») до активної пізнавальної діяльності;
- ✓ диференційоване педагогічне розроблення дидактичних матеріалів, котрі сприяють оперативному керуванню диференційованим навчанням;
- ✓ педагогічне розроблення варіантів узгодження групової та фронтальної організації роботи студентів;

- ✓ організація й розвиток колективної діяльності взаємного контролю, взаємного навчання, взаємодопомоги в самоорганізації.

Індивідуальна робота на цьому етапі використовується як засіб подальшого формування стандартизованих пізнавальних умінь у процесі виконання надто складних навчальних завдань. Спеціально організована робота в навчальних парах активізує інтелектуально-пізнавальну діяльність студентів. Під час цієї роботи удосконалюються знання та предметно-пізнавальні вміння студентів, набуваються навички міжособистісного спілкування, яке переростає у співпрацю, формується вміння працювати в колективі, розвиваються взаємодопомога, почуття відповідальності. Удосконалюється мовленнєва культура, з'являються логічність, стислість, доказовість, дохідливість викладання матеріалу. Крім того, здійснюється процес формування особистісних навичок аналітико-оцінювальної діяльності, удосконалюється адекватна рефлексійна пізнавальна культура. Парна робота є допоміжно-перетворювальною, оскільки, незважаючи на те, що вона на певних етапах має репродуктивний характер, у комунікативному й інтелектуально-пізнавальному аспектах вона становить пошуково-творчий процес. Довіряючи студентам під час спільного навчання допомогу товаришеві та контроль його роботи, викладач передає йому частину своїх керівних повноважень і функційних обов'язків. Це свідомо формує в студентів відчуття особистісно-професійного достоїнства, упевненість у собі, особистісну відповідальність, що сприяє зміні суб'єктної позиції студента до активного інтересу, який виявляється до знань іноземної мови, формує його адекватну самооцінку своїх здібностей і вмінь. В атмосфері змагання, зацікавленості в результатах освітнього процесу покращується емоційно-психологічний настрій, з'являється інтелектуальна незалежність, розвивається особистісна мотивація навчання. Коли студенти виконали своє завдання, вони одразу можуть почати виконувати додаткові нетрадиційні завдання, рекомендовані викладачем.

Реалізація діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) має диференційований характер. У

роботі викладача передбачається диференційована організація навчально-пізнавальної діяльності студентів:

1. Диференційованість «зон педагогічного контролю» із жорстким наповнюванням навчально-пізнавальної діяльності; («зона непрямого педагогічного контролю під час самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності адекватна педагогічному аналізу», «зона адекватної самоорганізації студентів у навчально-пізнавальній діяльності на заняттях іноземної мови з позитивною оцінкою їхніх успіхів»).

2. Диференційованість педагогічних засобів корекції та стимулювання активних пізнавальних дій студентів у їхній навчально-педагогічній діяльності.

Наступний етап реалізації діяльнісного підходу – завершальний (етап особистісної творчої самореалізації): самостійна навчальна діяльність. На цьому етапі важливо простежити за розвитком навичок творчої самоорганізації та саморегуляції студентами своєї пізнавальної діяльності. Завдання викладача полягає в тому, щоб активізувати прагнення студентів удосконалювати свою підготовку в набутті знань і вмінь, необхідних для реалізації їхніх життєвих планів у майбутньому. Сформовані переконання та прагнення особистості, її мотиви завжди сприяють удосконаленню наукових основ майбутності професійної діяльності, визначають духовне багатство особистості. Цей етап реалізації діяльнісного підходу істотно змінює змістове наповнення навчальних завдань пошуково-творчого змісту. У методах навчання зростає частка інформації у поєднанні з проблемно-пошуковою, коли система проблемних питань створює ситуацію евристичного пошуку теоретичних узагальнень, прогнозування можливостей їхнього застосування. Від студентів вимагається не тільки цілісне викладення вивченого матеріалу, а й пояснення перспектив його використання. Викладач проєктує ситуацію позитивного впливу студентів з високим рівнем пізнавальної активності на колектив у цілому.

Задля розширення функції змісту навчання в розвитку особистості студента навчальний матеріал насичується завданнями, які дають змогу прогнозувати перспективи його використання. Такий підхід вимагає змін у

методах навчання, які посилюють його вплив на особистість. Процес навчання стає в окремих ситуаціях керованим самими студентами, а переважними функціями педагога на заняттях стають функції організатора, консультанта, експерта, рівноправного зі студентами учасника пізнавальної діяльності. Проблемні питання студентів активізують розумову діяльність навіть у найпасивніших осіб, вони невимушено стають її учасниками. Видозмінюється й характер індивідуальної самостійної роботи. Якщо раніше така робота використовувалася переважно для того, щоб удосконалювати предметні знання та формувати предметно пізнавальні вміння у процесі розв'язування стандартних завдань, то на цьому етапі індивідуальна самостійна робота перетворюється завдяки здебільшого пошуково-творчому характеру на домінуючий засіб особистісно-пізнавального становлення студента. Дедалі частіше практикувана робота в «малих» групах розглядається як фонова, як можливість для самих студентів переконатися в доказах і висновках, колективного обговорення різних варіантів вирішення та вибору серед них оптимального.

Поточний контроль якості навчально-пізнавальної діяльності набуває епізодичного характеру, поступаючись не тільки взаємоконтролю, а й самоконтролю. Сформоване на перших етапах уміння конструктивно продовжувати засвоєння передбаченого програмою необхідного мінімуму знань із предмета, дає змогу студентам за завданням викладача, вести самостійний пошук та опановувати необхідні алгоритмічні прийоми виконання завдань у підготовці до наступного практичного заняття під час самопідготовки. Оскільки студенти на самому занятті лише закріплюють самостійно набуті стандартизовані вміння, викладач наголошує на самостійній роботі дослідного характеру, пошуково-творчого характеру. У процесі такої діяльності студенти розширюють, поглиблюють й узагальнюють знання й уміння, здійснюють їх перенесення на суміжні дисципліни [122, с. 59].

Останнім часом увагу спеціалістів привертає проблема диференціації навчання іноземної мови, що свідчить про актуальність цієї проблеми [124,

с. 49]. Диференціація навчання дає змогу організувати процес навчання іноземної мови більш економно й раціонально. Досвід роботи надає змогу підтвердити доцільність практичної реалізації цієї ідеї й подальшого розроблення теорії, в основі якої перебуває ця ідея.

Отже, процесуальний аспект реалізації педагогічних умов у процесі застосування діяльнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови передбачає зміну мотивації набуття та застосування знань, отриманих у процесі навчання: із засобів добування нових знань у засіб самореалізації й самоствердження через використання системних знань у майбутній практичній діяльності.

Урахування потреби створення ефективних умов реалізації діяльнісного підходу сприяє забезпеченню організаційного супроводу процесу підготовки вчителя іноземної мови.

Як результат проведеного на теоретико-практичному рівні педагогічного дослідження визначено педагогічні передумови реалізації діяльнісного підходу, до яких відносимо мотивацію, співпрацю викладача та студентів, самостійну роботу студентів, самоконтроль та організацію інтерактивного навчання, індивідуалізацію навчально-виховного (освітнього) процесу, котрі будуть конкретизовані у визначенні авторської таксономії організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в підготовці вчителя іноземної мови (на трьох ієрархізованих рівнях), створення яких стане базисною основою розроблення й ефективного функціонування відповідної функційно-структурної дидактичної системи, кінцевою метою імплементації якої в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти є суттєво вплинути на забезпечення позитивної динаміки у формуванні професійної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови.

Аналіз науково-педагогічних джерел з проблем потрактування та визначення дидактичних зокрема або в цілому педагогічних умов ефективності організації та здійснення освітнього процесу в контексті різних його складових й аспектів свідчить як про неоднозначність підходів до дефініціювання цих

науково-педагогічних категорій, так і позицій, котрі покладаються в основу їхнього класифікування. До прикладу «умови» в дидактичному аспекті вчені трактують як:

- категорію, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [506, с. 87];

- сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [535, с. 98];

- як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу й відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [641, с. 153–161];

- стійкий рухомий зв'язок, що відображає функціонування й розвиток процесу навчання [522, с. 131].

Певний порівняльний аналіз потрактування понять «педагогічна умова» і «дидактична умова» свідчить про наявність іноді кардинально різних підходів до їхнього розуміння та сприйняття серед науковців за відправними позиціями (система певних форм, чинників, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, обставин, можливостей, параметрів, характеристик).

Зупинимося на позиціях, котрі було на узагальнювальному рівні визначено за результатами теоретичного аналізу проблеми та є особливо актуальними для дослідження реалізації діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя, а саме:

- умови розглядаються з точки зору цілісності та взаємодії складових (стійкий рухомий зв'язок), як доцільний варіант об'єднання (комплекс, система), поділ на котрі може бути об'єктивно детермінованим чи суб'єктивно заданим (спеціально створеним);

- як обставини, що визначаються опосередкованістю активності особистості у педагогічному процесі, структурною організацією комплексу та

його безпосередньою підпорядкованістю цілям розвитку дидактичної системи, у її контексті – підсистем (супідрядних систем).

У розробленні визначенні таксономію організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови виходимо з трактування сутності поняття, обґрунтованого О. Малихіним на комплікаційно-комбінаторній основі. Під організаційно-дидактичними умовами ми розуміємо визначену комплексну сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання за урахування постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що у своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей [384, с. 11–14].

Адаптуючи трактування сутності поняття «дидактичні умови» до предмета здійснюваного дослідження, зроблено певні акценти, які є особливо актуальними. Так, асоціювання поняття «умова» з потенційно місткими ресурсами є досить нетиповим і таким, що вказує на умову з позиції можливості резервів (подекуди прихованих) оптимізації діяльності, застосування яких потребує їх розуміння, технологічних особливостей актуалізації. Власне поняття резерви є достатньо всеохоплювальним і таким, що вбирає всі зазначені вище ідентифікатори поняття різних дослідників (обставини, чинники, характеристики, параметри, форми, методи та ін.). Наголос на потенційній місткості ресурсів свідчить про те, що вони не є певною даністю, яку об'єктивно закладено у процес, і здійснюють свій вплив на ефективність його протікання, а на потребу їх педагогічно грамотної активації, актуалізації. Комплексна сукупність як системотвірна характеристика умов свідчить про необхідність пошуку варіанту оптимального їх поєднання, взаємодоповнення, найвищого рівня – інтеграції, що забезпечує цілеспрямований, прогнозований системний вплив. Засадничою методологічною позицією, об'єднувальною платформою слугуватимуть висхідні положення, на ґрунті яких вони визначаються, отримують адекватне

змістове наповнення та комплексуються в інтегративні утворення. На методологічні основи компетентнісної освіти вказує результуюча складова створення та функціонування дидактичних умов, що об'єктивується в якості отриманих знань, умінь, навичок, формування яких неодмінно програмується у своїй структурно-функціональній єдності (яка не є фіксованою, незмінною), що виступає іманентною ознакою професійної компетентності спеціаліста.

Формуючи таксономію організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, урахували проблеми та недоліки, котрі супроводжують виявлення й визначення дидактичних умов забезпечення ефективності освітніх процесів, навчальної діяльності, що було здійснено на основі аналізу наукових джерел з означеної теми.

- Дискретний підхід до визначення дидактичних умов, за яким вони представляються як досить автономні позиції, що не відображають закономірних зв'язків і взаємообумовленостей між сутнісними змістово-процесуальними складовими, а також між самими умовами, нівелюючи ефекти «накладання» та конфліктності (взаємовиключення).
- Формування комплексу умов, які належать до різних кваліфікаційних груп, тобто вони не мають спільних концептуальних засад і в їх основі передбачається актуалізація різних механізмів і процесів.
- Недостатній рівень теоретичної обґрунтованості проблеми виділення групи умов, що сприяють оптимізації навчальних, педагогічних процесів, у тому числі їх специфікації відповідно до заданої проблематики, а також алгоритмів їх дотримання, орієнтуючись на цілісність інтегрально-функціональної моделі розвитку.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що під час виявлення, конкретизації та формулювання таксономії досліджуваних організаційно-дидактичних умов ми також урахували: сучасні методологічні підходи до підготовки майбутнього вчителя, особливостей компетентнісної, особистісно зорієнтованої системи професійного навчання, потенційні можливості

особистісного, професійного розвитку та саморозвитку студента, з тенденцією до збільшення питомої ваги самоуправління в його структурі.

Реалізація положень таксономічного підходу до дослідження організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови обумовлений тим, що компетентнісна модель освітньої діяльності визначає необхідність системно-комплікативного трактування освітніх явищ, процесів, що допомагають зрозуміти їх сутнісну природу в комплексі зв'язків і залежностей, що визначають спосіб і механізми їх функціонування та розвитку.

Отже, базові умови визначаються, структуруються, класифікуються на основі: системотвірних цілей моделі, концептуальних засад її реалізації, що отримали відповідне теоретичне обґрунтування, а також визначених у моделі функційних блок-конструктів системи (психодидактичної пропедевтики; мотивації вияву соціальної суб'єктності в освітньому процесі; інтеріоризації змісту професійно-філологічної значущої підготовки; активації соціокогнітивних процесів в інтегрованій освітній діяльності); виявлення критеріїв, показників та опис рівнів вияву функційного результату як сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Виходячи з вищезазначеного, організаційно-дидактичні умови реалізують як *інтеграційно-об'єднувальну* функцію, оскільки задають відповідний, спільний для всіх компонент моделі змістовий контекст, *функційно-діяльнісну* платформу, а також *контрольно-регульовальну*, указуючи на ефективність процесу через дотримання умов як додаткових критеріїв-орієнтирів якості.

Таким чином, головне завдання застосування таксономічного підходу до дослідження організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови полягає у визначенні оптимальної архітектури їх структурування, максимально враховуючи іманентні (внутрішньо притаманні) та спроектовані, тобто спеціально створені обставини, котрі впливають на ефективність функціонування системи, інтегруючи концептуально-сміслові конструкти (як системотвірні, що закладають

платформу) і змістові, процесуально-технологічні, спрямовані на реалізацію конструктивів вищого порядку. У такий спосіб забезпечується продуктивність взаємовідносин і взаємовпливу як вертикально через інтеріоризацію концептів у всі складові структури, так і горизонтально, сприяючи оптимізації взаємодії між складовими системи – дидактичними умовами, вивіряючи доцільність їх об'єктивації та розвитку не як самодостатніх підсистем, а в комплексі, у тому числі взаємозбагачуючи їх.

Таксономію виявлених організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в професійній підготовці вчителя іноземної мови представлено на трьох ієрархізовано-підпорядкованих рівнях:

- *парадигмально-системотвірна організаційно-дидактична умова реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови;*
- *комплекс організаційно-дидактичних субумов;*
- *часткові умови.*

Виходячи зі свідомого розуміння теоретико-методологічних засад обґрунтування дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та урахування концептуально-дидактичного базису досліджуваної проблеми, а також на ґрунті ретельного вивчення актуального стану професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти України та спираючись на узагальнення власного багаторічного педагогічного досвіду викладання різноманітних фахових навчальних дисциплін у межах професійно-фахової підготовки вчителів іноземних мов було визначено та дефініційовано таксономію організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови як основу розроблення моделі відповідної дидактичної системи на трьох рівнях: *парадигмально-системотвірну організаційно-дидактичну умову реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови: забезпечення інтегрально-контaminaційного способу реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та*

іrrадіації положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів (у межах здійснюваного дослідження), а саме: комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого в їхній комплікативно-контрамінаційній взаємодії задля створення сучасного діє-орієнтованого освітнього середовища професійної підготовки вчителя іноземної мови.

Отже, парадигмально-системотвірною організаційно-дидактичною умовою визначається як загально-всеохоплювальна, котра сприймається як умова вищого ієрархічного рівня, що передбачає конкретизацію через створення комплексу організаційно-дидактичних субумов, котрі, у свою чергу, конкретизуються як нескінченна низка часткових умов та забезпечує активацію функції визначення домінуючого вектора послідовного розгортання цілеспрямованих дидактичних впливів реалізації діяльнісного підходу в професійній підготовці вчителя іноземної мови.

Таким чином, парадигмально-системотвірною організаційно-дидактичною умовою детермінує способи створення, діє-функційність та системно-циклічну оновлюваність залежно від появи непередбачуваних зовнішніх і внутрішніх впливів **комплексу організаційно-дидактичних субумов**, котрі, перш за все, покликані своїм створенням та забезпеченням усіх передбачуваних видів діяльності певним чином сприяти усуненню визначених на початку дослідження наявних в освітній практиці вищої педагогічної школи суперечностей, а саме:

- *на рівні концептуалізації положень щодо реалізації діяльнісного підходу в освіті XXI століття:* між наявністю теоретичного обґрунтування й досвіду апробації діяльнісного підходу як одного з традиційних в організації освітнього процесу вищої школи та відсутністю досліджень теоретико-методологічних засад його реалізації в сучасних умовах інформаційного суспільства;
- *на рівні організації освітнього процесу у педагогічному закладі вищої освіти щодо підготовки вчителя іноземної мови:* між існуванням розмаїтого науково-методичного забезпечення із превалюванням комунікативно-

компетентнісної основи в його розробленні та недостатнім урахуванням цінності положень діяльнісного підходу в його оновленому баченні як «діє-орієнтованого» під час оновлення освітніх програм і підготовки дидактико-методичних матеріалів, відповідно до вимог формування в учителя іноземної мови компетентностей для навчання протягом життя;

- *на технологічно-дидактичному рівні оновлення фахової підготовки вчителя іноземної мови: між підвищенням вимог до професійно-діяльнісної складової (на методологічному, дидактичному, методичному та фахово-предметному рівнях) підготовки вчителя іноземної мови та відсутністю цілісної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови у сучасній вищій педагогічній школі.*

Можемо констатувати, що успішне створення парадигмально-системотвірної організаційно-дидактичної умови реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови забезпечується на наступному ієрархічному рівні (нижчого порядку) як створення **комплексу організаційно-дидактичних субумов.**

Перша організаційно-дидактична умова субумова: *забезпечення системно-комплексного активування дидактичного потенціалу дисциплін блоку фахової підготовки як впливу, спрямованого на активацію мотиваційно-самоактуалізаційної складової професійної підготовки студента-філолога як майбутнього вчителя іноземної мови.*

Друга організаційно-дидактична умова субумова: *усвідомлення студентом важливості формування й розвитку власної діяльнісної компетентності як основи формування професійної компетентності.*

Третя організаційно-дидактична умова субумова: *визначення й інтенсифікація діяльнісного спрямування інноваційних освітніх технологій на основі врахування досвіду класичних діє-орієнтованих форм організації, методів, прийомів і засобів навчання та їхньої інтеграції з інтерактивними методами навчання із застосуванням сучасних ІТ-технологій.*

Четверта організаційно-дидактична умова субумова: активація дидактичних механізмів цілеспрямованого системно-константного формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови на основі створення відповідного дидактико-методичного забезпечення.

П'ята організаційно-дидактична умова субумова: розроблення діагностувального інструментарію для визначення рівня вияву професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

3.2. Моделювання способів реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови

У межах підрозділу, спираючись на метод теоретичного моделювання складних дидактичних явищ, реалізуємо авторську науково-обґрунтовану спробу моделювання способів реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, метою якого убачаємо розроблення й обґрунтування на теоретичному рівні моделі функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Суттєво-значимим показником розвитку педагогіки у напрямі «гносеологічного ідеалу» є поетапне «упровадження» в науково-педагогічні дослідження певних процесів, котрі стосуються розроблення різноманітних моделей педагогічних і суто дидактичних механізмів й інструментів моделювання.

Спираючись на співвідношення кінцевого результату та структурних елементів виділяють такі різновиди педагогічних моделей: поточна, селективна, змішана, інноваційна. «З моделлю легше експериментувати, аніж з оригіналом, – зазначає чеська дослідниця, вчена Я. Скалкова. – Це значною мірою і визначає доцільність застосування її у процесі пізнання... Моделювання

вимагає теоретичного обґрунтування відносин між моделлю та реальним об'єктом. Саме тому роль теоретичного мислення, теорії значно збільшується».

На жаль, освіта не забезпечує належного рівня виховування та формування й розвитку мислячої проектно людини, незалежно від того, у якій сфері соціальної практики чи діяльності вона функціонує – виробництві, побуті, науці, освіті, духовній культурі й т. п.. У той же час моделювання дає змогу максимально оптимально поєднувати експериментальне дослідження об'єкта, спрямоване на забезпечення побудови певних абстракцій або логічних конструкцій у будь-якій площині життєдіяльності людини.

Прагматично зумовленою необхідністю та потребою задля поширення в науково-педагогічній практиці здійснення дидактичних досліджень методу моделювання, а також розроблення різноманітних варіацій за своїм цільовим призначенням дидактичних моделей (структурно-функційних, функційно-структурних, інтегральних, структурно-інтегральних, функційно-інтегральних, суто дидактичних, варіативно-дидактичних, лінгводидактичних та ін.) є той факт, що освіта третього тисячоліття власне не переймається належною мірою формуванням і розвитком життєвих і ціннісних орієнтацій людини, яка перебуває в стані становлення. У здійснюваному дослідженні об'єктом підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу є процес вивчення фахових дисциплін і проходження навчальної та виробничої практик.

Для здійснення описаного процесу моделювання необхідно виконати низку завдань, а саме:

- 1) проаналізувати рівень підготовки майбутніх вчителів іноземної мови на основі вивчення стану досліджуваного об'єкта;
- 2) сформулювати функційну структуру проекрованої моделі;
- 3) реалізувати модель чи окремі її елементи на засадах реалізації певних технологічних, з одного боку, і суто дидактико-методичних механізмів, з іншого.

Модель професійної підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу розуміємо описову характеристику, яка

складається з вимог щодо формування професійної компетентності, структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови, а також умов, методів і технології реалізації процесу підготовки.

Модель професійної підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу є педагогічним феноменом більш високого ієрархічного рівня, але маємо в цілому представити її бачення на концептуальному рівні задля забезпечення більш чітко представлення, яким чином розроблена авторська модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу може стати її фундаційною основою, що як результат призведе до підвищення якості підготовки вчителя іноземної мови, котрий убачається як високий рівень сформованості його професійної компетентності. Для побудови цієї моделі на концептуально-теоретичному рівні необхідно визначити її структурний склад.

В основі моделі компетентного випускника мають бути представлені як мінімум три сфери особистості: потребнісно-мотиваційна, операційно-технічна і сфера самосвідомості [255, с. 81].

Модель являє собою концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, що слугує для зберігання й розширення знання про властивості та структуру процесів, які моделюються, і орієнтований на керування ними [74, с. 143].

Провідна ідея моделі Є. Павлютенкова – ідея самоцінностей й унікальності людини, за умови її реалізації в системі гуманістичних відносин у співвідношенні з інтересами та потребами інших людей [474, с. 104–115].

Модель А. Хуторського зорієнтована на забезпечення якісної освіти особистості через ключові її види, освітньої діяльності, пріоритетами якої є формування національних і загальнолюдських засад, вибір життєвої мети, наявність творчих здібностей тощо [668, с. 45].

Ураховуючи роль і місце моделювання, І. Єрмаков, Д. Пузіков сформулювали основні функції моделі компетентного випускника: пізнавально-пошукову, яка передбачає можливість пізнання, подальшого вивчення й

удосконалення результатів навчально-виховного (освітнього) процесу, представлених у формі моделі випускника; прогностичну – за допомогою моделі компетентного випускника можна буде визначити його якості, необхідні для успішної життєдіяльності в умовах, які перманентно змінюються, прогнозувати шляхи та засоби формування цих якостей (наприклад, життєвих компетентностей) у навчально-виховному (освітньому) процесі; нормативну (еталонну) – показники результатів середньої освіти, закріплені в моделі, набуватимуть характеру зразка, еталона, який застосовуватиметься для визначення цілей і завдань педагогічного процесу, стане критерієм оцінювання його результатів [192, с. 20–24].

Модель професійної компетентності вчителя – уявний зразок складових компонентів, що формують ідеального професіонала; еталон, який відзеркалює суспільні запити й потреби, відображає вимоги й виклики до вчителя сучасної школи, і важає, що модель професійної компетентності вчителя дає змогу більш ціннісно вивчити процес, розглянути освітню ситуацію в різних аспектах, визначити цілі, відповідно до яких має відбуватися процес підвищення кваліфікації, а самому вчителю – визначити власний рівень професійної компетентності й майстерності, створити індивідуальну траєкторію професійного зростання, спрогнозувати програму самотворення, саморозвитку та самоорганізації [584, с. 73].

Т. Симонено розроблено модель готовності вчителя до мовнокомунікативної діяльності, до якої автор відносить активізаційно-інформаційний, формувальний і трансформаційний компоненти. Активізаційно-інформаційний компонент зорієнтовано на акцентування уваги студентів на набуття якостей майбутнього педагога через розвиток власної пізнавальної активності; звернення уваги майбутніх учителів на показники мовлення, його диференційні ознаки. Серед першочергових завдань реалізації активізаційно-інформаційного компонента звертається увага на рівень мовлення, якого набули студенти в школі. Активізаційно-інформаційна готовність спрямована насамперед на усвідомлення важливості

мовнокомунікативного вдосконалення, зацікавлення студентів майбутньою професією, усвідомлення потреби в комунікативному розвитку, прагнення до пізнання нового, насичення мовної картини світу студентів потенціалом лінгвістичного й дидактичного дискурсу, розвиток навичок пошуку та відтворення необхідної інформації. Елементами формування компонента готовності є показники структурних складових цілісного утворення (лінгвістичної, предметної, прагматичної, технічної) відповідно до рівнів мовної системи: фонетики, лексики, фразеології, стилістики, граматики. Трансформаційний компонент готовності до майбутньої професійної діяльності складає система набутих за попередні роки знань, умінь і навичок з дисциплін мовнокомунікативного, професійно орієнтованого циклів. Трансформаційний компонент готовності забезпечує формування креативно-перетворювальних умінь студентів, проєктує на розвиток пошукових здібностей, орієнтує на творче осмислення саме тих процесів, що відбуваються в освіті, налаштовує на роботу з новими інформаційними системами [586].

У наукових дослідженнях І. Соколової обґрунтовано компетентнісну модель вчителя-філолога й визначено його кваліфікаційний, компетентнісний та особистісний профілі. Кваліфікаційний профіль показує спроможність учителя до подвійної кваліфікації, до виконання виробничих функцій і видів педагогічної діяльності. Особистісний – визначає особистий результат майбутнього вчителя щодо професійної підготовки у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти), спрямований на креативний розвиток особистості людини, і вміщує компетентності особистості (аксіологічну й акмеологічну), потреби (професійні, особистісні, творчого розвитку й удосконалення, мотиви педагогічної діяльності, властивості майбутнього вчителя.

Компетентнісний профіль – структура та зміст професійної компетентності вчителя в сукупності компетенцій (загальні, загально-професійні, професійно-предметні), які зумовлюють успішність його професійної діяльності. Загальні компетенції (соціально-політична,

загальнокультурна, самоосвітня, інформаційна та допрофесійна) визначають стратегію існування людини в суспільстві, тактику дій особи в різних сферах діяльності, детермінуючи набуття нею нового соціального досвіду, навичок практичної діяльності, забезпечують учителю здатність самовизначитися у полікультурному середовищі. Загальнопрофесійні (психолого-педагогічні, філологічні, управлінські, професійно-комунікативні) визначають стратегії професійної педагогічної діяльності, відображають специфіку діяльності, кваліфікаційний профіль учителя, його здатність акумулювати знання професійного «ядра» спеціальності [609, с. 195—203].

У своїй монографії «Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями» І. Соколова пропонує технологічну модель професійної підготовки майбутнього вчителя, що відображає цілісний процес професійної підготовки фахівця на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Особливість такої моделі полягає в тому, що вона надає уявлення про узгодженість основних компонентів системи (управлінського, акмеологічно-аксіологічного, технологічно-процесуального), сприяє встановленню адекватності принципів, функцій управління професійною підготовкою в закладі вищої освіти за певними критеріями та параметрами якості. Така модель спрямовується на визначення й обґрунтування специфіки підготовки вчителя іноземної мови в умовах реалізації різних освітньо-професійних програм.

Управлінський компонент націлено на забезпечення змістової завершеності, структурної цілісності, неперервності та циклічності процесу за умови визначення змісту, а також урахування мікро- і макрочинників. Акмеологічний компонент технологічної моделі відображає особистісний результат підготовки майбутнього вчителя [609, с. 206–219].

В. Коваль розробила модель підготовки вчителя-філолога. Елементи запропонованої моделі вона об'єднує в такі блоки: методологічно-цільовий, особистісний, організаційно-змістовий, технологічно-процесуальний і результативний.

Ми погоджуємося з думкою дослідниці відносно виділення основних блоків моделі і, формуючи модель підготовки вчителя іноземної мови, підкреслюємо значення діяльнісного підходу в цьому процесі.

На основі опису означених структур розроблено модель професійної підготовки вчителя іноземної мови в контексті реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови. Вона визначає й характеризує такі блоки: методологічно-цільовий, особистісний, організаційно-змістовний, технологічно-процесуальний, результативний.

Моделювання майбутнього фахівця створює можливість для формування певного ідеалу випускника вищого навчального закладу (закладу вищої освіти), усебічного вивчення чинників його готовності до виконання посадових обов'язків за обраною спеціальністю та спеціалізацією, підходів до самовдосконалення упродовж життя. Модель майбутнього фахівця є результатом соціального замовлення конкретної галузі професійної діяльності, визначення цілей і вимог до змісту, обсягу та якості освітніх послуг закладу вищої освіти. Отже, модель майбутнього фахівця використовується у моделюванні процесів його професійної підготовки.

У контексті здійснюваного дослідження слушною є думка В. Зінченка про необхідність розмежування понять «модель фахівця» і «модель випускника вищого навчального закладу (закладу вищої освіти)». Модель фахівця передбачає опис компетентностей фахівця у більш тривалій головній перспективі в межах неперервної освіти на стадіях професійного самовизначення, розвитку та становлення.

Є. Атлянгусова [31] зазначає, що модель фахівця має включати: цілі діяльності фахівця; функції, до виконання яких він повинен бути підготовлений; індивідуальні риси, які повинні бути сформовані як професійно важливі; нормативні умови, у яких ця діяльність має здійснюватись; навички прийняття рішень, що пов'язані з діяльністю; навички роботи з інформацією, яка забезпечує успішність діяльності; уяву про особистісний смисл діяльності.

В. Черняєва та А. Якупова вважають, що модель майбутнього фахівця повинна бути адекватною реаліям професійної діяльності, динамічною та прогностичною, консервативною до національних і галузевих традицій у професійній діяльності й освіті [759].

Обов'язковими елементами запропонованої моделі є: мета як ідеальний прообраз результату функціонування моделі; завдання – проміжні цілі, що передбачають дії, спрямовані на досягнення проміжних результатів, принципи, підходи, спрямовані на педагогічну діяльність і весь процес навчання в цілому як способи досягнення педагогічних цілей за урахування закономірностей навчального (освітнього) процесу. Саме ці елементи моделі є складовими її методологічного блоку.

Компетентнісно зорієнтована освіта ставить перед вищими навчальними закладами (зкладами вищої освіти) важливі завдання, від вирішення яких залежить подальша ефективність професійної діяльності майбутніх педагогів, а саме:

- 1) оптимальна організація навчально-виховного (освітнього) процесу, удосконалення й збагачення науково-методичної бази;
- 2) розвиток у майбутніх учителів соціальної мобільності;
- 3) формування професійної компетентності;
- 4) розвиток креативного потенціалу особистості, здатності до рефлексії, саморозвитку та самовдосконалення;
- 5) оволодіння сучасними освітніми технологіями.

Одночасно маємо згадати про те, що Р. Майєром було запропоновано модель, в основу якої покладається формула для визначення конкретної кількості фактів (як окремих властивостей), котрими оволодіває студент конкретної групи за урахування коефіцієнта забування матеріалу. Таким чином, розроблення, обґрунтування та конструювання моделей педагогічних (або суто дидактичних) феноменів не може подібно фізико-математичним або природничим наукам, ступенем коректності описати об'єкт, що досліджується, – причина полягає в тому, що педагогічний чи то суто дидактичний об'єкт,

виявляється надто складним і таким, що є сприятливим до впливів розмаїття чисельної кількості різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників.

Практична доцільність і цінність моделювання у педагогічних і суто дидактичних дослідженнях більшою мірою зумовлюється її відповідністю досліджуваним аспектам і контекстам об'єкта, а також тому, наскільки правильно й повно враховуються на окремих етапах розроблення, обґрунтування та побудови моделі основні принципи моделювання. До таких принципів відносимо: принцип наочності; принцип чіткої визначеності структурних компонент; принцип об'єктивності. Саме ці принципи визначають можливості і тип застосовуваного моделювання та створюваної моделі, а також її функційні вияви в заломленні до окремого конкретно здійснюваного педагогічного дослідження [670, с. 206].

Модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови – то є ідеалізовано-узагальнене представлення ефективної динамічної структурованої відкритої функційно-взаємодіючої системи дидактичних компонентів реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови як єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів (концептуально-дидактичного, змістово-дієвого; функційно-дієвого; рефлексійно-діяльнісного), основою функціонування якої є створення таксономії організаційно-дидактичних умов, розробленої на трьох ієрархізовано-підпорядкованих рівнях: парадигмально-системотвірної організаційно-дидактична умова реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови; комплекс організаційно-дидактичних субумов; часткові умови, що мають прогностику нескінченної варіації виявів залежно від наявної навчальної (освітньої) ситуації.

Концептуально-дидактичний компонентний конструкт:

- **методологічний компонентний субконструкт:** передбачає усвідомлене уявлення про методологічну основу (філософський, загальнонауковий, частковонауковий, технологічний рівні методології) // інтегрально-

контамінаційний спосіб реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та іррадіація положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів (у межах здійснюваного дослідження), а саме: комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого у їх комплікативно-контамінаційній взаємодії задля створення сучасного діє-орієнтованого освітнього середовища професійної підготовки вчителя іноземної мови;

- **психолого-дидактичний компонентний субконструкт:** передбачає обґрунтуване уявлення про психолого-дидактичну основу для розроблення психолого-дидактичної теорії цілеспрямованої реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти;
- **теоретико-концептуальний компонентний субконструкт:** передбачає верифіковану детермінацію теоретичного базису для обґрунтування дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти, котрі визначаються як дефініціювання таксономії організаційно-дидактичних умов, ієрахізованих на трьох рівнях задля розроблення моделі структурно-функційної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на засадах урахування відповідних закономірностей і принципів організації та здійснення освітнього процесу у вищій педагогічній школі;
- **технологічно-процесуальний компонентний субконструкт:** передбачає формулювання векторно-цільової основи дослідження реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти (провідної стратегічної мети, мети реалізації стратегій і тактик досягнення результату, результативно-спрямованої стратегічної мети), що проєктується на забезпечення сталого розвитку особистості студента –

майбутнього вчителя іноземної мови та формування високого рівня його професійної компетентності як єдності мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної субкомпетентностей (компетентностей нижчого ієрархічного порядку відносно професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови).

Провідна стратегічна мета: сприяння сталому розвитку особистості студента – майбутнього вчителя іноземної мови – через забезпечення цілеспрямованих дидактичних впливів на реалізацію процесів само;

Мета реалізації стратегій і тактик досягнення результату: створення таксономії організаційно-дидактичних умов, спрямованих на інтенсифікацію підготовки вчителя іноземної мови;

Результативно-спрямована стратегічна мета: досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Таксономія ієрархізованих на трьох рівнях організаційно-дидактичних умов як компонентний субконструкт:

- *парадигмально-системотвірна організаційно-дидактична умова;*
- *комплекс організаційно-дидактичних субумов;*
- *часткові умови.*

Змістово-дієвий компонентний конструкт:

- ***компонентний субконструкт активації мотивації:*** створення мотиваційної основи для активації процесів самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення особистості студента як майбутнього вчителя іноземної мови; в процесі освітньої діяльності у вищій педагогічній школі;
- ***змістово-когнітивний компонентний субконструкт:*** відбір професійно значущого змісту професійної підготовки сучасного вчителя іноземної мови, визначення інтерактивних, форм, методів, прийомів і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, що уможливають організацію та здійснення інтерактивного, діалогового, ситуаційно-маркованого навчання на засадах його диференціації й індивідуалізації;

- **дидактико-методичний компонентний субконструкт:** підготовка дидактико-методичного забезпечення діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Функційно-дієвий компонентний конструкт:

- **процесуально-інструментальний компонентний субконструкт:** створення й забезпечення змістово-функційного ІТ-освітнього середовища як засобу інтеграції формальної, неформальної й інформальної освіти у процесі підготовки вчителя іноземної мови (за активного використання відкритих іноземних освітніх ресурсів).
- **компонентний субконструкт інтерактивного навчання:** реалізація принципів індивідуалізації та диференціації навчання в межах академічної й самоосвітньої діяльності; доцільне поєднання на взаємодоповнювальній основі традиційних й інноваційних організаційних форм, методів і прийомів, технологій і методик навчання з проєкцією на вияв суб'єктності, реалізацію інтеракції на різних рівнях (студент – викладач; студенти – викладач; студент – студент; студент – студенти), активація застосування ІТ-технологій задля забезпечення формування й константного розвитку ключових компетентностей для навчання протягом життя, формування навичок ХХІ століття.

Рефлексійно-діяльнісний компонентний конструкт:

- **інструментально-діагностувальний компонентний субконструкт:**
- критерії та відповідні критерійні показники: мотиваційно-потребнісний, змістово-компетентнісний, діяльнісно-організаційний, діяльнісно-результативний;
- рівні сформованості професійної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови: базисно-початковий; імітаційно-відтворювальний, самостійно-перетворювальний, діяльнісно-творчий.
- **результативно-компетентнісний компонентний субконструкт:**

- сформованість мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей як компетентностей нижчого ієрархічного порядку відносно професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови;
- визначення функціонного результату: позитивна динаміка вияву рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в цілому та на рівні мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей;
- діагностувальний інструментарій для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в цілому та на рівні мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей.

Схематично модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови представлено на рис. 3.2.

Моделювання є важливим методом наукового пізнання й використовується як метод вивчення різних, спеціально виокремлених граней об'єкта, у тому числі його прихованих властивостей, відображаючи ознаки, факти, зв'язки, відносини у певній галузі у простій і наочній формі, зручній і доступній для аналізу та формулювання висновків.

Процес моделювання дослідники (С. Архангельський [25], В. Афанасьєв [33], Н. Волкова [114], А. Гонєєв [137], Я. Неуймін [335], І. Новік [458], Л. Фрідман [664], В. Штофф [748] та ін.) визначають як єдність трьох етапів:

- 1) постановка завдання, вивчення параметрів реальної системи й побудова на цій основі її моделі;
- 2) дослідження об'єктів моделі; моделювання вважають відтворенням властивостей об'єкта, який досліджується на спеціально побудованому за відповідними алгоритмами його аналогу (моделі);
- 3) перенесення вивчених властивостей моделі на її оригінал, оскільки будь-яка модель є певною мірою специфічною формою відображення дійсності.



Рис. 3.2. Модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови

Науковці вважають, що процес моделювання передбачає створення предметної (макет) або ідеальної (схема) моделі, яка відтворює суттєві статичні та динамічні характеристики певного предмета, процесу, явища, що є об'єктом моделювання. Отже, *об'єктом моделювання* в здійснюваному дослідженні виступає процес реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Процес моделювання розглядається на основі діяльнісного й компетентнісного підходів (слід наголосити, що в здійснюваному дослідженні вони виступають як провідні у визначенні методологічної основи), вважаючи, що вони забезпечують розроблення теоретико-експериментального методу моделювання, на основі чого будується модель діяльності, наголошуючи, що на сучасному етапі науково-теоретичного пізнання сутності та структури людської діяльності головним є глибоке усвідомлення поліструктурного характеру останньої [626, с. 35].

У представленому дослідженні важливо визначити характерні закономірності педагогічного (а відповідно, і дидактичного – як його різновиду) моделювання, котрі покладаються в основу його здійснення:

- модельований педагогічний (дидактичний) об'єкт розглядається як певна складна система, що не охоплюється безпосереднім дослідженням, тому необхідно вивчати її через педагогічну (дидактичну) модель; а для того, щоб модель відображала істотні характеристики та ознаки об'єкта, вона теж повинна бути педагогічною (дидактичною) системою;
- педагогічна (дидактична) модель призначена для заміщення об'єкта у процесі здійснення дослідження, тому необхідна певна схожість моделі й оригіналу в характеристиках компонентного складу, послідовності етапів, ознак, що залежить від галузі використання моделювання та конкретних педагогічних (чи суто дидактичних) завдань;

- для педагогічних (дидактичних) систем допустимою є відмінність у застосуванні об'єктів, цільових орієнтацій, педагогічних (дидактичних чи як їхнього різновиду організаційно-дидактичних з акцентуацією на організаційній складовій) умов реалізації, оскільки суть моделювання полягає в розгляді об'єкта, що відрізняється від оригіналу саме в тих зв'язках, котрі перешкоджають певним чином його безпосередньому пізнанню;
- моделювання має бути адекватним (достовірно відображати умови – у здійснюваному дослідженні – виявлені та дефініційовані організаційно-дидактичні умови реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови) і динамічним (модель повинна періодично відтворюватися задля забезпечення її коригування на циклічно-повторювальному рівні).

Метою педагогічного (дидактичного) моделювання є отримання нового педагогічного (чи то суто дидактичного) знання про об'єкт, визначення можливостей удосконалення педагогічного (чи суто дидактичного як його різновиду) процесу, пошук ефективних шляхів і способів підвищення його якості на основі імплементації запропонованої моделі в реальний освітній процес (у контексті дослідження – освітній процес вищої педагогічної школи).

Отже, метод педагогічного (дидактичного) моделювання застосовується в тому випадку, коли виникають об'єктивні труднощі в роботі з оригіналом, а характерною особливістю моделі є її здатність заміщати оригінал у певних ситуаціях, що визначається цілями педагогічного (чи суто дидактичного) дослідження.

Модель покликана забезпечити інтенсифікацію й удосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу в навчанні, має відповідати певним вимогам, а саме:

- ✓ адекватність сутнісній природі людини, істотним характеристикам навчально-виховного (освітнього) процесу вищої школи (вищої педагогічної школи зокрема), котрі можуть бути досягнуті на

сучасному етапі його розвитку, суспільному замовленню – нормам, вимогам і потребам ХХІ століття;

- ✓ простота, зручність, зрозумілість процесу реалізації (імплементациї в реальний освітній процес) моделі, контроль за коректністю розгортання процесу, який моделюється, оскільки в дослідження моделюється саме процес – процес реалізації діяльнісного підходу в навчанні;
- ✓ абстрактність (мати високий рівень узагальнення);
- ✓ можливість перевірки її коректності, ефективності й результативності на основі перевірки через організацію та здійснення педагогічного експерименту.

У процесі підготовки вчителя іноземної мови педагогічне (дидактичне) моделювання базується на таких положеннях:

- процес реалізації діяльнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови повинен бути безперервним упродовж експериментального дослідження;
- експериментальна методика включає елементи, котрі покликані забезпечити цілеспрямованість ефективного упровадження нововведень у теоретичну та практичну підготовку студентів;
- навчальні дисципліни та педагогічні практики (навчальні та виробничі), на основі яких вирішується поставлене педагогічне (дидактичне) завдання, можуть розглядатися як складові цілісної моделі підготовки вчителя іноземної мови (як моделі вищого ієрархічного порядку).

Урахування зазначених положень виявляється надто важливим для визначення мети кожного етапу підготовки вчителя іноземної мови, а також для добору ефективних засобів досягнення загальної мети дослідження.

Отже, теоретичні засади педагогічного (дидактичного) моделювання дають змогу створити модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови як

моделі нижчого ієрархічного порядку відносно моделі професійної підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу.

Мета моделі підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу – забезпечити підготовку конкурентноздатної, творчомислячої особистості, здатної продемонструвати високий рівень професійної компетентності через міцні фахові знання та сформовані компетенції, зорієнтовані на високі моральні цінності, інтегрованої в систему національної та світової культур, здатної в майбутньому брати участь у духовному розвитку суспільства.

Досягнення мети є результатом цілеспрямованої й ефективної діяльності відповідно до дидактичного та методичного інструментарію. Основними принципами, дотримання яких уможливує досягнення кінцевої мети, вважаються принципи діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, фундаментальності, соціокультуродоцільності, міжпредметної інтеграції, професійної спрямованості, практикоорієнтованості, науковості, діалогічності, лідерства, перспективності й наступності, оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Основними ресурсами, які забезпечують досягнення мети, вважаються: кадровий (зміна світогляду педагогів з об'єктивного на суб'єктивний), інформаційно-комунікаційний (сукупність інформації про сучасні освітні технології, як педагогічні, так й управлінські), технологічний (володіння сучасними навчальними технологіями), нормативно-правовий (формування бази даних міжнародного, державного, регіонального рівнів про модернізацію системи освіти), ресурс часу (великі затрати часу на зміни в системі освіти, оскільки це пов'язано зі змінами у світогляді).

Особистійний блок моделі «як її складовий елемент, є особливо значущий у контексті нашого дослідження. Оновлення процесу навчання з позицій діяльнісного підходу передбачає врахування вимог до професійної компетентності вчителя у вигляді його професійного профілю, який виступає

основним інструментом навчального (освітнього) процесу в освітній установі вищої педагогічної школи, тобто він визначає зміст, технології навчання та форми контролю, забезпечуючи цілісний підхід до розвитку особистості майбутнього вчителя іноземної мови.

В основі нашого дослідження лежить процес реалізації діяльнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови, а діяльнісний підхід є основою формування різних компетентностей фахівця, оскільки діяльність є основним принципом навчання.

Як уже зазначалося вище, проблема компетентнісного підходу до формування мовної особистості цікавить багатьох сучасних науковців (Н. Арістова [387], Н. Бібік [64], В. Бондар [79], С. Караман [248], В. Ковальчук [277], Н. Кузьміна [311], О. Малихін [360, 386], А. Маркова [405], Н. Остапенко [470], О. Семенюк, Г. Симоненко [586], Н. Синичкіна [590], І. Соколова [611]). У публікаціях останніх років вистілено різні точки зору на цю проблему. На основі концепції системогенезу професійної діяльності, у якій здійснено спробу синтезувати особистісний і діяльнісний підходи, розробляється психолого-педагогічна концепція професіоналізації. Її основу складає системна єдність усіх стадій становлення професіонала й визначення цілей професіоналізації зі змістового боку у формі психологічного опису особистості й діяльності професіонала, до якого висуваються такі вимоги:

- професіонал повинен мати такі компоненти, які безпосередньо й однозначно впливають на ефективність його професійної діяльності;
- професіонал повинен мати такі якості, які легко діагностуються й контролюються на всіх стадіях професіоналізації;
- професіонал повинен створювати можливості для активного втручання в хід його професіоналізації задля забезпечення корекції та формування відповідних компонентів.

Переконані, що розроблення й обґрунтування особистісного блоку моделі фахівця сприятиме визначенню:

- мети та завдання навчально-виховного (освітнього) процесу у вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти);
- обґрунтуванню змісту навчально-виховного (освітнього) процесу, адекватному як потребам особистості студента, так і соціальному замовленню (сукупності об'єктивних вимог, котрі суспільство висуває до майбутнього вчителя);
- використанню активних методів, форм, засобів навчання та виховання, застосування яких забезпечить досягнення поставлених цілей і завдань, реалізацію визначеного змісту;
- мотивації та контролю навчально-пізнавальної діяльності, яка сприятиме найбільш ефективному формуванню професійної компетентності студентів;
- забезпечення діяльнісно-компетентнісної основи навчально-виховного (освітнього) процесу.

Система уявлень про психологічну структуру, типи та властивості особистості, взята за основу моделювання блоку особистісної структури, що дає змогу сконструювати властивості фахівця таким чином, щоб були використані різні зіставні вимірювання, котрі визначають наближення студента до еталонних характеристик. Такими характерологічними ознаками вважаються:

а) якості особистості, знання й уміння, які повинні бути розвинені у фахівців будь-якого профілю;

б) специфічні якості, знання й уміння, які зумовлюються завданнями підготовки до конкретної спеціальності [237, с. 143].

Стандарти вищої освіти передбачають розширення простору особистісно-професійного розвитку, що включає такі площини, як особистісна індивідуальність, професійна діяльність й об'єкт професійної діяльності. У сукупності окреслений простір охоплює все різноманіття виявів професійної особистості, процесу й явищ, котрі утворюють сферу взаємодії, що дає змогу фахівцеві виробити стратегію свого розвитку та стати професіоналом [581, с. 54].

У дослідженні особистість фахівця визначаємо як ідеальний образ планованого результату освітньої діяльності, що містить собі сукупність вимог і характеристик, обумовлених соціально-особистісними потребами та специфікою професійної діяльності, і слугує об'єктом педагогічної рефлексії всіх учасників освітнього процесу.

Спроба упорядкувати вимоги до фахівців, змоделювати рівень їхньої професійної компетентності представлена в державних стандартах вищої професійної освіти, уведених в освітню систему України. Згідно з Державним освітнім стандартом установлюються загальні вимоги до кожного напрямку й до кожної спеціальності. Стандарти фіксують загальнообов'язкові знання, уміння й навички, якими повинен володіти молодий фахівець, щоб отримати відповідну кваліфікацію та рівень особистісних якостей.

Стандарт вищої професійної освіти – інтегрована міждисциплінарна категорія, сутністю якої є модель складного багатопрофільного й багаторівневого об'єкта, що охоплює всю освітню систему. На думку Н. Бібік, мета розроблення й упровадження стандарту вищої професійної освіти:

- ✓ установити базовий рівень, що забезпечує отримання та продовження професійної освіти, необхідні рівні кваліфікації, розвинення особистості, нижче якого фахівець-професіонал не атестується;
- ✓ підвищити якість професійної підготовки шляхом розширення професійного профілю, оволодіння інтегрованою групою професій, універсалізації змісту освіти, упровадження прогресивних систем навчання, автоматизованих систем контролю й ефективністю діяльності навчальних закладів (закладів освіти) й органів управління;
- ✓ упорядкувати права й відповідальність усіх форм професійної підготовки, усіх суб'єктів системи вищої професійної освіти, установити спадкоємний зв'язок останньої в умовах безперервної освіти;

- ✓ забезпечити конвертованість вищої професійної освіти всередині держави та за її межами для безперешкодної участі в міжнародному ринку праці [64].

Мета державного стандарту вищої освіти – забезпечити єдність освітнього простору, можливість безперервної освіти, академічну мобільність, раціональні витрати фінансових і матеріальних ресурсів [170].

Аналіз галузевих стандартів вищої освіти [130] засвідчує докорінні зміни у формуванні освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника педагогічного закладу вищої освіти.

Доцільно відмітити, що фахівець повинен досконало володіти своїм фахом, постійно поглиблювати свої знання, розширювати світогляд, застосовувати здобуті знання, навички й уміння у практичній діяльності; мати відповідний рівень педагогічної, етичної підготовки та психологічної культури; чітко сформовані світоглядні орієнтири на основі історичної картини світу; мати сформоване філософське, економічне, політичне, педагогічне мислення.

У документі відзначається, що бакалавр педагогічної освіти повинен володіти здібностями до творчої педагогічної роботи, професійною компетентністю, широкою ерудицією й культурою, педагогічною спостережливістю.

Вирішити завдання професійної підготовки нового фахівця неможливо без чіткого усвідомлення того, яким сучасний учитель має бути. Переорієнтація на продукт освітньої діяльності вимагає більш пильної уваги до професіографічного підходу, до моделювання професійного портрета фахівця, у контексті здійснюваного дослідження – учителя іноземної мови.

Таким чином, сучасні характеристики фахівця розкривають здебільшого професійні вимоги, переважно соціально-психологічні, а особистісні та творчі якості майбутнього працівника представлено поверхово. І це цілком зрозуміло, оскільки професійна й соціально-психологічна підготовка студента здійснюється переважно через вивчення відповідних дисциплін, саме той аспект навчальної діяльності, який є достатньо актуальним у вищій школі.

Третім структурним блоком моделі підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу виявляється організаційно-змістовий.

Організація педагогічного процесу спрямовується на професійну підготовку вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу в навчанні й передбачає глибокі зміни, що відбуваються у викладанні, змісті, методах, формах і засобах навчання й виховання, контролю й оцінювання, сукупність яких утворює відповідну дидактико-методичну систему.

Як зазначає В. Ягупов, зміст освіти містить «систему наукових знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей учнів, формування їхнього світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя й до професійної діяльності» [755, с. 232]. Подібну думку висловлює О. Савченко: «Зміст шкільної освіти має бути аналогом соціального досвіду» [570, с. 73].

Формування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя в цілому та майбутнього вчителя іноземної мови зокрема полягає у побудові навчально-виховного (освітнього) процесу за методологічними, загальнопедагогічними та дидактичними принципами; в оновленні змісту фахових дисциплін і виробничої й навчальної практик, що виявляється в інтеграції теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів й отриманні соціального та професійного досвіду.

Ці компоненти змісту освіти повністю впливають на становлення професійної компетентності вчителя.

Реалізація положень нормативних документів щодо професійної підготовки вчителя можлива за умови усвідомлення змісту освіти, який потребує вдосконалення, але не тільки за рахунок тем, розділів чи модулів навчальних дисциплін, але й на основі визначення компетенцій досвіду спілкування та взаємодії, рефлексійного ставлення до навколишнього світу та до себе самого.

Зміст освіти реалізується через різноманітні методи навчання, які науковці виділяють, узгоджуючи з компетентнісним підходом в освіті. З

великої кількості методів навчання адекватними завданнями компетентнісного підходу дослідники називають: метод проєктів, складання портфоліо, освітні технології «Дебати» та «Розвиток критичного мислення через читання та письмо» [322].

I. Підласий обґрунтовує ефективність методів продуктивного навчання [519]. Цей перелік доповнюється пошуковими й дослідними методами навчання, котрі передбачають самостійну активну діяльність студентів, розвинення їхнього творчого потенціалу, вміння самостійно опрацьовувати навчальні та наукові джерела.

Не претендуючи на вичерпну характеристику всіх методів навчання, які можна застосовувати у процесі підготовки вчителя іноземної мови, відзначимо, що визначальна роль цих методів – активна діяльність студентів як суб'єктів педагогічного процесу. До таких методів належать рольові й ділові ігри, драматизація, психолого-педагогічні тренінги, бесіди, диспути тощо.

До організаційно-змістового блоку включено характеристику форм організації навчальної діяльності студентів – аудиторної та позааудиторної. У ході аудиторної роботи традиційно застосовується фронтальна форма організації, що передбачає одночасне виконання однакової для всіх студентів роботи.

У процесі реалізації діяльнісного підходу в навчанні важлива роль належить індивідуальній формі організації навчальної діяльності, яка передбачає врахування особистих якостей кожного студента, що сприяє становленню його самостійності й активності. Як фронтальна, так й індивідуальна форми роботи можуть забезпечити ефективний результат завдяки правильно організованій груповій формі навчальної діяльності. Зокрема, це робота у парах, групах чи підгрупах, що дає змогу забезпечити активність студентів, передбачає їхню виконавчу й організаційну ініціативу, актуалізацію досвіду самостійної діяльності та спільної роботи над розв'язуванням конкретного завдання. Отже, визначаючи ієрархію форм організації навчальної діяльності студентів у контексті реалізації положень діяльнісного підходу,

можна стверджувати про пріоритетність групової й індивідуальної форм організації навчальної діяльності.

У системі діяльнісного підходу нових акцентів набувають вимоги до засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки й медіазасобів.

Технологічно-процесуальний компонент моделі підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу враховує потребу вчителя іноземної мови застосовувати нові технології навчання у своїй професійній діяльності, що вводить їх до дидактико-методичної системи формування професійної компетентності.

На думку В. Гриценка та Б. Паньшина, технологія навчання – то є засіб засвоєння людиною матеріального світу за допомогою спеціально організованої діяльності, який містить три компоненти: інформаційний (наукові принципи), матеріальний (засоби виробництва), соціальний (спеціалісти, які володіють професійними навичками). У вузькому значенні – то є конкретні технологічні прийоми [151].

В останнє десятиліття простежується перехід до більш широкого, порівняно з наведеними вище, трактування поняття «педагогічна технологія». Воно розглядається як комплексне проектування, реалізація й діагностування всього процесу навчання й освоєння знань, інтелектуальних й інших навичок, а також основних засобів адаптації й соціокультурної самореалізації студентів. Таке розуміння технологічного забезпечення освітнього процесу виводить цю проблему за межі найбільш ефективного добору дидактичних і технічних засобів і висуває такі завдання:

- ✓ утілювати у практику єдність цілей, змісту й форм реалізації;
- ✓ розробити й застосовувати моніторингову систему діагностування результатів освітньої діяльності, що надасть змогу системно оцінювати можливості агентів освітньої діяльності, ресурси освітнього середовища, результати педагогічного впливу й зусилля студентів, спрямовані на отримання власної освіти не тільки «на

виході», але й у процесі, і навіть до організації освітнього процесу – на стадії його проектування.

В освітній системі педагогічні технології можуть бути представлені в трьох аспектах: науковому (частина педагогічної науки, яка вивчає та розробляє мету, методи навчання та проектує педагогічні процеси), інформаційному (алгоритм педагогічного процесу, мета, зміст педагогічних методів й інструментарію для досягнення запланованих результатів освіти) і діяльнісному (реалізація педагогічного процесу, функціонування всіх особистих, методологічних і педагогічних засобів).

Найбільш поширеними сьогодні є інформаційні технології, головна мета яких – підготувати студентів до самостійної роботи щодо вдосконалення сформованої в навчальному закладі (закладі освіти) професійної компетентності, що, у свою чергу, сприяє ефективності педагогічної діяльності в сучасних умовах.

Г. Онкович зазначає, що «новий час, нові умови вимагали перегляду як загальної методології, так і конкретних методів викладання. Низка вимог, що висуваються нині до сучасного фахівця, припускають його володіння медіазнаннями. Зокрема, сучасний фахівець повинен уміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання й оброблення інформації, застосовувати це у сфері професійної діяльності; уміти здобувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології та ін. Ці вимоги свідчать про перспективи медіаосвіти у процесі підготовки фахівців у різних сферах, тож «діалог культур» нині стає однією з медіаосвітніх технологій [466, с. 47–48].

Сьогодні розширюється процес інформатизації суспільства, тобто збільшується використання інформаційної техніки для виробництва, перероблення, зберігання та розповсюдження інформації й, особливо, знань.

Розглядаючи докладно педагогічні технології, звертаємо особливу увагу на нові для вітчизняної педагогіки технології: інформаційно-комунікаційні,

комп'ютерні, технології створення портфоліо майбутнього вчителя, технології вдосконалення його мовленнєво-методичної підготовки.

Використання мовного портфоліо в освітньому процесі передбачає: підвищення статусу студента – майбутнього вчителя іноземної мови; усвідомлення ним особистої відповідальності за результати навчання; зростання мотивації у викладанні; вивчення мови та культури; розширення меж навчального (освітнього) процесу за рахунок включення в систему оцінювання про досягнення студента в міжкультурному спілкуванні з носіями мови, що вивчається, а також відпрацювання системи рівнів володіння мовою й культурою (за І. Халєєвою).

Розробляючи технології навчання для системи вищої педагогічної освіти, необхідно враховувати зміст майбутньої професійної діяльності й вимоги до професійно важливих якостей майбутнього вчителя.

Результативний блок моделі підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу визначає результат фахової підготовки студента на компетентнісній основі, яким є сформована в нього професійна компетентність, що відображає професійні й особистісні якості, визначає його здатність формувати особистісно професійну «Я-концепцію», досягати власного акме, вершин професіоналізму та професійної майстерності [609, с. 107].

Критерії ефективності підготовки майбутніх учителів іноземної мови відображають якість реалізації діяльнісного підходу як процесу, якість професійної підготовки як результату й управління якістю професійної підготовки.

Якість професійної підготовки вчителів іноземної мови як процесу представлено показниками, що визначають доступність вищої освіти за освітньо-професійними програмами підготовки бакалаврів і магістрів, засвідчують попит на ці програми на ринку освітніх послуг; демонструють готовність першокурсників до навчання іноземної мови та мотиви професійної педагогічної діяльності. Якість професійної підготовки як результат

характеризує кінцевий показник професійної підготовки у форматі підготовки конкурентоспроможного фахівця, що пов'язано з професійною й академічною мобільністю випускників. Управління якістю професійної підготовки поєднує показники, котрі засвідчують якість освітніх програм, відповідність стандартам вищої освіти в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчального (освітнього) процесу; здобутки суб'єктів управління на національному та міжнародному рівнях [609, с. 107].

Обґрунтована концептуально-теоретична модель підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу складається з блоків: методологічно-цільового, особистісного, організаційно-змістового, технологічно-процесуального та результативного.

До методологічно-цільового блоку входять: соціальне замовлення фахівців; мета й ідеальний прообраз результату функціонування моделі, завдання – проміжні цілі, що передбачають дії, спрямовані на досягнення проміжних результатів; принципи, підходи, спрямовані на педагогічну діяльність і весь процес навчання в цілому як спосіб досягнення педагогічних (дидактичних) цілей за урахування закономірностей навчального (освітнього) процесу.

Особистісний блок моделі передбачає врахування вимог до професійної компетентності вчителя у вигляді його професійного профілю, який виступає основним інструментом створення навчального (освітнього) простору у педагогічному закладі вищої освіти, тобто він визначає зміст, технології навчання та форми контролю, забезпечуючи цілісний підхід до розвитку особистості майбутнього вчителя іноземної мови. В особистісній структурі фахівця виділяються такі елементи: професійна спрямованість, мотиви; професійні знання та здібності; професійні компетенції, професійна діяльність на всіх стадіях професіоналізації; соціальні й матеріальні умови, у межах яких реалізується професійна активність особистості на різних стадіях професіоналізації; основні показники, що характеризують якість, надійність функціонування особистості на різних стадіях професіоналізації.

Організаційно-змістовий блок урахує організацію педагогічного процесу, спрямованого на формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Технологічно-процесуальний блок моделі враховує потребу майбутніх учителів іноземної мови застосовувати нові технології навчання в своїй професійній діяльності, а саме: технології вдосконалення мовленнєво-методичної підготовки, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерні, технології професійного портфоліо майбутнього вчителя іноземної мови.

Організаційно-змістовий і технологічно-процесуальний блоки відображають парадигмальну спрямованість методик удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців – у здійснюваному дослідженні – підготовки вчителів іноземної мови.

Таким чином, проектування на гіпотетичному рівні моделі функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та вивчення на концептуально-теоретичному рівні моделі підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу надає обґрунтовані й верифіковані підстави для представлення компонентних конструктів виучуваної дидактичної системи, що й буде зроблено в межах наступного підрозділу.

3.3. Компонентні конструкти функційно-структурної дидактичної системи

У попередньому підрозділі було спроектовано функційно-структурну дидактичну систему реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, до функційної структури якої включено чотири компонентні конструкти, кожен із яких складається, у свою чергу, із певної кількості компонентних субконструктів, а саме: концептуально-дидактичний компонентний конструкт (методологічний, психолого-дидактичний, теоретико-концептуальний, технологічно-процесуальний компонентні субконструкти); змістово-дієвий компонентний конструкт (компонентний субконструкт

активації мотивації, змістово-когнітивний та дидактико-методичний компонентний субконструкти); функційно-дієвий компонентний конструкт (процесуально-інструментальний компонентний субконструкт і компонентний субконструкт інтерактивного навчання); рефлексійно-діяльнісний компонентний конструкт (інструментально-діагностувальний і результативно-компетентнісний компонентні субконструкти).

Задля уникнення певних повторів у викладенні матеріалу маємо наголосити на тому, що наповнення розробленої і зпроектованої функційно-структурної дидактичної системи певним чином представлено у попередніх розділах. Саме тому залишається вказати в межах цього підрозділу, **концептуально-дидактичний компонентний конструкт на рівні методологічного компонентного субконструкту**, яким передбачено усвідомлене уявлення про методологічну основу (філософський, загальнонауковий, частковонауковий, технологічний рівні методології) // інтегрально-контамінаційний спосіб реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та іррадіація положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів (у межах здійснюваного дослідження), а саме: комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого у їхній комплікативно-контамінаційній взаємодії задля створення сучасного діє-орієнтованого освітнього середовища професійної підготовки вчителя іноземної мови ґрунтовно висвітлено у першому розділі дисертаційної праці. **Психолого-дидактичний компонентний субконструкт** (передбачає обґрунтоване уявлення про психолого-дидактичну основу для розроблення психолого-дидактичної теорії цілеспрямованої реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти) та **теоретико-концептуальний компонентний субконструкт** (передбачає верифіковану детермінацію теоретичного базису для обґрунтування дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі

підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти, котрі визначаються як дефініціювання таксономії організаційно-дидактичних умов, ієрахізованих на трьох рівнях задля розроблення моделі структурно-функційної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на засадах урахування відповідних закономірностей і принципів організації та здійснення освітнього процесу у вищій педагогічній школі) **концептуально-дидактичного компонентного конструкту** деталізовано висвітлено в межах другого розділу дисертаційної праці, а саме: у пп. 2.1 і 2.3 – психолого-дидактичний компонентний субконструкт, а у пп. 2.2, 2.4 і 2.5 – теоретико-концептуальний компонентний субконструкт.

Більш деталізовано зупинимося на технологічно-процесуальному компонентному субконструкті концептуально-дидактичного компонентного конструкта, яким передбачається формулювання векторно-цільової основи дослідження реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти (провідної стратегічної мети, мети реалізації стратегій і тактик досягнення результату, результативно-спрямованої стратегічної мети), що проектується на забезпечення сталого розвитку особистості студента – майбутнього вчителя іноземної мови та формування високого рівня його професійної компетентності як єдності мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної субкомпетентностей (компетентностей нижчого ієрахічного порядку відносно професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови), а також створення **таксономії ієрахізованих на трьох рівнях організаційно-дидактичних умов як компонентного субконструкта** (*парадигмально-системотвірної організаційно-дидактичної умови; комплексу організаційно-дидактичних субумов та елементно-часткових умов*).

Технологічно-процесуальним субконструктом передбачено забезпечення дотримання принципів наступності та перспективності задля успішності реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Таким чином, маємо говорити про те, що в сучасних умовах вищої освіти серед дидактико-методичних способів побудови навчально-виховного (освітнього) процесу щодо навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти), визначення змісту, методів та організаційних форм навчальної діяльності з метою формування в студентів діяльнісної компетентності важливими є загальнодидактичні й лінгвометодичні принципи, котрі відображають закономірності навчального (освітнього) процесу, регулюють діяльність викладача та студентів. Важливість традиційних положень, що перебувають в основі методики навчання іноземної мови, беззаперечна. Однак динамічний розвиток сучасних інформаційних технологій, глобалізація суспільства, інтеграція до світового освітнього простору зумовили внесення відповідних змін і в систему принципів навчання. Як важлива категорія дидактики ці принципи є вихідними в організації практики навчання іноземної мови. Вони підпорядковані його меті та завданням і керують процесом педагогічного проектування, а саме розробленням технології навчання, визначають різні аспекти навчальної діяльності. Від глибокого й досконалого розроблення дидактичних принципів залежить підвищення якості навчання іноземної мови й розвиток діяльнісної компетентності студентів.

Принцип перспективності та наступності відіграє важливу роль у сучасному освітньому просторі, скерованому на глобалізацію навчального (освітнього) процесу, оскільки дає змогу поетапно вводити до нього наукові поняття, пов'язані з поступовим засвоєнням нових комунікативних категорій спілкування (наприклад, комунікація, інтерпретація, перцепція тощо), комунікацією та її особливостями, етапами та складниками; комунікативним актом, текстом, дискурсом і формуванням на їх основі професійної компетентності студентів.

Розглянуті дидактичні принципи дають змогу організовувати навчальний (освітній) процес від його цілей до аналізу результатів, тому відіграють провідну роль у процесі формування нової особистості XXI століття – мобільної, комунікативно-компетентної.

Перспективність орієнтує на одночасну спільну роботу, як викладача, так і студентів: на вироблення чіткого уявлення про подальший навчальний (освітній) процес відповідно до його змісту, технології проведення та становлення професійної компетентності особистості загалом і кожного студента зокрема.

Змістово-дієвий компонентний конструкт складається з трьох компонентних субконструктів: компонентний субконструкт активації мотивації (створення мотиваційної основи для активації процесів самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення особистості студента як майбутнього вчителя іноземної мови; у процесі освітньої діяльності у вищій педагогічній школі); **змістово-когнітивний компонентний субконструкт** (відбір професійно значущого змісту професійної підготовки сучасного вчителя іноземної мови, визначення інтерактивних форм, методів, прийомів і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, що уможливають організацію та здійснення інтерактивного, діалогового, ситуаційно-маркованого навчання на засадах його диференціації й індивідуалізації); **дидактико-методичний компонентний субконструкт** (підготовка дидактико-методичного забезпечення діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови).

Таким чином, то є певне змістове ядро розробленої функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови. Мотиваційна основа та способи її активації на основі активації вияву процесів само було також розкрито в межах теоретичного розділу представленої наукової праці (див. Розділ 2). Спробуємо визначити, яким чином має відбуватися аналіз змісту професійної підготовки, а також окреслити шляхи та способи його оновлення в контексті реалізації положень діяльнісного підходу в його оновленому діє-орієнтованому потрактуванні та на засадах інтеграції з компетентнісним підходом, а також подальшої акумуляції інтегрованих положень.

Зміст освіти – то є система знань, умінь і навичок, які студенти опановують у процесі навчання. Вони оволодівають знаннями структури іноземної мови, яка вивчається (англійська, німецька), у відповідності з сучасними тенденціями розвитку лінгвістики, знайомляться з найновішими напрямками в дослідженні граматичної структури мови, набувають уміння застосовувати теоретичні знання у практиці навчання учнів.

Процес формування змісту дисциплін є дуже відповідальним. Він є не лише тією частиною знань, що студенти повинні засвоїти, щоб успішно скласти екзамен, він повинен захоплювати студентів, викликати в них інтерес (мотиваційна основа).

Зміст можна розглядати на академічному, процесуальному й особистісному рівнях.

Зміст навчального матеріалу повинен відповідати певним критеріям. Перш за все, це відповідність змісту потребам суспільства, особливо перспективним потребам, оскільки зміст – це категорія змінна.

Іншим критерієм змісту є відповідність змісту потребам та інтересам особистості. У випадку невідповідності він може стати перешкодою для його переходу у внутрішні надбання особистості. В опануванні змісту навчальних предметів, за переконливим твердженням О. Леонтєва, вирішальне значення має те, яке місце в житті людини займає саме знання: чи дійсно воно є частиною її життя, чи лише зовнішньо нав'язане.

Під час відбору змісту матеріалу слід урахувувати потреби студентів, забезпечуючи відповідність змісту тим проблемам, з якими стикаються студенти у повсякденному житті, у сфері взаємодії з іншими людьми.

Отже, у відборі змісту маємо враховувати те, що він повинен виступати не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до його засвоєння.

Під час відбору змісту освіти «потрібно із сирової руди вибрати крупинки золота», оскільки не стільки є важливим обсяг знань, як їх цінність [243, с. 34].

До критеріїв відбору змісту освіти потрібно віднести відповідність його (змісту) можливостям особистості, її індивідуальним особливостям. Зміст освіти повинен розглядатись як засіб впливу на особистість, що забезпечує її розвиток. Орієнтація на середнього студента у формуванні чи засвоєнні змісту призводить до «обкрадання» найбільш здібних. Досить цінним є зміст, який залучає студентів до пошуку.

Зміст матеріалу дисциплін фахової та практичної підготовки повинен добиратися з точки зору комунікативної дидактики, розглядаючи навчання як комунікативну дискусію, що сприяє формуванню вмінь студентів орієнтуватися та спілкуватися з носіями мови, що вивчається в різних соціальних ситуаціях.

Увесь педагогічний ефект змісту виявляється не в самому змісті, а в його комунікативному застосуванні, у його дискусійності.

Далі маємо зупинитися на компонентах змісту навчання іноземної мови в контексті реалізації діяльнісного підходу в навчанні в його оновленому баченні як діє-орієнтованого та інтегрованого з компетентнісним підходом.

Одним із важливих компонентів змісту навчання іноземної мови є той обсяг знань, який потрібно засвоїти. У методології науки знання визначаються як узагальнений соціальний досвід, усвідомлений людиною, який вона може відтворювати та передавати іншим. Цей компонент є основою, фундаментом навчання.

У процесі навчання іноземної мови завдання викладача полягає в тому, щоб переконати студента, що будь-яким практичним діям передують знання. Уміння – то є знання в дії.

Проблема формування практичних умінь, зокрема професійних умінь, вимагає чіткого з'ясування суті поняття «уміння».

Теоретичне осмислення цієї проблеми ставить її в залежність від упішності розв'язання проміжних проблем, пов'язаних із нечітким розмежуванням понять «уміння» і «навички», «уміння» і «здібності», а також відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування логіки взаємозв'язку понять

«уміння» і «знання». Це стає перешкодою їхнього успішного формування на практиці. Звідси випливає необхідність комплексного аналізу згаданих понять.

Педагогічна діяльність не може ґрунтуватися на стереотипах, оскільки вона не відбувається в стандартних умовах, а навпаки пов'язана з виникненням нестандартних, неочікуваних ситуацій, у яких дії неможливо запрограмувати або передбачити заздалегідь. Кожний її елемент вимагає нестандартного підходу.

У будь-якій діяльності, зокрема й педагогічній, властиві й алгоритмічні компоненти, задля вдалого здійснення яких достатньо оволодіти навичками. Але її своєрідність полягає в тому, що вона вимагає гнучкості, постійних переглядів застарілих поглядів, оновлення та творчого вдосконалення.

Серед учених не існує єдиної думки щодо визначення поняття «уміння».

Умінням називають: знання, які включені до певної діяльності (Ф. Гоноболін); застосування знань і навичок (Ю. Самарін); володіння системою психічних і практичних дій (М. Бургін); спосіб виконання дій (Вайншвайг Поль); систему операцій і дій (О. Бодальов); можливість виконувати дії (В. Кузнецов); готовність свідомо та самостійно вирішувати те чи інше завдання (В. Давидов); здатність виконувати будь-яку діяльність (Н. Кузьміна).

Найпереконливішою є точка зору вчених, які визначають уміння через здатність людини виконувати певну діяльність на основі набутих знань і навичок з акцентом на свідомий і творчий характер цього поняття.

Рівень навички визначається автоматизмом дії, або системи дій, рівень уміння – рівнем участі у виконанні дій інтелектуальної сфери особистості.

Аналіз сутності вмінь дає змогу виділити три рівні вияву вмінь у діяльності.

Дії можуть носити репродуктивний характер, здійснюючись за шаблоном, копіюючи чужий, винайдений іншим спосіб діяльності або повторюючи власний. Зупинившись на цьому рівні, педагог губиться в непередбачуваній

педагогічній ситуації. Намагання «відкрити старим ключом новий замок» не дає успішного результату.

Другий рівень: дії мають частково-пошуковий характер; це вибір на основі співставлення й аналізу альтернативних, багатоваріантних рішень найоптимальнішого варіанту.

Третій рівень: творчий характер здійснюваної дії, який базується на глибокому аналізі певних ситуацій та умов їх протікання, як результат цього виникає новий варіант вирішення (новоутворення) або ж відомий спосіб гнучко пристосовується до нових умов, набуваючи нових якісних характеристик.

Саме такі вміння відкривають можливість легко та швидко знаходити та приймати вірні рішення в непередбачуваних ситуаціях, котрі досить часто виникають у професійній діяльності педагога [243, с. 12].

Розрізняють також уміння первинні й вторинні (більш досконалі, які формуються на основі первинних). Первинні ґрунтуються на конкретних практичних знаннях, як результат багаторазового повторення яких формуються навички, а їх усвідомленість поступово зникає. Навичка стає автоматизованим компонентом більш складного вміння.

Різниця між простими та складними вміннями полягає в тому, якого характеру та складності дії вони забезпечують і якого об'єму знань потребують. Рівень складності вмінь є прямо пропорційним рівню дій, які вони забезпечують.

Первинні вміння, що є передумовою для переходу елементів знань у навичку, взаємодіючи між собою, із новими знаннями та навичками, які формуються на їхній основі, постійно ускладнюються й набувають нових характеристик. Причому вони тим багатші й різноманітніші, чим багатші знання й навички, які лежать у їх основі.

Отже, ланцюжок «знання – уміння – навички», як зазначає К. Платонов [510, с. 81], неповно відображає кінцеву мету педагогічного процесу. Більш повно та правильно буде представити його в такому варіанті: «знання – первинні вміння – навички – знання – вторинні вміння».

Таким чином, аналіз сутності та чітке розмежування понять «уміння» і «навички» у підготовці вчителя іноземної мови сприяє цілеспрямованій орієнтації цього процесу на набуття вторинних умінь, котрі формуються не шляхом вправ, а на основі взаємозв'язку знань і навичок, перетворюючись у гнучкі структури, що спроможні забезпечити результативність такої ж гнучкої за своїм характером педагогічної діяльності.

Принципово важливе значення має питання про те, чи є знання функційним структурним компонентом умінь, чи їхньою основою.

Якщо знання, поряд із навичками, вважати двома головними структурними компонентами вмінь, то для оволодіння останніми достатньо засвоїти необхідний запас знань і сформувати навички.

Однак багаточисельні факти свідчать про те, що досить часто, добре засвоївши програмовий матеріал, а також озброївшись навичками, людина губиться в нових нестандартних умовах. Навіть за наявності великого їх запасу вона не орієнтується в ситуаціях, які вимагають самостійного, непередбаченого заздалегідь рішення.

Таким чином, за наявності того, що разом складає структуру вмінь (знань і навичок), відсутні самі вміння, котрі пов'язані з діями в нових умовах.

З іншого боку, знання часто перетворюються в самоціль замість того, щоб бути засобом для досягнення мети.

Визначення вміння як застосування знань на практиці не відображає суті цього поняття: людина може застосовувати знання на практиці все життя, так і не володіючи вміннями, тобто не вміючи переносити засвоєний раніше досвід у змінені умови.

Знання – то є фундамент умінь. Однак дуже часто – то є тільки «засвоєна інформація», від якої студент звільняється після екзамену, або вона залишається мертвим багажем, не викликаючи ніякої післядії.

Предметні знання нерідко не торкаються свідомості й не відображаються в ній, а проходять повз, не залишаючи сліду, або на якийсь час залишаються в свідомості, механічно приєднуючись до наявного досвіду, але ніяк не

впливають на розвиток людини, іноді з чисто прагматичних цілей: відповісти на семінарі, скласти екзамен тощо.

Основою вмінь і подальшого розвитку особистості можуть стати ті знання, які не тільки відображені та прийняті, але й збережені у формі дієвих знань, тобто таких, які є реальним керівництвом до дії та регулятором поведінки.

Закласти міцний фундамент умінь неможливо шляхом «прямих поставок» навіть цінних й актуальних для особистості знань, оскільки стати їх носієм ще не означає вміти, тобто набути відповідного досвіду діяльності. Прямою передачею знань людина ніколи не навчиться діяти. Тільки ті знання стануть способом успішних дій, які будуть не просто передані та засвоєні у формі готових висновків, а набуті шляхом власних зусиль, оскільки самі по собі висновки не мають цінності без того розвитку, який до них призвів, і того розвитку, до якого вони призведуть далі.

На думку В. Давидова, навіть навчальна діяльність не може здійснюватись на основі «деяких уже сформованих знань, переданих у готовому вигляді, хоча й виконується «певна навчальна робота» [162, с. 81].

Отже, в основу вмінь можуть бути покладені лише ті знання, які не нав'язуються ззовні у формі готових висновків, а які «дозрівають», формуються як результат створення таких умов, за яких особистість уміло підводиться до самостійних висновків, стаючи не пасивним їх споживачем, а активним творцем.

У зв'язку з цим, що «... вміння являють собою не механічну комбінацію, а все «новий і новий сплав» знань, навичок, досвіду та творчих можливостей», важливо створювати умови для такого сплаву в кожній новій ситуації [161, с. 26].

Це стає можливим лише в тому випадку, коли опанування знаннями як основою вмінь передбачає обов'язкове оперування ними, вільне володіння. А ще краще, коли це одночасний процес, при якому засвоювані знання відразу «включаються в роботу», функціонують. Інакше нерідко вони так і

залишаються знаннями відображального фотографічного плану, а коефіцієнт їх корисної дії досить низький, «знання не повинні лежати в нас мертвим вантажем, а весь час крутитись, кипіти, зв'язуватись між собою, перевірятись спостереженнями» [162, с. 54].

Таким чином, тільки такі діяльні та гнучкі знання допоможуть успішно орієнтуватись у непередбачуваних умовах, а їх засвоєння має забезпечуватись створенням умов для їхнього паралельного функціонування, «оскільки система знань, без достатньої динаміки веде до педантизму, до застою і до шаблону» [574, с.42-52]. Акцентуючи на цьому особливу увагу, відомий психолог Ю. Самарін у книзі «Психологія розуму» продовжує: «Однак і динамічність розумової діяльності, яка не опирається на міцно засвоєну систему знань, умінь і навичок, створює лише ілюзію розумової діяльності й не може привести до ефективного результату» [574 с. 369].

Надійною опорою для формування вмінь є система знань «проблемно-евристичних». На відміну від догматичних установок, які часто сковують розумову активність і стають гальмом самостійних дій, новаторських рішень, проблемні знання надають простір для критичного ставлення до таких установок, для заперечення застарілого, для виникнення нових оригінальних способів діяльності, тобто забезпечують можливість успішно орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, вирішувати все нові й нові проблеми, знаходити оптимальні способи їхнього розв'язування. Інакше кажучи, саме проблемні знання, орієнтуючись на критичне ставлення до змісту, який повідомляється або надрукований у підручнику, формують пошукову та творчу поведінку, яка є критерієм високорозвинених умінь. Значення проблемних знань у тому, що разом із ними закладається прагнення до подолання стереотипів.

В основу вмінь повинні бути покладені знання не рецептуального, а принципового характеру. Саме такі знання зможуть відкрити перед їхнім володарем альтернативу дій.

Показник рівня високорозвиненого вміння визначається не стільки обсягом знань, скільки глибиною проникнення людини в їхню сутність, а знань

– у свідомість. Знання повинні бути не лише закарбовані у пам'яті, а ґрунтуючись на потребах та інтересах, заглиблюватись у людину настільки, щоб стати структурним компонентом її особистості.

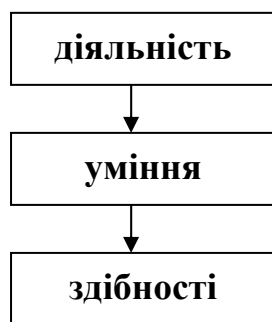
Чим більше людина заглиблюється в знання, тим глибше вони занурюються в неї. Це сприяє утворенню все нових і нових асоціативних зв'язків і комбінацій з уже відомими знаннями, що стає основою нових умінь. А також такі знання вступають у взаємозв'язок із глибинними якостями особистості, які наповнюють їх творчим змістом і розширюють діапазон нових можливостей особистості до засвоєння нових знань, їхнього застосування та творчого розвитку» [564, с. 138].

Таким чином, щоб домогтися успішного засвоєння студентами основних компонентів змісту освіти в навчально-виховному (освітньому) процесі, важливо знати, що не всі знання стають базою, основою вмінь, а тільки ті, які являють суб'єктивну цінність: мають характер висхідних теоретичних позицій, якими керується людина, діючи в тій чи іншій нестандартній ситуації. Дані теоретичні позиції неможливо нав'язати та вкласти в готовому вигляді в свідомість майбутнього фахівця у формі простого механічного переносу – вони повинні дозріти самостійно в результаті пошукової діяльності під керівництвом викладача.

Знання повинні мати проблемний характер. У такому випадку вони активізують глибинні якості особистості, тобто здібності, які створюють внутрішні умови для вдосконалення вмінь.

Урахування взаємозалежності між знаннями та здібностями, з одного боку, а також між знаннями, уміннями та навичками, з іншого, є важливою умовою досягнення цілей навчального (освітнього) процесу.

Уміння перебувають у взаємозв'язку зі здібностями, що можна зобразити таким чином:



Здібності відносяться до глибинного рівня особистості, до її ядра. Це психологічні резерви особистості. На рівні здібностей базується рівень умінь.

Для чіткого розмежування понять «знання», «навички», «уміння», «здібності» потрібно розглядати їх у єдиному ланцюжку взаємозв'язку, без якого неможливо продуктивно здійснювати процес формування вмінь.

Знання – то є той вихідний матеріал, засвоюючи та переробляючи який, майбутній фахівець формує вихідні позиції, які стають керівництвом до дій на практиці, їх регулятором і передумовою для подальшого розвитку особистості.

Засвоєні знання стають, з одного боку, основою для відпрацювання навичок шляхом багаторазового повторення дій, а з іншого, вступаючи у певні взаємозв'язки з навичками й новими знаннями, утворюють нові більш складні досконалі структури – уміння.

Для навички знання мають значення лише у процесі її формування, оскільки в майбутньому навички автоматично забезпечують виконання дії без контролю свідомості та необхідності здійснення розумових операцій. Уміння не можуть спрацьовувати механічно, виключаючи попередні та супроводжуючи їхні розумові процеси, оскільки забезпечують не лише самі дії, але й їхнє планування, організацію та регулювання залежно від умов та обставин, що змінюються.

Отже, якщо знання людини – то є те, що вона засвоїла, навички – те, що вона шляхом багаторазового повторення відпрацювала та закріпила, то вміння – це те, чим вона як наслідок цього оволоділа. А «вміння» найвищого рівня –то

є результат узагальнення власних спостережень, власних спроб, вдач і невдач, власної творчості. Це результат роздумів, спроб і нових роздумів, які ведуть до нових узагальнень і нових диференціацій умінь. Це результат серйозної розумової роботи, яка захоплює всю людину, всі її сили [574, с. 51].

Особливе місце в цьому ланцюжку взаємозв'язків належить тим якостям особистості, які забезпечують відносну легкість і високу якість оволодіння та здійснення виконуваної діяльності – здібностям.

Здібності – то є властивості особистості, які забезпечують, з одного боку, успішність оволодіння діяльністю, а з іншого, – її успішне здійснення, тобто роблять людину здатною до успішного виконання будь-якого виду діяльності, одночасно виступаючи «внутрішніми умовами», успішного засвоєння знань, формування навичок і вмінь, які необхідні для певного виду діяльності.

Якщо «вміння» – поняття більш широке та більш складне, ніж «навичка», то «здібність» – поняття ще складніше, ніж «уміння», оскільки воно, за С. Рубінштейном, разом із більш чи менш чіткою та відпрацьованою сукупністю способів, якими здійснюється певна діяльність, включає якості процесів, якими регулюється функціонування цих операцій [564, с. 128].

Це положення має принципове значення для формування вмінь, оскільки не можна турбуватись про зовнішню відпрацьованість і злагодженість дій, «залишаючи поза полем зору культуру внутрішніх процесів, якість яких і являє собою здібність як таку» [564, с. 140].

Отже, чим ефективніше протікають ці внутрішні процеси, тим більш творчого характеру набуває вміння.

Однак, визначаючи розвиток уміння, здібності в них не перетворюються, а тільки наповнюють їхній зміст новою якістю, залишаючись здібностями, але вже не потенційними, а актуальними, функційними.

Уміння – то є той фокус, у якому концентрується, з одного боку, набуте іззовні (знання, навички), і, з іншого боку, – те, що визріває з середини (здібності, задатки), тобто єдність набутого й саморозвиненого.

Таким чином, вміння формуються в діяльності. Вони є наслідком діяльності та здібностей особистості, а вже виявляючись у діяльності, ґрунтуючись на здібностях, стають її передумовою. Отже, діяльність є основою їх формування.

У процесі навчальної діяльності важлива роль належить інтелектуальним вмінням, які забезпечують успішність логічних операцій: порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та класифікації.

Названі операції мають свою специфіку та відносяться до процесу мислення. Це твердження ґрунтується на тому, що вміння завжди усвідомлені, а їхньою психологічною основою, за словами К. Платонова, є встановлення «взаємовідношень між метою діяльності, умовами й засобами її виконання» [510, с.98 - 103].

3. Ходжава вважає, що «дією вміння є саме розумовий процес» [667, с. 8]. Інтелектуальні вміння можна вважати загальною передумовою продуктивного виконання будь-якої діяльності й головною умовою встановлення функційних зв'язків у структурі будь-яких умінь [511, с. 101].

Отже, формування умінь повинно здійснюватись у тісному зв'язку з розвитком мислення, оскільки будь-яка інтелектуальна операція формується не сама по собі, а лише в ході мислення як безперервного живого процесу.

Уміння – то є володіння добре організованими гнучкими структурами майбутніх дій і їхніми системами, які забезпечують результативність діяльності в нових умовах. Взаємозв'язок понять «знання», «навички», «уміння» та «здібності» можна виразити схематично (рис. 3.3). Підтвердженням того, що знання й уміння перебувають у взаємозв'язку, може слугувати приклад: якщо спортсмен виконує якусь дію невміло, то тут винні не м'язи, а голова. Моделі майбутніх фізичних вправ моделюються спочатку в голові на основі знань. Знання є двох видів: теоретичного характеру (типу «що?») і практичного (типу «як?»), тобто описові знання та знання про способи діяльності.



Рис. 3.3. Схематизоване представлення взаємодії понять «здібності», «знання», «вміння», «навички»

У сучасних умовах дуже важливо працювати з логічною структурою. Студенти часто мають справу не зі знаннями, а лише з певною інформацією. А основний спосіб роботи з інформацією – запам’ятовування. Щоб інформація перетворилася на знання, студенти повинні зрозуміти її суть, добре осмислити.

Іншим важливим компонентом змісту навчання є досвід репродуктивної діяльності. Як правило, ми орієнтуємо студентів переважно на знання, а по суті на засвоєння чужих думок у той час, коли основною метою освіти, як стверджував Герберт Спенсер, є не знання, а дії на основі цих знань. Ще відомий Епікур у свій час виголошував думку про те, що найголовнішою ознакою повного знання є вміння швидко користуватись набутими знаннями на

практиці. А один із афоризмів твердить: знання – то є ще не мудрість, мудрість – це застосування знань.

Знання – то є не лише один із компонентів змісту навчальної дисципліни й освіти в широкому її розумінні. «Щоб отримати статус знань, – зауважує А. Вербицький, – інформація з самого початку має примірятись до дії, засвоюватись в її контексті»[106]. З іншого боку, знання лише тоді стають керівництвом до дії, коли вони перевірені практикою, коли вони є результатом пізнання дійсності, її адекватним відображенням.

Ідеться про досвід репродуктивної діяльності, який виявляється в уміннях відтворювати знання та елементи тієї чи іншої діяльності за задуманим зразком, тобто копіювати відомі способи діяльності. Однак, якщо процес вивчення іноземної мови обмежити лише засвоєнням знань і формуванням репродуктивних умінь, то такий процес не стає механізмом розвитку особистості. Він, навпаки, може гальмувати цей розвиток певними рамками усталеної системи дій. Наприклад, у процесі навчання іноземної мови засвоєння лексики, граматичних правил не залучаючи студентів до усного мовлення (опис різних нестандартних ситуацій) не забезпечує формування необхідного рівня знань. Зупинитись на репродуктивному рівні знань - означає загубитись у новій незвичайній ситуації, будучи нездатним вийти за межі завченого, звичного, стереотипного.

Заучені способи дій у багатьох випадках стають психологічним бар'єром, що закриває доступ до нового способу дій [413].

Часто ми «застигаємо» в усталених рамках, у стереотипі, що стає перешкодою до подальшого творчого росту. Саме тому, боячись звикнути до шаблону, окремі художники, які досягають піку слави, пишуть картину під чужим іменем, а потім спостерігають, як її оцінюють.

Наступним компонентом змісту освіти є досвід пошуково-творчої діяльності, що виявляється у:

- перенесенні знань і вмінь в нову ситуацію;
- пристосуванні відомих способів діяльності до нових умов;

- баченні нових проблем у знайомій ситуації;
- створенні принципово нового, власного способу розв'язування проблеми.

Названий вище компонент змісту освіти формується шляхом розв'язування проблемних ситуацій, нестандартних творчих завдань, які повинні бути закладені у підручники, окрім самого навчального матеріалу та завдань на його відтворення. Досвід пошуково-творчої діяльності найкраще набувається під час застосування проблемних методів навчання, які від пояснювально-ілюстративних відрізняються тим, що включають студентів у самостійний пошук знань, у навчання через відкриття.

За словами відомого педагога А. Дістервега, поганий учитель подає істину в готовому вигляді, а гарний учитель учить знаходити її самостійно. В одній із своїх книг він пише[175]

До важливих компонентів змісту навчання можна віднести досвід емоційного-ціннісного ставлення до навчальної діяльності.

Підсумовуючи сказаневище, можна стверджувати, що знання студентів ґрунтуються на їхній пошуковій, творчій діяльності.

Педагогічна діяльність не може ґрунтуватись на стереотипах, оскільки вона не відбувається в стандартних умовах, а пов'язана з виникненням нестандартних, неочікуваних ситуацій, у яких дії не можна передбачати заздалегідь. Кожен її елемент вимагає нестандартного підходу.

Будь-якій діяльності, зокрема й педагогічній, властиві алгоритмічні компоненти, для вдалого здійснення яких достатньо володіти навичками. Але її своєрідність полягає в тому, що вона вимагає гнучкості, постійних переглядів застарілих поглядів, оновлення та творчого вдосконалення.

Ці міркування приводять до висновку про необхідність надання переваги тому підходу, відповідно якого вміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб'єкта.

Функційно-дієвий компонентний конструкт складається із двох компонентних субконструктів, а саме: процесуально-інструментального (створення й забезпечення змістово-функціоного ІТ-освітнього середовища як

засобу інтеграції формальної, неформальної й інформальної освіти у процесі підготовки вчителя іноземної мови (за активного використання відкритих іношомовних освітніх ресурсів) і **компонентного субконструкта інтерактивного навчання** (реалізація принципів індивідуалізації та диференціації навчання в межах академічної й самоосвітньої діяльності; доцільне поєднання на взаємодоповнювальній основі традиційних й інноваційних організаційних форм, методів і прийомів, технологій і методик навчання з проекцією на вияв суб'єктності, реалізацію інтеракції на різних рівнях (студент – викладач; студенти – викладач; студент – студент; студент – студенти), активація застосування ІТ-технологій задля забезпечення формування й константного розвитку ключових компетентностей для навчання протягом життя, формування навичок ХХІ століття).

Задля забезпечення функційної дієвості дидактичної системи домінуючого значення набувають засоби навчання, котрі використовуються під час застосування перерахованих вище технологій, організаційних форм, методів і прийомів навчання. Саме тому, перш ніж говорити про домінуючі методи та технології, що буде зроблено нижче, маємо узагальнити інформацію щодо дидактичних засобів реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови зокрема та у підготовці вчителя іноземної мови в цілому.

Основні завдання сучасної освіти орієнтовані на інтелектуальний розвиток особистості, формування її комунікативної компетентності, здатності до інноваційної діяльності та мобільного сприйняття світу. Визначення цих завдань пов'язане не тільки з набуттям знань, формуванням умінь і навичок, а й спроможністю їхнього творчого використання, самостійною діяльністю, навчанням і самовдосконаленням упродовж життя.

У державних вимогах до навчальних досягнень студентів з іноземної мови акцентується увага на застосуванні мовних, мовленнєвих і соціокультурних знань, формуванні вмінь і навичок у мовленнєвій практиці. Головним у навчально-виховному (освітньому) процесі на заняттях з іноземної

мови є переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю з використанням ефективних засобів навчання.

Огляд дидактичної та методичної літератури дає підстави стверджувати, що в дидактиці й методиці немає чіткого визначення терміна *засоби навчання*. В окремих джерелах наводяться їх класифікації, перелік, методика використання тощо.

Так, засоби навчання – то є предмети, що викликають сенсомоторні стимули (впливають на зір, слух, дотик) і полегшують пізнання дійсності. Це можуть бути як предмети реальної дійсності, так і їхні модельні, образні, словесні чи символічні замітники» [649, с. 124]. Енциклопедія освіти трактує засоби навчання як «будь-які засоби, прилади, обладнання й устаткування, що використовуються для передачі інформації у процесі навчання» [187, с. 313]. В. Чайка розуміє засоби навчання як «матеріально-технічні засоби, що виконують специфічні допоміжні функції в навчальному (освітньому) процесі, які активізують пізнавальну діяльність учнів» [670, с. 133]. До дидактичних засобів навчання окремі науковці відносять методи й прийоми навчання (саме з цих позицій, говоримо спочатку про дидактичні засоби, а нижче буде подано інформацію про застосування методів і прийомів навчання у процесі підготовки вчителя іноземної мови), навчальний дидактичний матеріал, організацію навчально-виховної (освітньої) роботи, не даючи визначення цих понять. Особлива увага приділяється матеріальним засобам навчання: підручникам, навчальним посібникам, збірникам вправ, словникам, карткам, таблицям, картинам, звукозаписам (у сучасних умовах усе це здебільшого застосовується в електронному, а не паперовому вигляді, хоча застосування паперових варіантів не виключається, особливо, коли йдеться про підручники та навчальні посібники). Їхніми компонентами є:

- 1) навчальний матеріал, що становить зміст навчання, до якого належать мовні поняття, їхні визначення, правила, приклади мовних одиниць, що вживаються в текстах завдань і вправ, тексти для аналізу;

2) методи й прийоми навчання, спрямовані на формування комунікативних умінь і навичок; організація навчально-виховної (освітньої) роботи.

Викладене дає змогу стверджувати, що в науці немає загальноприйнятої класифікації дидактичних засобів.

Задля ефективної й функційно-результативної реалізації діяльнісного підходу в навчанні студентів іноземної мови особливого значення набувають засоби навчання, які уможливають досягнення позитивного результату й підсилюють дію дидактичних методів.

Великою мірою звертають увагу на матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, збірники вправ, текстів, словники, технічні засоби навчання, за допомогою яких реалізуються цілі навчання та які визначаємо як головні у формуванні комунікативної діяльнісної компетентності студентів. Засоби навчання іноземної мови є сукупністю необхідних матеріальних, предметних, звукових, образних і словесних реальностей, ідей і певних дій, котрі становлять необхідну умову реалізації поставленої в навчально-виховному (освітньому) процесі мети.

У науково-методичних працях учених останніх десятиліть простежується інтерес до можливостей застосування як усталених, так і нових освітніх технологій навчання. У сфері гуманітарної освіти, зокрема мовної, науковці (М. Вашуленко, О. Глазова, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, А. Квасоля, М. Пентилюк, Л. Подлевська, Л. Шевцева, Г. Шелехова) виокремлюють різні засоби навчання, серед яких ті, що зумовлюють сенсомоторні стимули, і ті, що використовуються для передавання інформації у процесі навчання.

Усі засоби, спрямовані на формування комунікативної діяльнісної компетентності студентів, ми поділяємо на такі види:

- ✓ вербальні;
- ✓ візуальні;
- ✓ вербально-візуальні;
- ✓ аудіювальні;

- ✓ аудіовізуальні;
- ✓ електронні;
- ✓ паралінгвістичні;
- ✓ комунікативні ситуації.

До основних необхідних засобів навчання, котрі уможливають ефективність реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови, ми відносимо різноманітні та новітні дидактичні засоби, а саме: текст, дидактичний матеріал, вправи наростаючої складності, ситуаційні завдання комунікативного спрямування, наочність, ІТ-засоби навчання, паралінгвістичні засоби, електронні засоби.

До вербальних засобів належать:

- ✓ усні та писемні тексти;
- ✓ комунікативно зорієнтовані вправи й завдання;
- ✓ теми монологічних і діалогічних висловлювань.

У реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови, безперечно, центральне місце посідає текст, який здебільшого є не тільки способом презентації навчального матеріалу, а й ілюстрацією функціонування мовних одиниць у висловлюванні. Сучасні лінгвісти вважають текст украй необхідним в організації навчання мови, оскільки він є універсальним матеріалом для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Аналіз структурно-сислової єдності тексту, мовних засобів зв'язку між його окремими частинами є важливою основою якісних комунікативно доцільних висловлювань.

Досліджуючи засоби реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови, зокрема характеризуючи текст як один із матеріальних засобів навчання, ми позитивно розглядаємо традиційні характеристики тексту. Актуальними вважаємо такі критерії добору тексту: відповідність обсягу тексту рівневі підготовки студентів; лексична, синтаксична та стильова доступність; зрозуміла композиційна будова; комунікативна спрямованість; соціокультурна й предметна значущість.

Досить вагомими, на наш погляд, є такі критерії:

1) лінгвокраїнознавча цінність, автентичність. Тексти мають бути цікавими з пізнавального погляду, містити відомості про реалії повсякденного життя пересічного громадянина та водночас відображати національно-культурну специфіку народу, мова якого вивчається, особливості традиційного побуту, способу життя тощо;

2) актуальність, сучасність і загальновідомість у середовищі носіїв мови. Під час добору матеріалів за цим критерієм слід орієнтуватися на періодичну пресу, телебачення, Інтернет. Допомогу можуть надати носії мови – викладачі та студенти за обміном;

3) чітка диференціація з рідною культурою. Це необхідно для запобігання культурній інтерференції, зумовленій перенесенням відомостей про загальноприйняті принципи способу життя рідної країни на принципи способу життя країни – носія мови. Матеріали добираються таким чином, аби показати ті реалії двох країн, які частково або повністю не збігаються, і спонукати студентів до їх порівняння;

4) методична цінність із погляду можливостей формування на підставі цього матеріалу мовної та мовленнєвої компетенцій/компетентностей;

5) урахування психологічних особливостей адресата інформації. Під час добору матеріалу доцільно орієнтуватися на потенційні можливості їхнього сприймання, слід ураховувати особливості психіки, поведінки, способу мислення людей певної вікової категорії, загальний інтелектуальний рівень, здатність критично оцінити отриману інформацію.

Дидактичний текстовий матеріал повинен мати інформативний характер, відповідати принципу культуровідповідності, ґрунтуватися на засадах національної, художньої, мистецької цінності, соціальної значущості, відповідати потребам сьогодення, містити виховний потенціал, краєзнавчі відомості. Використовуваний матеріал повинен відображати й реалізувати загальні цілі навчання та конкретну мету заняття, а саме: представляти зразки висловлювань, показувати комунікативні ситуації та презентувати мовні й

мовленнєві одиниці для їхнього формування. Дидактичні тексти мають містити основу для моделювання різних сфер спілкування, відтворювати реальну картину життя.

Актуальними, на нашу думку, є методичні функції навчального тексту. Текст «презентує мовний матеріал, що вивчається на занятті, усі види мовленнєвої діяльності, стимулює обговорення прочитаного, пропонує моделі розв'язування комунікативних завдань, відображає зміст навчання» [765, с. 35].

Добираючи дидактичний матеріал викладач усвідомлює значущість його використання на занятті, важливість у досягненні поставленої мети – реалізувати діяльнісний підхід у навчанні. «Викладач, добираючи дидактичний матеріал, має варіювати способи пізнання мовних знань із тим, щоб створити кожному, хто навчається, можливість:

- зіставляти різні погляди, різні позиції;
- включатися у виконання відкритих завдань, котрі не мають однозначних відповідей і розв'язків, а також спонукають до інтенсивної навчальної діяльності, напруженого, зосередженого розмірковування;
- розв'язувати самостійно обрані завдання за допомогою слова, образу, схеми, моделювання, табличного способу;
- обирати загальнологічні та специфічні прийоми пізнавальної діяльності, узагальнені способи мовленнєвої діяльності (сприймання, відтворення, побудова, оцінювання тексту) за урахування їхніх функцій в особистому розвитку» [97, с. 15].

Крім того, необхідно, щоб у роботі над текстом виявлялася здатність студента будувати власні висловлювання різної тематики, структури та жанру; висловлювання монологічного й діалогічного характеру відповідно до задуму, застосовуючи ключові слова, усвідомлювати причини й особливості добору мовних одиниць, паралінгвістичних засобів для різних ситуацій мовленнєвого спілкування.

Отже, навчання іноземної мови здійснюється на основі використання тексту. Це сприяє розвитку мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок, в основі яких перебуває побудова текстів різних типів (розповідь, опис, роздум) залежно від мети, обставин ситуацій спілкування, учасників комунікативної взаємодії.

Складання тексту вимагає від студентів і викладача наполегливої, послідовної й системної праці: умілої побудови речень, правильного розташування їхніх членів. Мовна й мовленнєва компетентності потрібні для переконливого вираження початку, основної частини, закінчення висловлювання, правильної побудови речень, чіткого виразного інтонаційного читання. Набуті знання є основою для розвитку зв'язного мовлення, а саме:

- прочитати текст і пояснити, яке комунікативне завдання він виражає;
- поділити текст на частини й прокоментувати їх;
- визначити значення (слів) речень у тексті, пояснити значення наголосу, інтонації тексту;
- відтворити текст відповідно до комунікативного завдання речень, пояснити правильність порядку слів, наголосу;
- скласти план до певної визначеної теми й розповісти за планом, дотримуючись зв'язності, послідовності висловленої думки;
- пояснити комунікативне навантаження членів речення, тексту.

Учені-методисти (М. Баранов [42], О. Горошкіна [145], С. Караман [248], М. Пентилюк [499], К. Плиско [513] та ін.), практика викладачів, учителів переконують, «що лінгвістична теорія добре засвоюється та свідомо застосовується у спілкуванні, якщо відомо, яку роль виконують ті чи інші мовні засоби».

У методичній науці останніх років чималу увагу приділено технології використання методів і прийомів, що повністю поєднуються з таким дидактичним засобом, як текст: аналіз усних і письмових текстів, складання композиційної схеми тексту, його редагування, інтерпретація, анотація та

реферування тексту. Наукові ідеї та розробки сучасних методистів і викладачів-практиків творчо використані нами в експериментальній методиці реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови.

Одним із завдань учителя іноземної мови є формування мовної особистості, яка здатна комунікативно взаємодіяти в різних ситуаціях спілкування. Засобом формування вміння висловлюватися є текст.

Для найбільш повного відображення сутності мовного спілкування використовуються категорії «дискурс», «мовленнєвий жанр», «комунікативний акт». Згідно сучасних досягнень лінгвістики текст є формальною одиницею мовлення, а функціональною одиницею спілкування є *дискурс*, тобто текст є частиною дискурсу в умовах мовленнєвої комунікації.

Найвищою структурною одиницею мовленнєвої комунікації є *дискурс* (від франц. *discourse* – розмова, лат. *discursus* – розмірковування).

Наукове визначення дискурсу уперше сформулював Е. Бенвеніст: «Дискурс – будь-яке висловлювання, що передбачає мовця та слухача й намір першого певним чином впливати на іншого, мовлення, що привласнюється мовцем [55, с. 276]». За висновками сучасних учених, дискурс – то є «мовлення занурене в життя [28]», «усякий акт використання мови [126, с.138]». Ю. Сорокін вважає, що в реальному мовленнєвому спілкуванні іноземною мовою використовують дискурси, а не тексти [613]. Ми поділяємо думку вченого, що дискурс – то є живий текст, що втілює думку мовця в конкретній ситуації спілкування.

Т. ван Дейк дискурс розглядає як складне комунікативне явище, що включає, крім тексту, ще й позамовні, екстралінгвістичні чинники (намір і цілі комуніканта, знання про світ тощо), необхідні для розуміння тексту [166, с.24].

Дискурс – то є зв'язний «живий» текст сукупно з прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками; це певний зразок мовленнєвої поведінки, що відбувається в конкретній соціальній сфері [591].

Отже, ознайомлення студентів, учнів із цим поняттям є необхідною умовою для формування комунікативної компетентності, оскільки включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та прагматично-діяльнісну обізнаність.

У науковій літературі існують різні класифікації дискурсів. Відрізняють дискурси на основі каналів комунікації, а також міжособистісних стосунків: зоровий, слуховий, комбінований, теледискурс, радіодискурс, відеодискурс, інтернет-дискурс.

Особистість, яка володіє мовленням, повинна одночасно володіти набором типів дискурсів, оскільки в кожному з них закладений свій варіант комунікативної поведінки [528].

Учені висловлюють думку про те, що мінімальною одиницею спілкування є не речення й навіть не висловлювання, а певні види актів: констатація, запитання, наказ, опис, пояснення, подяка, вибачення, привітання тощо [54, с.248].

Елементарною одиницею мовленнєвого спілкування у безпосередній комунікативній ситуації є мовленнєвий акт.

Мовленнєвий акт – то є «цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки прийнятих у суспільстві [767, с. 80]», «окрема репліка в діалозі або діалогічна єдність двох реплік [280, с. 132]». Це явище «перетворює мовне висловлювання на носія комунікативного смислу [52, с. 34]» і є елементарним складником спілкування, а послідовність мовленнєвих актів створює дискурс. Для створення й функціонування дискурсу необхідна ще одна категорія, яка враховувала б найзагальніші інтенції учасників комунікації, та інші чинники комунікативної діяльності особистості. Отже, це – мовленнєвий жанр.

Мовленнєвий жанр (від фр. genre – рід, вид) – це «відносно стійкі тематичні, композиційні й стилістичні типи висловлювань [51, с. 255]», тематично, композиційно та стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця, з

урахуванням особистості адресата, контексту й ситуації спілкування [54, с. 160].

У мовленнєвому жанрі втілюються людські, життєві, соціокультурні, психологічні, часові, обставинні спілкування.

Таким чином, у площині нашого дослідження поняття «дискурс», «мовленнєвий акт», «мовленнєвий жанр» становлять лінгвістичне підґрунтя для формування комунікативної компетентності, є основою формування мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної компетентностей, передбачають формування вмій і навичок добирати доречні й ефективні засоби мови для реалізації своїх комунікативних намірів.

Важливе місце на заняттях іноземної мови посідають різноманітні вправи як пріоритетні засоби формування діяльнісної компетентності студентів.

Психологи під вправою розуміють багаторазове виконання дії або видів діяльності з метою їхнього засвоєння, показником чого є розуміння, усвідомлений контроль і їхня корекція. У дидактиці вправа – це тренування, пов'язане з регулярно повторюваною дією, спрямоване на оволодіння певним способом діяльності. Багаторазове повторення певних дій або видів діяльності для їхнього засвоєння спирається на розуміння й супроводжується свідомим контролем і коригуванням [456]. Вправи є невід'ємною складовою навчання мови, навчальні дії, спрямовані на формування, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок.

У процесі реалізації діяльнісного підходу високристовують різноманітні вправи – мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві й комунікативні. Перед виконанням вправ викладач словесно характеризує умови й особливості ситуації, щоб спонукати інтерес, уяву, бажання, мотив до спілкування, що стає імпульсом до виконання завдань. В експериментальній методиці всі вправи мають діяльнісну спрямованість й охоплюють завдання наростаючої складності відповідно до теми й розділу, рівня підготовленості студентів. У дослідженні намагаємося окреслити послідовність виконання вправ і завдань і їхню роль у процесі реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови.

Серед засобів навчання можна виокремити теми для продукування власних висловлювань. Тематика діалогічних і монологічних текстів відповідно принципу наступності повинна наскрізь пронизувати всі роки навчання, починаючи від першого курсу з поступовим поглибленням інформаційного кола, яке відображає зміст майбутнього висловлювання.



Рис. 3.4. Послідовність і функції вправ як засобу оволодіння мовною, мовленнєвою та діяльнісною компетентностями

До візуальних засобів навчання належать: таблиці, схеми, ілюстрації, слайди, інтерактивна дошка, життєві предмети, природні матеріали тощо. Новітнє комунікативне спрямування можуть мати різні види візуального унаочнення: конкретного змісту (текстово-ілюстративного та текстово-

діяльнісного) й абстрактного змісту (словесно-графічного, графічного, малюнкowego). Усі види візуальної наочності повинні відповідати психологічним типам мислення студентів усіх ступенів навчання. За умови поєднання всіх видів наочності досягається співвідношення емоційно-образного та логіко-понятійного компонентів навчально-виховного (освітнього) процесу, а все це як результат формує діяльнісну компетентність студентів.

Ефективним є упровадження у практику навчання іноземної мови таблиць за типовою змінною структурою. Основна частина залишається незмінною (наприклад, складові комунікативної ситуації, вербальні й невербальні засоби). Це сприяє формуванню типового способу розумових дій – що необхідно знати у процесі навчальної й життєвої комунікації. А окремі елементи таблиці, які розраховані на опанування нових знань, умінь і навичок, змінюються та/або заповнюються. Такі таблиці мають бути наскрізними.

Важливе значення для формування діяльнісної мовної компетентності студентів мають таблиці-опори. Вони дають змогу мовцеві розкрити послідовно свою думку, почуватися вільно, виявляти творчість у висловлюванні. До навчального (освітнього) процесу повинна бути залучена інформація не лише з підручника, а й та, яку одержує студент, працюючи у парах або невеликих групах. Таблиця-опора – то є навчальний матеріал кількох параграфів, як правило, однієї теми. Це допомагає студентам сформувавши повне уявлення про тему, побачити її цілісно, є зразком стислому передаванню матеріалу, сприяє розвитку мовлення й мислення, пам'яті, забезпечує вищу якість знань, їхню системність. Допоміжну роль відіграють також схеми як засіб навчання, оскільки вони є опорою у процесі учіння, допоміжним алгоритмом міркування, доведення, а увага під час застосування такого засобу зосереджується на усвідомленні сутності вміщеного в ній матеріалу.

Безперечним є ефективне використання ілюстрацій, які допомагають зануритися в комунікативну ситуацію, глибше пізнати умови її перебігу, уявити її особливості, і на підставі цього відібрати й спроектувати мовні, мовленнєві одиниці для продукування власного висловлювання.

Життєві та природні предмети, застосовувані у процесі навчальної діяльності, допомагають відтворювати комунікативні умови мовленнєвого спілкування, дають змогу розвинути вміння використовувати їх у життєвих ситуаціях та ін. В. Сухомлинський, даючи поради вчителям щодо використання наочності, писав про те, що необхідно «поступово переходити від натуральних засобів до образотворчих, а потім до таких, що дають символічне зображення предметів» [627, с. 487]. Ми погоджуємося з думкою вченого-методиста, оскільки у процесі комунікативної взаємодії виникає потреба не лише бачити й пояснювати, а й образно висловлювати думку, уявивши ситуацію спілкування чи певну особу, предмет або явище, про яке йдеться.

Ефективність упровадження у практику навчання іноземної мови візуальних засобів залежить від багатьох чинників: їхнього змісту, наповнюваності, цінності та ін., але найбільше від уміння викладача їх застосовувати, скеровуючи діяльність студентів на продукування мовлення певними ситуаційними завданнями.

Вербально-візуальні засоби навчання дають змогу передати точніше процес комунікації, що теж містить звуковий і зображувальний фон. До них належать моделі дискурсів і монологічних текстів із завданнями, що певним чином підводять до правильного виконання, комунікативні акти з такими завданнями, ілюстрації та вербально описані ситуації. Моделі дискурсів – то є макети діалогічних або полілогічних текстів у конкретній комунікативній ситуації, що передбачають кілька комунікативних актів різного комунікативного призначення (вітання, прощання, згода, незгода, вибачення, вдячність, прохання, пропозиція, повідомлення, заперечення, захоплення та ін.), які необхідно розмістити у певному порядку, перебудувати, продовжити, доповнити тощо. Систематизовані моделі монологічних текстів повинні охоплювати спонукальні питання комунікативно-проблемної спрямованості, змістову цінність, виховний і культурний характер. Вони можуть бути творчо використані викладачами задля забезпечення розвитку рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності, що уможливить формування діяльнійої

компетентності та всіх її складових: мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної та ін.

Вважаємо за необхідне використовувати у процесі навчання моделі комунікативних актів із спонукальними запитаннями, які відображають мовленнєву дію або її частину в межах прагматичної комунікативної ситуації. Різноманітне поєднання вербально-візуальних засобів (наприклад, модель дискурсу – ілюстрація – комунікативне завдання) підвищує ефективність формування діяльнісної компетентності студентів.

Серед ефективних засобів навчання чільне місце слід відвести аудіовізуальним, а саме: звукові записи (на будь-яких сучасних цифрових носіях) життєвих і вірцевих ситуацій, фонетичні засоби висловлювань (монологічних, діалогічних, полілогічних) та ін. Розглянуті засоби є зразком культури мовлення, основою для сприймання тексту на слух, предметом усунення комунікативних девіацій, опорою для розвитку вимови, інтонування та ін.

Сучасні технічні досягнення дають змогу зобразити або відтворити суспільне життя людства, а тому в навчальному (освітньому) процесі важливу роль відіграють аудіовізуальні засоби навчання, оскільки створюють можливість для тих, хто навчається, одночасно побачити й почути, що створює основу для виконання завдань і вправ. Такі засоби, як художні та документальні фільми зі звуковим супроводом, відеофрагменти, навчальне телебачення, активізують діяльність студентів, спонукають до виконання різних завдань, від аналізу сприйнятого до продукування на його основі власного висловлювання. Аудіовізуальні записи є зразком звукового мовлення, допомагають формувати вміння правильно, чітко, інтонаційно, акцентуаційно, виразно говорити. Названі дидактичні засоби можна використовувати на різних етапах формування професійної компетентності: і як зразок усного мовлення, і як змістовий інформаційний матеріал, і як засіб спостереження й аналізу мовленнєвої поведінки та ін.

Електронні (цифрові) засоби навчання (комп'ютер, Інтернет, мультимедіа тощо) забезпечують розвиток потенційних творчих можливостей і мисленнєвих

здібностей студентів. Теоретичний матеріал, що є основою формування діяльній компетентності, представляється у вигляді презентацій, слайд-шоу й ефективно використовується під час вивчення нового матеріалу, а також у процесі повторення й узагальнення вивченого.

Ще одним видом електронного засобу навчання є комп'ютерні схеми комунікативного спрямування, які викладач може демонструвати студентам і які студенти можуть самостійно складати. Це сприяє розвитку логічного, абстрактного мислення, дає змогу синтезувати й аналізувати матеріал відповідно до ситуації спілкування, виокремити необхідну одиницю (мовну, мовленнєву) для побудови комунікативного акту із загального, поширити часткове відповідно до мети й намірів мовців тощо.

Електронні (цифрові) засоби в навчанні необхідно використовувати за урахування диференціації навчання, особистісного підходу, а тому завдання слід будувати різного рівня складності (обов'язковий, достатній, високий). Студенти можуть самі обирати рівень завдання, але в окремих випадках (відповідно до певних психологічних особливостей студента, наприклад, невпевненість чи, навпаки, самовпевненість) викладач сам розділяє завдання за рівнем складності. Електронні засоби навчання майже одразу показують студентам помилки, яких ті припустилися, і вони можуть спостерігати об'єктивні результати своєї праці й самостійно виявляти прогалини в своїх знаннях.

Робота з комп'ютером забезпечує індивідуалізацію навчання, активізацію навчання шляхом використання цікавих і швидко мінливих форм подання інформації, розвитку творчої комунікативної діяльності. Мультимедійні технології сприяють кращому вивченню навчального матеріалу, стимулюють діяльній та пізнавальній активність студентів. Робота в Інтернеті зацікавлює студентів, допомагає відшукати й відібрати інформацію, на підставі чого висловити свою думку, забезпечує спілкування з комунікантами різного віку, національності, статусу, тобто сприяє розвитку діяльній компетентності.

Процес комунікації здійснюється за допомогою вербального й невербального спілкування. За твердженням дослідників, приблизно 60–70 % інформації передається невербальними засобами, які сприймаються різними органами чуття людини: зором, слухом, дотиком та ін. Ми поділяємо думку окремих дослідників про те, що у процесі формування професійної компетентності студентів необхідно включати паралінгвістичні засоби, котрі можуть бути засобами як навчання, так і спілкування, й ознайомити з їхнім значенням, особливостями, правильністю їхнього використання. Знання, розуміння й доцільне використання міміки, жестів, постави, відстані між учасниками розмови допомагають уникнути непорозумінь у життєвій комунікативній взаємодії, що безпосередньо впливає на розвиток комунікативної здатності студентів.

Далі зупинимося на характеристиці застосування методів навчання іноземної мови в контексті реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Відповідно до Державного стандарту вищої освіти найціннішою є концепція діяльнісної спрямованості мовної освіти, оскільки епіцентром навчання іноземної мови є формування комунікативно компетентної особистості студента, що, у свою чергу, вимагає відповідного змістового наповнення навчального матеріалу й розроблення адекватних педагогічних технологій його вивчення для розвитку діяльнісної компетентності студентів, складовими якої є мовна, комунікативна, соціокультурна, мовленнєва субкомпетентності.

Для реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови необхідно створити експериментально-дослідну дидактичну систему, утілену в навчальний (освітній) процес на засадах принципів наступності та послідовності за урахування таких змістово-дидактичних підходів, як компетентнісний, комунікативний, соціокультурний, акмеологічний. Необхідною умовою розроблення системи роботи щодо реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови є аналіз і відбір традиційних й інноваційних

методів, способів, засобів і форм навчання іноземної мови, що будуть ефективними в досягненні поставленої дидактичної мети – формування діяльнійсної компетентної особистості як основи формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Діяльнійсна спрямованість сучасної лінгводидактики зумовила новітнє вивчення методів, прийомів, засобів і форм навчання іноземної мови: удосконалюються теорія і методологія в лінгводидактиці, що конкретизуються в технології та перевіряються на ефективність у практиці навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти).

Найважливішим компонентом системи розвитку діяльнійсної компетентності студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) є методи навчання, завдяки яким реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-оцінювальна та ін. Наукове розроблення й удосконалення цих методів здійснюються на засадах найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгвістики, лінгводидактики, методики навчання іноземних мов та інших наук, а також урахування передового педагогічного досвіду.

Питаннями методики навчання у вищій школі займались О. Аксьонова, А. Алексюк, В. Антропов, Н. Арістова, Я. Болубаш, Н. Волкова, В. Загвязинський, В. Козаков, Н. Кузміна, О. Малихін, А. Молібог, А. Петровський, С. Сисоєва, М. Солдатенко, О. Топузов, М. Фіцула, В. Чайка та інші.

У сучасній дидактиці пропонують велику кількість визначень на дефініційному рівні понять «методи навчання», «прийоми навчання» і різноманітних їхніх класифікацій. Це складне й багатоаспектне явище ще розвивається, оскільки відбувається або переосмислення використання традиційних його складових, або упровадження нових відповідно до цілей мовної загальної середньої освіти в Україні.

1. Згідно сучасних лінгводидактичних концепцій методи навчання визначаються як двосторонній процес, як одночасна взаємодія

студента та викладача. Серед дефініцій терміна «методи навчання» можна виокремити запропоновані К. Плиско: «способи роботи вчителя й залежні від них способи роботи учнів з відібраним для вивчення мовним матеріалом» [514, с. 31]; О. Біляєвим: «об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів» [68, с. 42]; І. Кочан: «упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти; комплекс навчальних засобів і прийомів, що сприяють виконанню певного завдання чи розв'язання певної проблеми» [295, 232 с.].

М. Вашуленко розглядає метод навчання як систему способів діяльності суб'єктів навчального (освітнього) процесу, сукупність прийомів, що сприяють досягненню певної мети засвоєння мовного матеріалу, і знову-таки наголошує на взаємодії вчителя й учня на уроці. Позитивно оцінюючи визначення, ми конкретизуємо мету навчання, яка полягає в засвоєнні лінгвістичних одиниць під час продуктивної та репродуктивної мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування. Ю. Пассов вважає: «метод навчання –то є певна система функційно обумовлених принципів, спрямованих на досягнення визначеної мети, що відповідає об'єктивним психофізіологічним даним засвоєння певного виду мовленнєвої діяльності й умовам, у яких протікає навчальний (освітній) процес» [481, с. 117]. Тобто вчений акцентує увагу на взаємозалежності мети навчання, можливостях її досягти й місця її реалізації. О. Архипова розглядає методи навчання як способи взаємодії вчителя й учнів за керівною роллю вчителя, спрямовані на досягнення мети навчання [27, с. 52] і чітко визначає позицію суб'єктів навчання: учитель очолює, скеровує в необхідне русло, наставляє, а учень іде за ним, сприймає, формує власну позицію, накопичуючи досвід. Важливу думку висловлює Т. Симоненко, підкреслюючи, що методи «дедалі більше набувають нових властивостей, що насамперед передбачають

активну свідому участь у процесі набуття знань тих, хто навчається» [586, с. 221].

Під поняттям «метод навчання» ми розуміємо систему, упорядковану взаємодію суб'єктів навчально-виховного (освітнього) процесу, яка має спільну мету. Проектуючи це визначення на проблему нашого дослідження, вважаємо, що метод навчання – то є певний спосіб цілісної та чітко організованої навчально-виховної (освітньої) діяльності, яка забезпечує конкретну взаємодію студента й викладача задля досягнення поставленої мети. Реформування сучасної системи освіти передбачає переосмислення й переорієнтацію методів і прийомів навчання на розвиток особистості кожного студента, на його активну творчу діяльність. Методи навчання характеризуються функційно-технологічними особливостями, які необхідно враховувати в доборі й оптимальному поєднанні їх для забезпечення проблемно-діяльнісного типу навчання й досягнення результативності учіння. Вибір методів і прийомів навчання пропонується здійснювати в ході підготовки до заняття, урахуваючи його дидактичну мету, характер змісту навчального матеріалу. На заняттях іноземної мови необхідно використовувати такі методи навчання, які «дали б змогу вивчати мову не просто як структуровану систему, а пізнавати її крізь призму людського виміру (індивідуального, національного, загальнолюдського)». Як результат, усе працюватиме на формування складових діяльнісної компетентності – мовної, мовленнєвої, комунікативної соціокультурної, як основи формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

У розробленні експериментальної системи реалізації діяльнісного підходу в межах певного методу застосовувалися різні методичні прийоми. Наголошуючи на взаємодії й взаємозумовленості методів і прийомів навчання, А. Алексюк чітко розрізняє наукові поняття «метод» і «прийом»: «якщо до певного способу навчання педагог вдається тільки для того, щоб зосередити увагу студентів на певному матеріалі, то цей спосіб відіграє роль дидактичного прийому. А коли спосіб навчання застосовується для з'ясування суті питання,

розкриття змісту матеріалу, то це вже не прийом, а дидактичний метод» [7, с. 53].

І. Олійник тлумачить прийом як елемент методу, засіб його реалізації, окремий пізнавальний акт [419]. У нашому дослідженні ми вважаємо, що прийоми –то є складові методу, конкретні особливі та специфічні дії в межах методу навчання для досягнення поставленої мети.

За твердженням І. Лернера, «метод навчання – то є стратегічна категорія навчання, прийом – його тактичний вияв» [337, с. 141], і для того, щоб упровадити цей дидактичний метод, необхідно дібрати й виокремити головні прийоми його застосування. Характерною особливістю прийомів можна назвати можливість реалізуватися й використовуватися в різних методах. Саме це дає змогу застосовувати різні методи навчання та варіювати прийоми їхньої реалізації відповідно до змістового наповнення в контексті діяльнісного спрямування кожного заняття. К. Климова переконана, що «один і той самий метод може складатися з різних прийомів навчання і навпаки – один методичний прийом використовується в межах різних методів» [263, 48 с.]. Добір прийомів у межах конкретного заняття залежить від організаційної форми навчання, змісту мовного й мовленнєвого матеріалу та мети, якої прагнуть досягти суб'єкти навчальної співпраці – викладач і студент.

Характеризуючи шляхи вдосконалення навчального (освітнього) процесу, В. Онищук зауважує, що «прийоми –то є певні мікроструктурні елементи методів, котрі вказують, як краще забезпечити виконання його основної функції. Для того щоб правильно керувати процесом навчання, викладач повинен уявляти, який метод він застосовуватиме, які його компоненти й у який спосіб вони будуть реалізовані: що й як робитиме викладач, і як діятимуть студенти в тих або інших навчальних ситуаціях, чи вміють вони застосовувати прийоми, потрібні для розв'язання передбачуваних завдань» [465, с. 120]. Ці роздуми є орієнтиром для викладача у процесі формування діяльнісної компетентності студентів під час підготовки до занять, розроблення ефективних технологій їх проведення.

Діяльнісно-компетентнісна спрямованість навчання іноземної мови потребує розроблення, апробації й упровадження у практику навчання сучасних лінгводидактичних методів і прийомів.

У лінгводидактиці є різні підходи до класифікації методів навчання. Найвдалішою, на наш погляд, є класифікація, запропонована М. Успенським. У її основі перебуває відповідність способів навчання змісту та загальній меті навчання. Залежно від конкретних цілей і загальної мети навчання всі методи вчений поділяє на три групи:

- методи здобуття теоретичних знань (пізнавальні);
- методи формування мовленнєвих умінь і навичок (тренувальні);
- конкретно-перевірні методи [652, 128 с.].

До пізнавальних методів, у основу розподілу яких покладено рівень розумової активності особистості, належать: пояснювально-ілюстративний; проблемний, або пошуковий; частково проблемний, або метод евристичної бесіди. Тренувальні методи, до яких належать ілюстративний, або наслідувальний, оперативний і комунікативний, визначаються на підставі характеру мовленнєвої діяльності у процесі формування певних умінь. Контрольно-перевірними методами є: опитування, контрольньо-оперативний і контрольньо-комунікативний. Кожному методу відповідають як загальнодидактичні (пояснення, зіставлення, аналіз, узагальнення, систематизація знань тощо), так і предметні прийоми навчання, що обумовлюються відповідною темою та метою навчального матеріалу.

Більшість сучасних учених схиляються до думки про те, що методи навчання можна поділяти на традиційні, перевірені часом, та інноваційні.

У процесі проектування дидактичної системи формування діяльнісної компетентності, а надалі й професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, розглядаємо методи навчання у проєкції їхньої появи в навчанні й поділяємо їх на дві групи (табл. 3.1).

Я. А. Коменський писав: «... яка користь від того, що ми губимось серед різних поглядів на речі, коли питання ставиться про знання речей, якими вони є насправді» [285].

О. Кучерук, спираючись на праці О. Біляєва, Т. Донченко, М. Пентилюк та інших відомих лінгводидактів, вирізняє три групи методів навчання, а саме: методи для формування:

- мовної компетентності, спрямованої на оволодіння системою мовних знань і формування навчальних умінь і навичок;
- мовленнєвої компетентності, спрямованої на поступове ускладнення та поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвиток рецептивної (аудіювання, читання) і продуктивної (говоріння, письмо) мовленнєвої діяльності;
- комунікативної діяльності, що «передбачають вироблення вмій і навичок ефективного спілкування» [317, с. 77–81].

Усі окреслені вище методи повинні доповнювати один одного. Оскільки мова, мовлення й комунікація є взаємозалежними, невідокремлюваними, методи та прийоми формування мовної та мовленнєвої компетентностей студентів, мають діяти взаємозалежно, послідовно розкривати суть лінгвістичного поняття, з'ясувати можливість його втілення у певному стилі мовлення, забезпечувати реалізацію мовного явища в конкретній комунікативній ситуації. Усі методи навчання повинні мати комунікативний акцент і цілеспрямовано працювати на розвиток діяльнісної компетентності студентів.

Професійна компетентність, яка формується у процесі реалізації діяльнісного підходу, є складним і багатограним поняттям. Її формування вимагає оновлення змісту, переосмислення методів і прийомів навчання. Процес формування діяльнісної компетентності студентів складається з мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетентностей, що є виявом готовності та здатності студентів використовувати набуті знання, сформовані вміння й навички у процесі комунікативної взаємодії. Тому найоптимальнішим

для реалізації цілей і завдань дослідження, спрямованих на розроблення дидактичної системи розвитку діяльнісної компетентності студентів, є застосування комплексу традиційних та інноваційних методів навчання, що уможлиблює повноцінний розвиток мовної й мовленнєвої компетентностей студентів, практичну реалізацію діяльнісної спрямованості навчального (освітнього) процесу.

Важливе місце в методиці формування діяльнісної компетентності студентів належить методу бесіди, у якому закладені й реалізуються великі можливості залучення студентів до активної співпраці з викладачем.

Більшість учених дотримуються думки про те, що бесіда є одним із головних методів навчання та функціонує в таких видах: евристична (у ході якої викладач підводить до розуміння й засвоєння нових знань); вступна (повідомлення нових знань); закріплювальна (застосовується після вивчення матеріалу); індивідуальна (запитання ставляться до одного студента); фронтальна (запитання ставляться до всіх студентів). В експериментальній методиці доцільно використовувати різні види бесід, що підвищують активну пізнавальну та мовленнєву діяльність студентів і спираються на «раніше відомі мовні факти, явища, на мовну практику», яскраво представляючи дію провідного для нашого дослідження діяльнісного підходу. На особливу увагу заслуговує евристична бесіда, у процесі якої не тільки відбуваються перероблення знань, опитування, а й викладач може залучати студентів до пошуку істини в межах поставленої проблеми чи діялісно орієнтованого навчального питання. На думку О. Біляєва, «справжня евристична бесіда являє собою таку форму роботи, коли вчитель й учні послідовно ставлять запитання з виучуваної теми, завдяки чому роблять потрібні висновки» [68, с. 79]. Вважаємо, що застосування на різних етапах заняття евристичної бесіди, що містить діялісно зорієнтовані проблемні запитання, створює сприятливі умови для формування діялісної компетентності студентів як основи формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Одним із видів методу бесіди є так зване сократівське опитування, що, за твердженням А. Кроуфорда, застосовується для прояснення ідей, дослідження контексту, розгляду основ, визначення припущень і формулювання точки зору. Корисним вважаємо використання діяльнісно орієнтованих запитань для визначення рівня знань, прояснення висловлюваного, можливі запитання з припущенням; запитання, що визначають перспективу думки, з'ясовують факти, причини, досліджують висновки та результати. Упровадження у практику навчання іноземної мови цього виду бесіди, зокрема у формування діяльнісної компетентності без сумніву, дасть змогу розвивати вміння критично слухати, швидко сприймати мовлення, реагувати на висловлене, формувати й формулювати власну думку.

Зважаючи на пріоритети сучасної мовної освіти, завдання якої полягає у формуванні діяльнісної компетентності особистості, важливу роль в експериментальній системі відводимо методу спостереження. С. Караман переконаний, що спостереження допомагає учневі вникнути в сутність мовних фактів, процесів, осмислити зв'язок між ними, а також мовленнєвих і комунікативних явищ, адже саме у процесі реалізації спілкування можна проаналізувати мовні одиниці, їхні значення, роль тощо [245, 272 с.]. Спостереження за мовою та мовленням є одним із джерел знань, що становлять базу для формування вмінь і навичок, необхідних для створення власних висловлювань. У процесі нашого дослідження ми намагаємось з'ясувати особливості використання методу спостереження під час формування в студентів діяльнісної компетентності.

Належне місце в навчанні іноземної мови посідає робота з підручником як одним із методів навчання, що необхідно для розвитку активності мовної особистості.

Як відомо, у формуванні особистості студента провідну роль відіграє діяльнісний підхід, що спрямовує навчальний (освітній) процес на формування діяльнісної компетентності та її складових, розвиток самоорганізації, самовизначення та самовдосконалення.

Ефективний шлях реалізації діяльнісного підходу убачається в інтерактивному навчанні, що сприяє активному включенню студентів у роботу, установленню міжособистісних стосунків, якісному засвоєнню матеріалу.

Залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів доцільно використовувати різні технології інтерактивного навчання, а саме: ситуаційне мовлення, опрацювання дискусійних питань та ін. Студенти можуть працювати парами або невеликими групами. За такої роботи всі студенти отримують можливість обмінятися ідеями спочатку з партнером, а потім озвучити їх. Така форма роботи сприяє розвитку навичок спілкування, критичного мислення, вміння висловлюватись, переконувати, вести дискусію.

Найефективнішим, на нашу думку, є форма навчання «карусель», що забезпечує одночасне залучення всіх студентів групи до активної роботи з різними партнерами по спілкуванню для обговорення дискусійних питань.

До технологій колективно-групової форми роботи, що передбачає одночасну фронтальну роботу всієї групи, належать такі: «Мозковий штурм», «Аналіз ситуацій», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Дерево рішень» та ін. Вони сприяють формуванню вміння висловлюватись, говорити переконливо, конкретно, але по суті.

Ефективним видом роботи є ситуаційне моделювання. Найпоширеніші його види такі: імітації, розігрування ситуацій за ролями та ін.

Учасники навчального (освітнього) процесу за ігровою моделлю перебувають в інших умовах, ніж за традиційного навчання. Студентам надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише правилами гри. Вони самі обирають роль у ній, створюють проблемну ситуацію, відшуковують шляхи її розв'язування. Викладач виступає як ведучий, інструктор.

Розвиткові критичного мислення сприяють технології опрацювання дискусійних питань: «Метод прес», «Нескінченний ланцюжок» та ін.

Інтерактивне навчання є одним із ефективних способів реалізації діяльнісного підходу в навчанні, що сприяє активному включенню студентів в

роботу, установленню міжособистісних стосунків, якісному засвоєнню навчального матеріалу, виникненню внутрішньої мотивації.

За такої організації навчання викладач не дає готових знань, а спонукає до їх самостійного пошуку. Такий підхід створює можливість знаходити нові шляхи організації навчальної діяльності, що забезпечується реалізацією діяльнісного підходу в навчанні у процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Рефлексійно-діяльнісний компонентний конструкт функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови складається з **інструментально-діагностувального компонентного субконструкта** (критерії та відповідні критерійні показники: мотиваційно-потребнісний; змістово-компетентнісний, діяльнісно-організаційний, діяльнісно-результативний; рівні сформованості професійної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови: базисно-початковий; імітаційно-відтворювальний, самостійно-перетворювальний, діяльнісно-творчий), а також **результативно-компетентнісного компонентного субконструкта** (сформованість мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей як компетентностей нижчого ієрархічного порядку відносно професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; визначення функціоного результату: позитивна динаміка вияву рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в цілому та на рівні мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей; діагностувальний інструментарій для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в цілому та на рівні мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей).

Висновки до розділу 3

У розділі визначено таксономію організаційно-дидактичних умов як основу розроблення дидактичної системи, а також описано процес моделювання цієї системи як єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів (концептуально-дидактичного, змістово-дієвого; функційно-дієвого; рефлексійно-діяльнісного).

Задля забезпечення ґрунтовної науково-верифікованої основи дослідження реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови було висвітлено теоретико-методологічні засади вивчення окресленої дидактичної проблеми, що надало виважені підстави для визначення та дефініціації організаційно-дидактичних умов, створення яких уможливить досягнення мети здійснюваної наукової праці та виконання сформульованих завдань.

Організаційно-дидактичні умови реалізації діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови представлено як таксономію ієрархізованих умов, котрі створюються циклічно-рівнево від найбільш загальної, яку трактуємо як парадигмально-системотвірну організаційно-дидактичну умову реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, і яка є вислідом створення комплексу організаційно-дидактичних субумов, конкретизованих у нескінченному розмаїтті часткових умов.

Організаційно-дидактичні умови в межах здійснюваного дослідження потрактовано саме виходячи з наведених концептуальних положень і представлено як різновид дидактичних умов, де визначально-функційним є забезпечення організаційної складової, ураховуючи специфіку досліджуваного дидактичного феномена, котрий визначається ключовим концептом «реалізація діяльнісного підходу».

Підготовка майбутніх учителів повинна бути спрямована на модернізацію на всіх рівнях змісту освіти, форм, методів і технологій навчання; упровадження акмеологічних засад у професійній підготовці педагогічних кадрів; забезпечення якості освіти на всіх рівнях відповідно до європейських і

національних стандартів; формування методологічної культури педагогічних кадрів; забезпечення інтеграції науки і практичної педагогічної діяльності.

Лінгводидакти по-новому підходять до розуміння місця й ролі вчителя, способів досягнення поставленої мети (методи, прийоми, засоби і форми), що надає змогу вивести на якісно вищий рівень підготовку фахівців освітньої галузі.

Реалізація положень таксономічного підходу до дослідження організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови обумовлена тим, що компетентнісна модель освітньої діяльності визначає необхідність системно-комплікативного трактування освітніх явищ, процесів, що допомагають зрозуміти їхню сутнісну природу в комплексі зв'язків і залежностей, що визначають спосіб і механізми їхнього функціонування та розвитку.

Отже, базові умови визначаються, структуруються, класифікуються на основі: системотвірних цілей моделі, концептуальних засад її реалізації, що отримали відповідне теоретичне обґрунтування, а також визначених у моделі функційних компонентних конструктів системи (психодидактичної пропедевтики; мотивації вияву соціальної суб'єктності в освітньому процесі; інтеріоризації змісту професійно-філологічної значущої підготовки; активації соціокогнітивних процесів в інтегрованій освітній діяльності); виявлення критеріїв, показників та опис рівнів вияву функційного результату як сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Виходячи з вищезазначеного, організаційно-дидактичні умови реалізують як *інтеграційно-об'єднувальну* функцію, оскільки задають відповідний, спільний для всіх компонент моделі змістовий контекст, *функційно-діяльнісну* платформу, а також *контрольно-регульовальну*, указуючи на ефективність процесу через дотримання умов як додаткових критеріїв-орієнтирів якості.

Таким чином, головне завдання застосування таксономічного підходу до дослідження організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови полягає у визначенні оптимальної

архітектури їхнього структурування, максимально враховуючи іманентні (внутрішньо притаманні) та спроектовані, тобто спеціально створені обставини, котрі впливають на ефективність функціонування системи, інтегруючи концептуально-сміслові конструкти (як системотвірні, що закладають платформу) і змістові, процесуально-технологічні, спрямовані на реалізацію компонентних конструктів вищого порядку. У такий спосіб забезпечується продуктивність взаємовідносин і взаємовпливу як вертикально через інтеріоризацію концептів у всі складові структури, так і горизонтально, сприяючи оптимізації взаємодії між складовими системи – дидактичними умовами, вивіряючи доцільність їх об'єктивації та розвитку не як самодостатніх підсистем, а в комплексі, у тому числі взаємозбагачуючи їх.

Таксономію виявлених організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в професійній підготовці вчителя іноземної мови представлено на трьох ієрархізовано-підпорядкованих рівнях:

- парадигмально-системотвірна організаційно-дидактична умова реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови;
- комплекс організаційно-дидактичних субумов;
- часткові умови.

Виходячи зі свідомого розуміння теоретико-методологічних засад обґрунтування дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та урахування концептуально-дидактичного базису досліджуваної проблеми, а також на ґрунті ретельного вивчення актуального стану професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти України та спираючись на узагальнення власного багаторічного педагогічного досвіду викладання різноманітних фахових навчальних дисциплін у межах професійно-фахової підготовки вчителів іноземних мов було визначено та дефініційовано таксономію організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови як основу розроблення моделі відповідної дидактичної системи на трьох

рівнях: парадигмально-системотвірну організаційно-дидактичну умову реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови: забезпечення інтегрально-контамінаційного способу реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та іррадіації положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів (у межах здійснюваного дослідження), а саме: комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого у їхній комплікативно-контамінаційній взаємодії задля створення сучасного діє-орієнтованого освітнього середовища професійної підготовки вчителя іноземної мови.

Таким чином, парадигмально-системотвірна організаційно-дидактична умова детермінує способи створення, діє-функційність та системно-циклічну оновлюваність залежно від появи непередбачуваних зовнішніх і внутрішніх впливів комплексу організаційно-дидактичних субумов, котрі передусім покликані своїм створенням та забезпеченням усіх передбачуваних видів діяльності певним чином сприяти усуненню визначених на початку дослідження наявних в освітній практиці вищої педагогічної школи суперечностей.

Успішне створення парадигмально-системотвірної організаційно-дидактичної умови реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови забезпечується на наступному ієрархічному рівні (нижчого порядку) як створення комплексу організаційно-дидактичних субумов.

Перша організаційно-дидактична субумова: забезпечення системно-комплексного активування дидактичного потенціалу дисциплін блоку фахової підготовки як впливу, спрямованого на активацію мотиваційно-самоактуалізаційної складової професійної підготовки студента-філолога як майбутнього вчителя іноземної мови.

Друга організаційно-дидактична субумова: усвідомлення студентом важливості формування й розвитку власної діяльнісної компетентності як основи формування професійної компетентності.

Третя організаційно-дидактична субумова: визначення й інтенсифікація діяльнісного спрямування інноваційних освітніх технологій на основі урахування досвіду класичних діє-орієнтованих форм організації, методів, прийомів і засобів навчання та їхньої інтеграції з інтерактивними методами навчання із застосуванням сучасних ІТ-технологій.

Четверта організаційно-дидактична субумова: активація дидактичних механізмів цілеспрямованого системно-константного формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови на основі створення відповідного дидактико-методичного забезпечення.

П'ята організаційно-дидактична субумова: розроблення діагностувального інструментарію для визначення рівня вияву професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Спираючись на метод теоретичного моделювання складних дидактичних явищ, реалізуємо авторську науково-обґрунтовану спробу моделювання способів реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, метою якого убачаємо розроблення й обґрунтування на теоретичному рівні моделі функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Суттєво-значимим показником розвитку педагогіки у напрямі «гносеологічного ідеалу» є поетапне «упровадження» у науково-педагогічні дослідження певних процесів, котрі стосуються розроблення різноманітних моделей педагогічних і суто дидактичних механізмів й інструментів моделювання.

Модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови – то є ідеалізовано-узагальнене представлення ефективної динамічної структурованої відкритої функційно-взаємодіючої системи дидактичних компонентів реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови як єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів (концептуально-дидактичного,

змістово-дієвого; функційно-дієвого; рефлексійно-діяльнісного), основою функціонування якої є створення таксономії організаційно-дидактичних умов, розробленої на трьох ієрархізовано-підпорядкованих рівнях: парадигмально-системотвірною організаційно-дидактичною умовою реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови; комплекс організаційно-дидактичних субумов; елементно-часткові умови, що мають прогностику нескінченної варіації виявів залежно від наявної навчальної (освітньої) ситуації.

Концептуально-дидактичний компонентний конструкт:

- методологічний компонентний субконструкт: передбачає усвідомлене уявлення про методологічну основу (філософський, загальнонауковий, частковонауковий, технологічний рівні методології) // інтегрально-контамінаційний спосіб реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та іррадіація положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів (у межах здійснюваного дослідження), а саме: комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого у їх комплікативно-контамінаційній взаємодії задля створення сучасного діє-орієнтованого освітнього середовища професійної підготовки вчителя іноземної мови;
- психолого-дидактичний компонентний субконструкт: передбачає обґрунтоване уявлення про психолого-дидактичну основу для розроблення психолого-дидактичної теорії цілеспрямованої реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти;
- теоретико-концептуальний компонентний субконструкт: передбачає верифіковану детермінацію теоретичного базису для обґрунтування дидактичних основ реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти, котрі визначаються як дефініціювання таксономії організаційно-дидактичних умов, ієрархізованих на трьох рівнях задля

розроблення моделі структурно-функційної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на засадах урахування відповідних закономірностей і принципів організації та здійснення освітнього процесу у вищій педагогічній школі;

- технологічно-процесуальний компонентний субконструкт: передбачає формулювання векторно-цільової основи дослідження реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти (провідної стратегічної мети, мети реалізації стратегій і тактик досягнення результату, результативно-спрямованої стратегічної мети), що проектується на забезпечення сталого розвитку особистості студента – майбутнього вчителя іноземної мови та формування високого рівня його професійної компетентності як єдності мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної субкомпетентностей (компетентностей нижчого ієрархічного порядку відносно професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови).

Провідна стратегічна мета: сприяння сталому розвитку особистості студента – майбутнього вчителя іноземної мови – через забезпечення цілеспрямованих дидактичних впливів на реалізацію процесів САМО;

Мета реалізації стратегій і тактик досягнення результату: створення таксономії організаційно-дидактичних умов, спрямованих на інтенсифікацію підготовки вчителя іноземної мови;

Результативно-спрямована стратегічна мета: досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Таксономія ієрархізованих на трьох рівнях організаційно-дидактичних умов як компонентний субконструкт:

- парадигмально-системотвірна організаційно-дидактична умова;
- омплекс організаційно-дидактичних субумов;
- елементно-часткові умови.

Змістово-дієвий компонентний конструкт:

- компонентний субконструкт активації мотивації: створення мотиваційної основи для активації процесів самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення особистості студента як майбутнього вчителя іноземної мови; в процесі освітньої діяльності у вищій педагогічній школі;
- змістово-когнітивний компонентний субконструкт: відбір професійно значущого змісту професійної підготовки сучасного вчителя іноземної мови, визначення інтерактивних, форм, методів, прийомів і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, що уможливають організацію та здійснення інтерактивного, діалогового, ситуаційно-маркованого навчання на засадах його диференціації й індивідуалізації;
- дидактико-методичний компонентний субконструкт: підготовка дидактико-методичного забезпечення діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Функційно-дієвий компонентний конструкт:

- процесуально-інструментальний компонентний субконструкт: створення й забезпечення змістово-функціоного ІТ-освітнього середовища як засобу інтеграції формальної, неформальної й інформальної освіти у процесі підготовки вчителя іноземної мови (за активного використання відкритих іншомовних освітніх ресурсів).
- компонентний субконструкт інтерактивного навчання: реалізація принципів індивідуалізації та диференціації навчання в межах академічної й самоосвітньої діяльності; доцільне поєднання на взаємодоповнювальній основі традиційних й інноваційних організаційних форм, методів і прийомів, технологій і методик навчання з проєкцією на вияв суб'єктності, реалізацію інтеракції на різних рівнях (студент – викладач; студенти – викладач; студент – студент; студент – студенти), активація застосування ІТ-технологій задля забезпечення формування й константного розвитку ключових компетентностей для навчання протягом життя, формування навичок ХХІ століття.

Рефлексійно-діяльнісний компонентний конструкт:

- інструментально-діагностувальний компонентний субконструкт:
- критерії та відповідні критерійні показники: мотиваційно-потребнісний; змістово-компетентнісний, діяльнісно-організаційний, діяльнісно-результативний.
- рівні сформованості професійної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземної мови: базисно-початковий; імітаційно-відтворювальний, самостійно-перетворювальний, діяльнісно-творчий.
- результативно-компетентнісний компонентний субконструкт:
- сформованість мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей як компетентностей нижчого ієрархічного порядку відносно професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови;
- визначення функціонного результату: позитивна динаміка вияву рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в цілому та на рівні мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей;
- діагностувальний інструментарій для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в цілому та на рівні мовної, мовленнєвої, комунікативної й соціокультурної субкомпетентностей.

Науковці вважають, що процес моделювання передбачає створення предметної (макет) або ідеальної (схема) моделі, яка відтворює суттєві статичні та динамічні характеристики певного предмета, процесу, явища, що є об'єктом моделювання. Отже, об'єктом моделювання в здійснюваному дослідженні виступає процес реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

РОЗДІЛ 4

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

4.1. Дидактико-методичне забезпечення реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови

Аналіз лінгвістичної, психологічної та методичної літератури підтверджує необхідність здійснення пошуку ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови. Це спонукало нас висунути припущення про те, що рівень професійної підготовки вчителя іноземної мови підвищиться, якщо:

- поєднувати у використанні традиційні й інноваційні методи, застосовувати ефективні прийоми і засоби, які базуються на реалізації діяльнісного підходу;
- дотримуватися в навчально-виховному (освітньому) процесі пріоритетних принципів навчання (перспективності і наступності);
- здійснювати навчання іноземної за урахуванням взаємозв'язку діяльнісного, компетентнісного, лінгвістичного, комунікативного, міжпредметного й акмеологічного підходів.

Вихідними положеннями формування дидактико-методичної основи імплементації функційно-структурно дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови є рівень професійної підготовки студентів, готовність їх виконувати функції вчителя іноземної мови.

4.1.1. Вивчення актуального стану фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови

Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови є цілеспрямованим, динамічним, інноваційним процесом, адаптованим до

реальних умов вищого навчального закладу (закладу вищої освіти), що визначається його конкурентоспроможністю на ринку освітніх послуг. У сучасних умовах ринок освітніх послуг швидко розвивається та широко представлений як державними, так і недержавними закладами освіти. Учителів іноземної мови тепер готують у більш ніж 50 державних вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти), на факультетах іноземних мов.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки вчителя іноземної мови, розроблених у Кременецькій гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка засвідчив, що підготовка майбутніх учителів іноземної мови за зазначеним напрямом здійснюється за такими циклами:

1. Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни.
2. Дисципліни природничо-наукової підготовки.
3. Дисципліни загально-професійної і практичної підготовки.

За навчальним планом підготовки бакалавра підготовка майбутніх учителів іноземної мови забезпечується дисциплінами, співвіднесеними з навчальним предметом закладу загальної середньої освіти (іноземна мова). Крім цього, у школах із поглибленим вивченням іноземної мови можуть вводитися факультативні курси (країнознавство, література країни, мова якої вивчається, тощо), що сприяють розширенню знань учнів про країни, мова яких вивчається, про етнічні особливості народів-носіїв мови.

За основу для подальшого проведення дослідження обрано цикл загально-професійної і практичної підготовки, що відображено в таблиці 4.1.

На основі змістового аналізу освітньо-професійної програми, освітньо-кваліфікаційної характеристики та навчальних програм дисциплін визначено компетентність, яка найбільшою мірою формується у процесі вивчення цих дисциплін.

На основі отриманих результатів дослідження охарактеризуємо процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Таблиця 4.1

Цикл	Дисципліни	Ключові компоненти								
		предметно-фахові					діяльнісно-технологічні			
		мовна	мовленнєва	комунікативні	лінгвокраїнознавча	соціокультурна	мотиваційна	діяльнісна	методична	навчальна
Дисципліни загально-професійної і практичної підготовки	практика усного та писемного мовлення	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	фонетика	+	+	+	+	+	+	+		
	граматика	+	+	+	+	+	+	+		
	лексикологія	+	+	+	+	+	+	+		
	стилістика	+	+	+	+	+	+	+		
	лінгвокраїнознавство	+	+	+	+	+	+	+		
	історія мови	+	+	+	+	+	+	+		
	методика						+	+	+	+
	педагогічна практика						+	+	+	+

Підготовка вчителів ОС «бакалавр» у нашій країні відповідає моделі, яка переважає в країнах Європи (за винятком Великої Британії, Португалії, Ірландії), і згідно якої випускник-бакалавр володіє достатньою компетентністю як у предметній, так й у професійній сферах, що забезпечує його готовність до професійної діяльності. Підготовка вчителя іноземної мови у педагогічних закладах вищої освіти здійснюється за такими основними напрямками:

- ✓ учитель іноземної мови;
- ✓ учитель з подвійною спеціальністю, наприклад, учитель англійської і німецької мов.

В умовах різноманіття кваліфікацій професійна компетентність учителя іноземної мови ОС «бакалавр» має певні особливості. Бакалавр володіє достатнім рівнем ґрунтовної загальноосвітньої базової професійної підготовки, що дає змогу здійснювати професійну діяльність і здобувати кваліфікацію магістра. Цей рівень надає можливість, по-перше, набутти професії; по-друге, створити основу для подальшої освіти; по-третє, є фундаментом, на якому

можна вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, що сприятиме системному розвитку особистості.

В основі професійної підготовки вчителя іноземної мови лежить процес формування професійної компетентності.

Спрямовуючи отримані висновки у площину професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, можна простежити, що вона заснована на сукупності сформованих на базовому рівні мовної, мовленнєвої, комунікативної, лінгвокраїнознавчої, соціокультурної, діяльнісної, мотиваційної, методичної й інших компетентностей і виявляється в готовності здійснювати процес навчання в основній загальноосвітній школі, а також продовжувати освіту в магістратурі.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики найбільш актуальним є питання про природу лінгвістичних знань, їх засвоєння й використання.

Як показує дослідження, добре засвоївши комплекс теоретичних знань, студенти відчують значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для реалізації мовних функцій (номінативної, комунікативної, емоційної і т. ін.).

Так, із 50 опитаних студентів на запитання: «Яка мета й завдання вивчення лексики в шкільній практиці?», «Яка роль граматики, читання в навчанні іноземної мови?», «Назвіть теоретико-практичні методи навчання фонетики іноземної мови». Лише 4 студенти правильно змогли відповісти, що складає 8 %.

Такі результати переконливо доводять, що одним із основних завдань навчання іноземної мови є формування мовної компетентності.

Мовна й мовленнєва компетентності – нероздільні, оскільки вміння говорити (мовленнєва компетентність) базується на граматичних, лексичних, фонетичних знаннях і навичках (мовна компетентність). Аудіювання та читання потребують навичок підсвідомого розпізнавання граматичних конструкцій мовлення слопосполучень (у звуковій і графічній формі вираження).

Організація мовленнєвої діяльності в умовах вищої освіти передбачає засвоєння студентами знань про мову й мовлення, набуття ними власного мовленнєвого досвіду, спрямованість особистості на саморозвиток і самореалізацію, формування самосвідомості як передумови самостійності в оволодінні професійними мовленнєвими вміннями, що супроводжуються підвищенням рівня професійної зрілості.

Формування мовної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови є одним із важливих завдань навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти), особистісний сенс якого залежить від мотиву, яким керується студент.

Оволодіння студентом професією вчителя іноземної мови виражається у предметному вияві мотивів і цілей діяльності, котрі відображають потреби майбутнього фахівця, що й зумовлює виокремлення у структурі професійної компетентності мотиваційної компетентності.

Мотивацію для засвоєння змісту фахових дисциплін можна вважати однією зі складових професійної компетентності, яка стимулює відповідну діяльність.

Своє навчання у педагогічних вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти) студенти мотивують по-різному. Із 180 опитаних студентів близько 50 % мотивують навчання необхідністю отримати знання для майбутньої професійної діяльності, біля 20 % – потребою у високій оцінці, 30 % – необхідністю скласти залік чи екзамен.

За результатами опитування можна дійти висновку про те, що мотивація оволодіння професією вчителя та педагогічна спрямованість сучасних студентів – майбутніх учителів іноземної мови – є досить низькою. Тому вважаємо за доцільне уведення додаткових форм навчально-виховної (освітньої) роботи, які стимулюють педагогічну спрямованість і професійні особистісні якості студентів факультетів іноземних мов.

Отже, однією з найголовніших умов професійного й особистісного становлення фахівця є формування мотивації, яку можна реалізувати за

допомогою ситуаційних чинників у ході розгортання навчальної та позанавчальної діяльності студентів.

Проблема формування пізнавальних, професійних мотивів надзвичайно складна.

Виступаючи новоутворенням навчальної діяльності, пізнавальні та професійні мотиви як результат взаємних трансформацій обумовлюють як подальший розвиток один одного, так і самої діяльності студента.

Пізнавальну діяльність студентів у навчанні можна умовно уявити у вигляді діяльності з вирішення навчальних (освітніх) завдань і проблем. Мотиви, які спонукають обидва види діяльності відрізняються за предметом. Предметом пізнавальних мотивів студентів виступають знання, котрі стають засобом входження в контекст професійної діяльності під час навчання. Важливим є створення можливостей трансформації цього предмета в якісно інший предмет професійних мотивів – виробництво та перетворення продукту праці.

Отже, метою й результатом пізнавальної діяльності є зміна, розвиток самого суб'єкта, показником чого є засвоєння (відкриття) нових для нього знань, а метою й результатом професійної діяльності вважається перетворення її предмета на продукт на основі засвоєної інформації (яка тим самим стає знанням).

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що в ситуації вирішення майбутнім учителем іноземної мови будь-якої практичної задачі або навчальної проблеми представлені як власне пізнавальні мотиви, так і практичні (професійні) мотиви. Зміст пізнавальної діяльності (розвиток студента виявляється в оволодінні засобами майбутньої професійної діяльності – знаннями та способами їх отримання) трансформується в основу професійної діяльності (перетворення предмета, способи та засоби самої професійної діяльності).

Умотивованість вибору навчальних ситуацій і вправ на заняттях з іноземної мови – важливе й остаточно не вирішене завдання. Ми поділяємо

думку В. Коваль [269, с. 182] щодо важливості створення спеціальної методичної системи, спрямованої на формування в студентів навичок здійснення правильного відбору мовних засобів у процесі мовлення. Також вважаємо за доцільне підвищувати мотиваційну компетентність студентів шляхом залучення їх до вирішення професійних завдань засобами створення проєкту майбутньої професійної діяльності й можливості його реалізації на практиці.

До структури мотиваційної компетентності, на нашу думку, входить мотивація досягнення, пов'язана з потребою особистості досягати бажаного результату, оскільки «чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона здатна докласти» [366, с. 9].

Американські психологи Д. Мак-Клелланд і Д. Аткинсон вважають, що мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та запобігання невдачі.

На основі аналізу умов формування мотивації досягнення, Д. Мак-Клелланд виділив чотири групи основних формувальних впливів: формування синдрому досягнення (перевага в людини прагнення до успіху над прагненням уникнути невдачі); самоаналіз; формування прагнень і навичок ставити перед собою високі, але адекватні цілі; міжособистісна підтримка.

Отже, у процесі підготовки вчителя іноземної мови важливу увагу потрібно приділяти формуванню мотивації досягнення.

У підготовці вчителя іноземної мови важливе значення має формування соціокультурної компетентності, у якій можна виділити країнознавчу та лінгвокраїнознавчу. Поняття «країнознавчі знання» у сучасному Державному стандарті з іноземної мови тлумачиться як «знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни», а «лінгвокраїнознавчі знання» – як знання «особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування» [169, с. 6].

Поєднання цих компетентностей передбачає не тільки формування в студентів, що вивчають іноземну мову, належних іншомовних навичок і вмінь, а й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Лінгвокраїнознавство ставить перед собою таке завдання першочергово, оскільки займається дослідженням питання відбору та прийомів подачі учням відомостей про країну, мова якої вивчається, забезпечуючи практичне оволодіння цією мовою, що є аспектом методики викладання іноземних мов, а також відображає національно-культурний компонент мовного матеріалу.

Формування лінгвокраїнознавчої компетентності містить, по-перше, мовний матеріал, по-друге, прийоми викладання, необхідні для відповідного мовного матеріалу. Різні прийоми викладання залежать від поставлених цілей. Звичайно, вони своєрідні для кожного з трьох етапів роботи: презентація чи первинне ознайомлення учнів з новим для них матеріалом; закріплення (меморизація), чи переміщення первинних знань, умінь і навичок з короткочасної в довготривалу пам'ять, індивідуальну свідомість; активізація, чи введення засвоєного матеріалу в діяльність мовою, яка вивчається.

Отже, лінгвокраїнознавство – то є самостійний і самодостатній аспект викладання іноземної мови, що формує відповідну компетентність.

У процесі аналізу підготовки вчителя іноземної мови здійснювалося вивчення лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі викладання іноземної мови та з'ясувалась її важливість. Разом із фонетичним, граматичним і лексикологічним матеріалом з англійської та німецької мов студентам було запропоновано матеріал з історії, географії, культури та повсякденного життя Німеччини, Англії. Із 140 опитаних студентів, що вивчають англійську мову та 150 студентів, що вивчають німецьку мову – 64 % студентів, що вивчають англійську, і 62 % студентів, що вивчають німецьку мову, відчують труднощі з інформаційним матеріалом.

За результатами опитування встановлено, що лінгвокраїнознавчий підхід потребує особливої уваги до вивчення специфіки країни, мова якої вивчається,

її народу, традицій. Виявляються ще не вирішені проблеми забезпечення навчальними матеріалами, що сприятиме посиленню комунікативно-пізнавальної мотивації студентів, розширенню загальнокультурного світогляду, урізноманітненню прийомів і форм роботи, активізації інтелекту студентів, пошуку ефективних шляхів реалізації адекватності їхньої мовленнєвої й соціальної поведінки в іншомовному середовищі.

Не менш важливе значення у підготовці вчителя іноземної мови має формування методичної компетентності.

На думку Н. Кузьміної методична компетентність передбачає володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів і прийомів, уміння їх застосовувати у педагогічному процесі. Володіння методичними знаннями сприяє ефективному забезпеченню професійної діяльності педагога. Ці знання перебувають у взаємозв'язку з прийомами та методами педагогічної діяльності, а також з індивідуально-типологічними особливостями викладача, рівнем його компетентності, життєвим і педагогічним досвідом [310, с. 9].

А. Вербицький стверджує, що методична компетентність педагога виступає системотвірним чинником його діяльності. До неї науковець відносить уміння визначити групи методичних завдань та обирати раціональні шляхи їхнього розв'язування [106, с. 173].

Для визначення рівня сформованості методичної компетентності було запропоновано завдання 120 студентам, що вивчають англійську мову як основну та 120 студентам, що вивчають німецьку мову як основну:

1. З'ясуйте вплив інтерактивного навчання на формування комунікативних умінь і навичок учнів.
2. Які методичні прийоми застосовує вчитель під час вивчення теми «Робота і професія», «Наука і прогрес»?
3. Які компетентності формуються в учнів під час вивчення граматичного матеріалу?

4. Які вміння й навички з фонетики формуються у п'ятикласників на уроці закріплення теми «Приголосні звуки»?

Аналіз відповідей показав, що лише 26 % студентів англійського відділення та 22% студентів німецького відділення орієнтуються в методичних проблемах.

Аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки бакалавра, опитування студентів і викладачів засвідчують, що покращити методичну підготовку можна за рахунок посилення особистісної орієнтації змісту освіти, відкритості до впровадження нових педагогічних технологій; індивідуалізації освітніх траєкторій студентів, підвищення ролі методичної культури й самоосвіти.

Новим для освітньої системи є об'єднання предметної й педагогічної підготовки, що передбачає вивчення навчальних предметів під кутом зору дидактики й методики викладання (лінгводидактики в широкому значенні, і лінгвометодики – у вузькоспеціальному).

Лінгводидактична компетентність студентів визначається не тільки базовими знаннями й уміннями (науково-педагогічними), а й ціннісними аспектами, мотивами діяльності, критичним ставленням до змісту, методів і форм роботи, розумінням важливості своєї ролі у формуванні професійної компетентності студента, здатністю розвивати власний творчий потенціал і потенціал студента – майбутнього вчителя іноземної мови.

Серед найістотніших концептуальних засад лінгводидактики можна виділити наступні:

- 1) формування й розвиток мовної особистості студента здійснюється у процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням, письмом, сприйманням і продукуванням мовлення;
- 2) навчання іноземної мови здійснюється в особистісному, когнітивному, комунікативно-діяльнісному, компетентнісному та інших контекстах;

- 3) навчально-виховний (освітній) процес забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій;
- 4) інтенсивний розвиток лінгводидактики забезпечується бажанням учених досліджувати її проблеми, усвідомленням необхідності здійснення наукових пошуків у цій галузі.

Задля перевірки рівня сформованості лінгводидактичної компетентності проведено анкетування студентів, які пройшли педагогічну практику в загальноосвітніх школах (зкладах загальної середньої освіти). Анкетуванням було охоплено 85 студентів. На запитання «Які форми й методи необхідні для професійної діяльності?» 27 % респондентів назвали дискусію, мозкову атаку, рольову гру, аналіз відповідей студентів, самоаналіз проведеного заняття, методичне проєктування. 44 учасники анкетування вважають, що інтерактивні технології допомагають студентові відчувати себе на заняттях творчою особистістю, 17 % – надають перевагу традиційним методам і формам роботи на заняттях, оскільки вважають, що викладач повинен дотримуватися дистанції в спілкуванні зі студентами, 12 % – не розмежовують форм і методів професійної діяльності.

Аналіз відповідей дає підстави говорити про необхідність постійного діалогу викладача та студента, обміну думками, науковою інформацією, обговорення навчальних проєктів, планів-конспектів уроків іноземної мови чи позакласних заходів, рольових ігор, що сприяють індивідуалізації навчання, упровадженню диференційованого підходу за урахування інтелектуального розвитку студентів, їхніх пізнавальних інтересів і здібностей. Наприклад, опрацювання таких важливих тем, як «Форми, методи і технології», «Типи уроків іноземної мови», «Методика вивчення іноземної мови», «Позакласна робота з іноземної мови» та ін., стане ефективнішим, якщо викладач запропонує студентам самостійно спроектувати заняття, обговорити розроблений конспект уроку або провести урок в імпровізованому класі. Така технологія навчання надасть змогу на деякий час помінятися місцями, стати колегами, рівноправними учасниками навчального (освітнього) процесу.

Надзвичайно важливим інструментом для педагогічної діяльності є спілкування, комунікативні вміння реалізуються як комунікативні вміння студента та вміння викладача – виробника інформації. Важливо зосередити увагу на специфіці комунікативних умінь студентів.

На запитання «Якими комунікативними вміннями в рецептивних видах мовленнєвої діяльності повинні володіти вчителі?» тільки 7 % опитуваних дали повну відповідь, указавши, що це формування комунікативних умінь під час навчання слухання, навчального, ознайомлювального й пошукового читання та ін.; 70 % – відчують труднощі з відповіддю; 23 % – визначили тільки часткові елементи. Таким чином, комунікативні вміння є досить складним поняттям для розуміння студентами, що й визначає актуальність подальших досліджень.

Визначення рівня професійної підготовки студентів спонукає до пошуків шляхів його підвищення, один із яких ми убачаємо в реалізації діяльнісного підходу в навчанні.

4.1.2. Дидактико-методична основа імплементації системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови

Для перевірки гіпотези, висунутої в науковому дослідженні, було запропоновано експериментально-дослідну систему реалізації діяльнісного підходу. Основна ідея діяльнісного підходу пов'язана не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю як засобом становлення й розвитку суб'єкта.

Передбачаючи організацію самого процесу навчання як організацію й керування навчальною діяльністю студентів, діяльнісний підхід означає переорієнтацію цього процесу на постановку й самостійне розв'язування ними конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідних, перетворювальних, проєктних тощо).

Особливість реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови полягає в тому, що сам процес оволодіння мовою є своєрідною моделлю спілкування.

У реалізації діяльнісного підходу головним є орієнтованість навчального (освітнього) процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях залежно від мети спілкування. Уся організація навчального (освітнього) процесу повинна відтворювати процес моделювання принципово важливих параметрів спілкування (рис. 4.1).



Рис. 4.1. Схематизоване уявлення про параметри спілкування

Основою реалізації діяльнісного підходу є діяльність, що спрямовується на певний предмет, оскільки виникає в цьому потреба. У нашому дослідженні предметом є процес вивчення фахових дисциплін та навчальна педагогічна практика. Це викликає потребу в знаннях, уміннях і навичках необхідних для вчителя іноземної мови. Потреба виявляється в мотивах, у яких конкретизується мета – формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, яка включає в себе: мовну, мовленнєву, комунікативну,

діяльнісну, лінгвокраїнознавчу, методичну, мотиваційну, навчальну та ін. компетентності нижчого ієрархічного порядку.

Свідома постановка мети спонукає суб'єкта до активності в дотриманні пріоритетних принципів навчання, використанні засобів, методів і методичних прийомів, що забезпечують формування мобільності як однієї з перспективних особливостей професійної компетентності фахівця, що одночасно є основою для формування самовизначення, самоорганізації, саморозвитку, а це, у свою чергу, веде до самовдосконалення.

Таким чином, реалізація діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови є тим способом, що забезпечує навчання упродовж життя, шлях до досягнення акме.

Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу може бути представленою як певний алгоритм.

Отже, знання, вміння й навички є основою професійної підготовки вчителя іноземної мови.

1. діяльність
2. предмет
3. фахові дисципліни
4. потреба
5. знання, вміння, навички
6. мотив
7. підготовка вчителя іноземної мови
8. мета
9. формування професійної компетентності
10. професійна компетентність
11. складові професійної компетентності
12. діяльнісна компетентність
13. мотиваційна компетентність
14. мовна компетентність
15. мовленнєва компетентність

16. комунікативна компетентність
17. лінгвокраїнознавча компетентність
18. соціокультурна компетентність
19. методична компетентність
20. навчальна компетентність
21. свідомо поставлена мета
22. активність
23. зміст, принципи, методи, засоби
24. самовизначення
25. самоорганізація
26. саморозвиток
27. самовдосконалення
28. професійна мобільність

Знання, уміння й навички перебувають у зв'язку з основними компетентностями професійної підготовки вчителя іноземної мови, що можна представити у вигляді таблиці (4.2).

Таблиця 4.2

Основні компетентності	Уміння й навички	Зміст навчального матеріалу
Мовна	фонетичні	правильно вимовляти звуки та звукосполучення, правильно наголошувати слова; інтонаційно оформляти власне мовлення; володіти технікою усного мовлення
	лексичні	розуміти й аналізувати комунікативну роль лексем; добирати синоніми й антоніми, слова з прямим і переносним значенням відповідно до комунікативної ситуації, доцільно добирати слова для побудови тексту; використовувати слова відповідно до норм слововживання за урахування комунікативної ситуації; знаходити й редагувати недоречне використання лексем
	морфологічні	правильно утворювати граматичні форми слів різних частин мови; комунікативно доцільно добирати й використовувати морфологічні класи слів та їхні граматичні категорії в

		текстах відповідно до ситуації; розуміти й оцінювати роль, значення морфологічних засобів в іншомовних текстах; обирати морфологічні засоби за урахування вимог комунікативної ситуації
	синтаксичні	визначати особливості синтаксичних категорій, доцільно використовувати різнотипні синтаксичні одиниці під час створення висловлювань відповідно до комунікативної ситуації, редагувати синтаксичну структуру тексту
Мовленнєва	аудіювання	розуміти основний зміст тексту, сприймати висловлювання в цілому, розуміти побудову (композиційну структуру) тексту, розуміти комунікативні ознаки висловлювання, осмислювати текст як інформаційну основу для побудови власного висловлювання, поетапно сприймати текст у комунікативному процесі
	Читання	виразно читати текст вголос (невимушено, вільно, інтонаційно, акцентуаційно, артикуляційно правильно) з метою вплинути на співрозмовника-комуніката; читати мовчки; читати текст з певною метою (ознайомлювально/цілісно/змістовно/композиційно зрозуміти зміст); читати оглядово з метою визначити тему/основну думку тексту; дослівно читати з метою виділення потрібної інформації/мовної одиниці
	говоріння	промовляти підготовлене висловлювання, використовуючи звукові засоби емоційно-сислової виразності, продукувати власні усні висловлювання монологічної та діалогічної форми відповідно до вимог комунікативної ситуації, добирати і упорядковувати інформаційний матеріал для усних висловлювань, добирати мовні одиниці для усних текстів, оцінювати та вдосконалювати усні мовленнєві висловлювання відповідно до норм іноземної (англійської, німецької) літературної мови і правил мовленнєвого етикету
	Письмо	створювати писемні тексти, правильно фіксувати структуру тексту в писемній формі, орфографічно досконало записувати власні

		висловлювання, помічати і виправляти недоліки у писемному мовленні відповідно до норм іншомовного (німецького, англійського і т.д.) правопису
	створення власних висловлювань	будувати різнотипні тексти, поетапно створювати тексти в процесі спілкування, створювати монолог і діалог, розкривати тему висловлювання, визначати мету тексту, його ідею, вживати мовно-стилістичні засоби, адекватні комунікативні ситуації; виявляти, удосконалювати й корегувати порушення у побудові текстів відповідно до вимог комунікативної ситуації
Комунікативна	Комунікативні вміння	вміло спілкуватися, орієнтуватися в комунікативній ситуації, будувати усні та писемні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації; встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником, прогнозувати та змінювати стратегії комунікативних дій, доцільно користуватися паралінгвістичними засобами, виявляти й успішно усувати недоліки у комунікативному процесі
Соціокультурна	Соціокультурні вміння	використовувати культурні надбання носіїв іноземної мови, яка вивчається у проекції конкретної комунікативної ситуації, застосовувати національно-марковані одиниці мови і стереотипи комунікативної поведінки носіїв відповідної іноземної мови (англійської, німецької та ін.); здійснювати міжкультурну комунікацію між представниками різних народів, що беруть участь у спілкуванні; адекватно реагувати і будувати свою адекватну поведінку відповідно до конкретних норм і правил, етично допустимо висловлювати власну думку
Діяльнісна	Діяльнісні вміння	організовано і творчо будувати стратегію комунікативної діяльності, проектувати і прагматично організовувати власне висловлювання у процесі вербального і невербального спілкування
Фахова	Фахові вміння	- уміння професійно, самостійно і відповідально вирішувати стандартні завдання;

		<ul style="list-style-type: none"> - володіння основними вміннями на загальному професійному рівні (ведення розмови, аргументації, унаочнення, презентації тощо); - розкриття й відтворення фахового змісту комунікативними прийомами зі специфічним фаховим наповнення (порівняння, дефініція, називання, пояснення, реферування, посилання на приклади, уточнення, обґрунтування, доказ, судження тощо)
Навчальна	Навчальні вміння	<ul style="list-style-type: none"> - уміння вчителя, використовуючи з максимальною ефективністю наявні засоби і форми навчання; - уміння застосовувати різні прийоми виконання навчальних завдань в залежності від навчальної ситуації і типу завдань; - використовувати технічні засоби навчання; - брати участь в інтерактивному навчанні
Методична	Методичні вміння	<ul style="list-style-type: none"> - вміння та навички оволодівати навчальними технологіями та стратегіями при вирішенні професійних завдань, або проблем, а також переносити як нові знання, так і набуті стратегії на інші сфери діяльності; - планувати й організовувати виконання завдань, наближених до майбутньої професійної діяльності; - обирати техніки та стратегії навчання, ураховуючи потенційну складність завдання; - здійснювати самоконтроль за розвитком власної іншомовної компетенції

4.1.3. Особливості змісту фахових дисциплін та визначення можливостей його вдосконалення

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови здійснюється на основі вдосконалення змісту фахових дисциплін, що передбачає формування:

а) системи знань про норми сучасної іноземної мови (німецької, англійської);

б) умінь правильно та доречно використовувати мовні засоби залежно від ситуації спілкування, розпізнавати випадки порушення норм у власному мовленні та мовленні інших мовців, редагувати недосконале мовлення;

в) позитивного досвіду послуговування мовними засобами, досвіду сприймання якості мовлення інших людей критично;

г) стверджувального ставлення до формування в майбутніх вчителів рис мовної особистості.

У процесі підготовки вчителя іноземної мови виникає потреба вчити майбутніх фахівців відстежувати сучасні тенденції розвитку іноземної мови, що вивчається (німецької, англійської), вносити корективи у свій активний словник за урахування найновіших рекомендацій фахівців; формувати спостережливість, увагу до мовлення носіїв мови; редагувати усну та письмову мовленнєву продукцію, надавати кваліфіковану інформацію про помилки та можливості їх усунення.

Процес навчання іноземної мови висуває важливі вимоги до майбутніх учителів, а саме: бути джерелом достовірних і конкретних знань предмета; організатором продуктивної ситуаційно-тематичної комунікації, яка веде до розвитку особистості. Важливим чинником, що впливає на становлення й розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя, є його креативні якості, котрі забезпечують творчий стиль його мовленнєвої поведінки, продуктивність й унікальність способів і результатів діяльності, а також готовність до творчих конструктивних перетворень у різних сферах життєвої діяльності. Л. Кравець, Л. Мацько вважають, що для ефективної професійної

діяльності важливі такі креативні якості особистості, а саме: інтелектуально-креативні (дивергентне мислення, інтуїція, здатність до перетворень); мотиваційно-креативні (зацікавленість, потреба в самоорганізації, творча позиція); комунікативно-креативні (здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід) [414, с. 17–18].

Комбінація цих якостей визначає особливість індивідуально-творчої манери конкретного професіонала й є основою загального типу творчого фахівця. Відповідно до визначених якостей формування професійної компетентності передбачає:

- досконале володіння іноземною мовою;
- володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на інформацію;
- уміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію професійного спрямування;
- глибокі професійні знання й оволодіння професійно-категорійним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;
- уміння оцінювати комунікативну ситуацію, швидко й на високому рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Отже, професійна компетентність особистості є показником сформованості комунікативних умінь і навичок, системи професійних знань, ціннісних орієнтацій. Важлива роль у цьому належить викладанню фахових дисциплін, у процесі чого особлива увага звертається не на теоретичні знання, а на мовленнєву діяльність. Одним із важливих завдань навчання іноземної мови є відбір комунікативних ситуацій, у яких студенти завдяки спостереженню, аналізу, порівнянню реалізують свої потенційні комунікативні можливості (у діалогах, полілогах, дискусіях щодо типових явищ життя). Перераховані вище особливості формування професійної компетентності лягли в основу вдосконалення змісту фахових дисциплін, що сприятиме успішному здійсненню професійної підготовки фахівця – майбутнього вчителя іноземної мови.

4.1.4. Забезпечення діяльнісного спрямування сучасних педагогічних технологій – перспективний напрям у підготовці вчителя іноземної мови

Розвиток вищої освіти передбачає набуття студентами знань такого рівня, що відповідає потребам особистості, вимогам суспільства та забезпечує інтеграцію до світового освітянського простору [13, с. 43].

Потреби сучасного суспільства у фахівця із високим рівнем опанованих знань, сформованих умінь і навичок майбутньої професійної діяльності змінюють напрями організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти).

Зміна навчання, яке здійснювалося на основі традиційної системи, вимагає розроблення нових методологічних підходів; визначення, обґрунтування й оновлення змісту, форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних (організаційно-дидактичних) умов навчання.

Перспективним напрямом у навчанні іноземної мови є використання сучасних педагогічних технологій у навчальному (освітньому) процесі з урахування професійної спрямованості навчання.

У наш час інноваційні педагогічні процеси стали важливим стимулом розвитку освіти й мають потребу в науковому осмисленні.

Поняття «технологія» розглядається у психологічному та педагогічному контекстах як спосіб взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Л. Байкова визначає «технологію навчання» як певну послідовність дій, операцій, спрямованих на досягнення навчально-виховної (освітньої) мети [35, с. 13].

В. Беспалько характеризує «педагогічну технологію» як систему, у якій послідовно втілюється на практиці заздалегідь спроектований навчально-виховний (освітній) процес [58, с. 13].

М. Кларін визначає «технологію» як системність і конструювання навчального (освітнього) процесу, які гарантують досягнення мети [261, 75 с.]

Н. Щуркова розглядає поняття «технологія» як суму науково обґрунтованих заходів виховного впливу на людину чи групу людей, окрему

галузь професійної підготовки педагога, пов'язану з його творчістю й майстерністю [753, с. 56].

Організація різних видів педагогічної діяльності у навчанні іноземних мов передбачає використання варіативних технологій. Суть педагогічної технології полягає в тому, що опора на постійний зворотний зв'язок між студентом і викладачем, гарантує досягнення чітко поставлених цілей. Тому, найважливішою вихідною умовою педагогічної технології є постановка цілей у навчанні.

Однією з педагогічних технологій є технологія традиційного навчання, визначальні ознаки якої полягають у тому, що студенти працюють за єдиним річним планом і програмою. Основною одиницею навчання є заняття. Студенти працюють над одним і тим же конкретним матеріалом.

Усе більш явною стає неспроможність такої освітньої системи відповідати новим соціокультурним та економічним умовам.

Пошук оптимальних, найбільш ефективних способів, що впливають на якість освіти, в останні роки розширюється. Створюються нові педагогічні технології, аналізуються й переглядаються вже відомі.

Дослідження показують, що студенти не вміють навчатися, не можуть самостійно думати. І. Лернер констатує, що педагоги багато уваги приділяють навчанню практичних умінь, менше – розумовим, а організаторським умінням студентів уваги майже не приділяють. Саме навчальні навички й уміння розвивають у студентів здатність до самоорганізації, реалізації своїх можливостей, самоконтролю.

Одним із типів розвивального навчання є проблемне навчання, суть якого полягає у формулюванні проблемних завдань, проблемному викладі матеріалу, а також у різноманітній самостійній роботі студентів. Використання теоретичних та експериментальних завдань на уроках іноземної мови за урахування професійної спрямованості студентів ще не робить навчання проблемним. Усе залежить від того, наскільки викладачу вдасться надати цим завданням проблемного характеру та поєднувати проблемний підхід із іншими

методичними підходами. Проблемне навчання є важливим засобом розвитку розумових навичок студентів, їхньої самостійності й активності, творчого мислення. Воно забезпечує міцне засвоєння знань, робить навчальну діяльність захоплювальною, оскільки вчить долати труднощі [579 433,с. 14]. Сучасні дослідження показують, що найважче студентам вдається оволодіння навичками проблемного навчання, евристичної бесіди, конструювання проблемних завдань із навчального предмета, недостатньо відпрацьовуються вимоги до знань студентів, трансформації загальних дидактичних цілей у конкретні дидактичні завдання розвитку та виховання в навчальному (освітньому) процесі.

Відставання в навчанні викликано не вродженою відсутністю здібностей, а застосуванням непродуктивних способів навчальної роботи. Дослідження показують, що засобом розвитку й удосконалення в студентів загальнонавчальних умінь і навичок у наш час є індивідуальна система навчання. За такої системи необхідним виявляється пріоритет індивідуальності, самоцінності студента як активного носія суб'єктивного досвіду.

Освіта – то є єдність, перш за все, двох взаємопов'язаних складових: навчання й учіння.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти значну роль відіграють процеси реалізації інтегративних освітніх програм і педагогічних технологій, що ґрунтуються на новітніх методологічних підходах до організації освітнього процесу, одним із яких є діяльнісний підхід у взаємозв'язку за акмеологічним.

Питання акмеологічного підходу висвітлено у працях сучасних вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, О. Антонової, А. Богосвятської, О. Бодальова, Є. Голобородько, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, В. Огнев'юка, Н. Сидорчук, В. Якуніна та інших. У контексті навчання іноземної мови акмеологічний підхід розглядається як найбільш продуктивний спосіб накопичення знань з іноземної мови та

професійних дисциплін, які сприяють розвиткові професійної спрямованості особистості, її творчого потенціалу.

Взаємозв'язок і взаємообумовленність діяльнісного й акмеологічного підходів у навчанні іноземної мови створює методологічну стратегію, що базується на діяльності та теорії акмеології.

До найефективніших технологій навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) можна віднести ігрову, тренінгову та метод проєктів.

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різноманітних педагогічних ігор.

На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку, яка відрізняє її від інших – то є чітко визначена мета навчання та відповідний проєктований педагогічний результат, які можуть бути зумовлені та виявлені в явному вигляді та характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. У навчально-виховному (освітньому) процесі гра реалізує кілька функцій: навчальну, комунікативну, психологічну, розвивальну, виховну, релаксаційну, розважальну. Ігрові технології є досить ефективними для закріплення матеріалу [750].

До ігрових технологій належить також рольова гра. Вона допомагає спілкуванню, передачі набутого досвіду, здобуттю нових знань, правильному оцінюванню вчинків. Рольова гра розвиває комунікативні навички, пам'ять, мислення й уяву [628 с. 117].

Ігрові технології створюють можливість для багаторазового повторення мовного образу в умовах, які максимально наближені до реального мовного спілкування з властивими йому ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю.

Установлено, що в навчанні іноземної мови високу ефективність мають комунікативні ігри, у яких, як правило, використовуються прийоми комунікативної методики. Учасники таких ігор розв'язують комунікативно-пізнавальні завдання засобами іноземної мови. У методичному сенсі

комунікативна гра постає навчальним завданням, яке охоплює мовні, комунікативні та діяльнісні складові. У свою чергу, комунікативне завдання зумовлює обмін інформацією між учасниками гри у процесі спільної мовленнєвої діяльності.

Таким чином, комунікативна гра вводиться в навчальний (освітній) процес як творче навчальне завдання з метою створення реальних умов для вияву мисленнєвої діяльності студентів. Це сприяє формуванню інтелектуальних і комунікативних умінь, а звідси виникає підґрунтя для реалізації особистісного потенціалу студентів.

Технологія організації й проведення навчальних ігор у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) повинна відповідати таким вимогам:

- а) урахувати комунікативний підхід до навчання;
- б) висвітлювати інтеркультурну основу гри;
- в) організувати викладача щодо підготовки гри.

Параметри ігрової діяльності повинні опиратися на дидактичний потенціал гри; мовленнєві вміння; країнознавчу основу гри; комунікативну спрямованість; соціальну форму; правила поведінки й сукупність дидактичних засобів (робочі комплекти матеріалів, довідкова література та ін.).

Таким чином, ігрова технологія забезпечує єдність емоційного та раціонального в навчанні. Ігри відповідають природним бажанням учасника, є унікальним засобом навчання без примусу, підвищують інтерес до навчальних занять. Ігрові взаємодії передбачають неформальне спілкування, що дає змогу учасникам розкрити свої особисті якості, підвищують їхню самооцінку. За допомогою ігор можна зняти психологічну втому й мовний бар'єр. Головною перевагою ігор є колективна форма роботи та створення доброзичливої атмосфери й ситуації успіху для студентів.

Як багатофункційне навчання, що засноване на цілеспрямованому, комплексному та відносно тривалому використанні сукупності вправ групової роботи (дискусії, ситуаційні вправи) і ґрунтується на активній діалогічно-

полілогічній взаємодії суб'єктів навчально-виховного (освітнього) процесу та спрямовані на створення ситуацій успіху, активізацію мовленнєвої діяльності студентів, рефлексії, високого рівня мотивації розглядаються тренінгові технології.

Характерними рисами тренінгів є:

- ✓ чітко визначена група учасників (10–15 осіб);
- ✓ єдність часу, місця та дії: спілкування за принципом «тут і зараз», відсутність домашніх завдань або попередньої підготовки;
- ✓ активність учасників і їхній особистий досвід, а не інформація, отримана від викладача;
- ✓ спрямованість не лише на формування знань, а й на розширення практичного досвіду учасників групи загалом.

Тренінг з іноземної мови дає змогу учасникам не тільки почути думку викладача чи подивитися на таблиці та схеми, а й практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння.

Тренінгові форми навчання мають такі переваги: активність групи, поєднання інформації й емоційного ставлення до неї, підвищення рівня мотивації, здатність групи до колективного мислення та прийняття рішень, практична перевірка та закріплення отриманих знань.

Як акмеологічна технологія є метод проєктів [521]. Це сукупність дослідних, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю, що поєднують у собі різноманітні прийоми, операції, спрямовані на досягнення дидактичної мети шляхом докладного розроблення певної проблеми, яка повинна завершуватись реальним, практичним результатом, оформленим у певний спосіб.

Метод проєктів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів і дій студентів, які надають змогу вирішити ту чи іншу проблему як результат самостійних пізнавальних дій і презентувати отримані результати у вигляді продукту діяльності. Цей метод спрямовується на індивідуальну або групову самостійну роботу студентів, яку вони виконують упродовж певного

періоду часу. У проєктній методиці завжди передбачається розв'язування конкретної проблемної ситуації, що, з одного боку, вимагає застосування комплексної сукупності методів і засобів навчання, а з іншого – узагальнення знань, умінь і навичок із різних галузей науки й техніки.

У проєктній роботі студенти залучаються до створеної педагогом пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Використання проєктних технологій робить можливим формування й розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних технологічних, інформаційних компетентностей, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати предметні зв'язки, учить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології під час вивчення іноземної мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність.

Проєктна методика навчання іноземної мови передбачає послідовну, логічну та структуровану діяльність, яка реалізовується в декілька етапів: підготовчий, організаційно-виконавчий, презентаційний і підсумковий.

Головним завданням викладача у будь-якому проєкті є створення таких педагогічних (суто дидактичних чи то організаційно-дидактичних) умов, які мотивували б студента до пошуково-дослідної діяльності, стимулювали б його до вдосконалення іншомовної компетентності, а також відображали б особисті наміри й інтереси.

Універсальність і фундаментальність проєктного методу навчання студентів іноземної мови відображається в залученні різної кількості студентів і використанні міжпредметних зв'язків. Крім того, усе це підвищує мотивацію студентів, оскільки вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабші студенти можуть виявити себе повною мірою, виконуючи посильні для них завдання, і як результат кожен студент робить свій внесок у створення проєкту.

Розвиток мовленнєвих здібностей є прерогативою навчання іноземної мови, що необхідно вдосконалювати на кожному етапі навчальної діяльності. Цілі та завдання проєкту реалізуються в ході діяльності студентів і під

успішним керівництвом викладача, тому проєктну діяльність можна розглядати як науково-дослідну роботу студентів, де викладач виконує роль наставника.

Метод проєктів як самостійна робота сприяє отриманню досвіду дослідної навчально-пізнавальної діяльності, розвитку вмінь збирати, аналізувати, репродукувати інформацію, відображає творче самовиявлення студента й формує позитивну мотивацію студента до вивчення іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації.

Отже, акмеологічні технології навчання іноземної мови надають змогу значно збільшити час мовної практики на заняттях для кожного студента, досягти належного засвоєння матеріалу всіма учасниками групи. Використання акмеологічного підходу спонукає викладача до постійної творчості, самовдосконалення, професійного й особистого зростання. Отже, застосування у педагогічному процесі акмеологічних технологій є необхідною умовою оптимального розвитку й студентів і викладача.

Використання акмеологічного підходу посилює професійну мотивацію студентів, стимулює розвинення їхнього творчого потенціалу, дає змогу виявляти та активувати приховані ресурси особистості задля досягнення успіху у професійній діяльності. Акмеологічний підхід сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й посилює досвід саморозвитку.

Акмеологічний підхід змінює роль студентів у процесі навчання іноземної мови на більш активну: вони приймають важливі рішення щодо процесу навчання, роблять свої відкриття. Практичне застосування акмеологічного підходу сприяє створенню оптимальних умов для самореалізації, самоосвіти. Акмеологічний підхід реалізується успішно у взаємозв'язку з діяльнісним підходом.

До сучасних педагогічних технологій відноситься й технологія особистісно зорієнтованого навчання, згідно якої викладач виконує більше роль організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентного консультанта й помічника. Викладач спрямовує свої професійні уміння не просто на контроль знань і вмінь студентів, а на діагностування

їхньої діяльності, щоб вчасно допомогти кваліфікованими діями усунути виявлені труднощі пізнання й застосування знань. Ця роль вимагає від викладача вищої майстерності.

Індивідуалізації навчання у великій мірі сприяє технологія програмного навчання, згідно якої робота студентів є здебільшого індивідуальною, що дає змогу студентові просуватися в навчанні зі швидкістю, яка найбільш сприятлива для його пізнавальних сил, а відповідно до цього створюється можливість пристосувати подачу інформації.

Важливе значення має технологія інтерактивного навчання, що створює умови слабким, невпевненим у собі студентам почувати себе безпечно, породжує упевненість у можливості подолання труднощів. У процесі інтерактивного навчання здійснюється співпраця або спільна діяльність для досягнення загальних цілей.

Успіх кожного – то є успіх групи. Упровадження інтерактивних технологій у процес навчання іноземних мов потребує від викладача розуміння суті такої моделі навчання, уміння спланувати свою роботу. Елементи інтерактивного навчання доцільно вводити поступово, починаючи з найпростіших форм – робота в малих групах, парах, трійках та ін.

Досить важливим у навчанні іноземної мови є використання інформаційних технологій. Поняття «інформаційна технологія» розглядається як спосіб збору, перероблення й передавання інформації задля одержання нових даних про досліджуваний об'єкт, а також як сукупність знань про способи й засоби роботи з інформаційними ресурсами [623].

Використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов мотивує навчання, дає змогу викладачеві застосовувати індивідуальний підхід, сприяє розвитку самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя, підвищує поінформованість щодо інших мов і культур.

Однак комп'ютер не може повністю замінити викладача. Саме викладач має змогу зацікавити студентів, викликати допитливість. Він може спрямувати

їхню увагу на важливі аспекти предмета, знайти шляхи спонукання до навчання.

4.1.5. Організаційні форми й види навчання в контексті діяльнісного підходу

Провідною формою навчання у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти), починаючи ще із середньовіччя, що визначає шляхи здійснення всіх видів і форм навчання, є навчальна лекція – логічно вивершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, ілюстрований, за необхідності, засобами наочності. Лекція є одним із видів навчальних занять і водночас методів навчання у вищій школі. Вона покликана формувати в студентів основи знань певної наукової галузі, а також визначати напрям, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять і самостійної роботи студентів з відповідної навчальної дисципліни [422, с. 70].

Дидактичними завданнями лекції є не тільки ознайомлення студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, ідеями, а й спрямування міркувань студентів для подальшої самостійної роботи.

Лекції виконують певні функції в навчальному (освітньому) процесі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти). Серед провідних функцій виокремлюють [199, с. 85–92; 342, с. 16–24; 487, с. 19–64]: інформаційну (виклад необхідних відомостей, фактів), стимулювальну (збуджує інтерес до теми), виховну та розвивальну; роз'яснювальну (спрямована на формування основних понять науки), переконувальну (з наголосом на системі доказів), систематизації та структурування всього масиву знань із певної дисципліни; мотиваційну функцію (розвиток інтересу до науки, пізнавальних потреб, переконань у необхідності вивчати цю науку, її теоретичній і практичній значущості); організаційно-орієнтувальну (огляд першоджерел, орієнтація в них і в основних напрямках вивчення та розвитку теми); професійно-виховну (виховання професійного покликання, професійної опіки, розвинення

спеціальних здібностей); методологічну (подання зразків наукових методів дослідження, пояснення, аналіз наукових теорій інтерпретації, прогнозування, роз'яснення принципів наукового пошуку); оцінювально-розвивальну (формування вмінь само оцінювання та самоконтролю, ціннісних орієнтацій, оцінних суджень); виховну, що не є рівноцінною переліченим вище, а відіграє інтегровальну роль.

Особливість подання матеріалу на лекції залежить від специфіки навчального предмета. Так, лекції з теоретичних дисциплін іноземних мов супроводжуються використанням екранних проєкцій, кінофрагментів, презентацій, інтерактивної дошки тощо [20, с 80].

За структурою лекції відрізняються одна від одної залежно від змісту й характеру матеріалу.

У практиці навчання в закладі вищої освіти використовуються різні види лекцій.

За дидактичним завданням виокремлюють лекції: вступні, поточні, тематичні, настановчі, оглядові, узагальнювальні, завершальні, лекції-консультації, лекції-візуалізації.

За способом викладу матеріалу лекції є: бінарні, лекції-дискусії, проблемні лекції, лекції-конференції.

Будь-яка з названих лекцій є розвитком так званої класичної (традиційної) лекції. Остання спрямована на передавання наукових знань, вона переважно – інформативна, на якій подається та пояснюється готова інформація, яку студентам потрібно запам'ятати [342, с. 16–24].

З позицій діяльнісного підходу великий інтерес становить розгляд особливостей проведення нових типів лекцій, серед яких можна вирізнити такі типи: інформаційну, проблемну, лекцію-візуалізацію, лекцію удвох, лекцію із задалегідь підготовленими помилками, лекцію-прес-конференцію.

За допомогою таких лекцій задається послідовний перехід від простого передавання інформації до активного засвоєння змісту навчання із залученням механізмів теоретичного мислення та всієї структури психічних функцій

студентів і викладача. У цьому процесі зростає внесок самих студентів у формування змісту освіти, підвищується роль діалогічної взаємодії та спілкування у процесі лекції, підсилюється значення соціального контексту під час формування професійних якостей особистості фахівця.

Склавшись історично як спосіб передавання готових знань студентам через монологічну форму спілкування, інформаційна лекція під впливом змісту навчання й освіти, що змінюється, розвивається, не може залишатися традиційною, суто інформаційною. Не випадково ставлення до неї в різні часи було не однаковим: від повного заперечення до визнання як основної та провідної, а в наші дні – до різкого скорочення лекцій у навчальному плані.

Перспективи підвищення якості підготовки фахівців пов'язується, зокрема, із упровадженням лекцій проблемного характеру, на яких процес пізнання наближається до пошукової дослідної діяльності студентів.

Збудження активності в студентів під час лекції, залучення їх до діяльності є виявом діяльнісного підходу в навчанні, що забезпечує досягнення основних цілей: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчального матеріалу та професійної мотивації майбутнього фахівця.

Успішність досягнення мети проблемної лекції забезпечується спільними зусиллями викладача та студентської аудиторії. Основне завдання лектора полягає не стільки у передаванні інформації, скільки в залученні студентів до усвідомлення об'єктивних суперечностей розвитку наукового знання та способів їх розв'язування. Це формує мислення студентів, породжує їхню пізнавальну активність. У співробітництві з викладачем студенти «відкривають» для себе нові знання.

Загальний ефект проблемної лекції визначається її змістом, способом організації спільної діяльності та засобами спілкування. Таким чином, на проблемній лекції представлені предметний і соціальний контексти професійного майбутнього. Вона є формою спільної діяльності викладача та

студентів, котрі об'єднали зусилля задля досягнення цілей загального та професійного розвитку особистості фахівця.

Під час проблемної лекції студент не просто переробляє інформацію, переживає її засвоєння як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання, де не можна обійтись без участі мислення студента та його особистісного ставлення до засвоюваного матеріалу.

Включення мислення студентів під час проблемної ситуації здійснюється викладачем шляхом створення проблемної ситуації ще до того, як вони одержать всю необхідну інформацію, що надає для них нове знання.

Компонентами навчальної ситуації, у яку викладач ставить студентів у проблемному навчанні, є:

- ✓ об'єкт пізнання (матеріал лекції);
- ✓ суб'єкт пізнання (студент);
- ✓ процес розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом.

Особливості цієї взаємодії зумовлені специфікою матеріалу та дидактичними прийомами організації пізнавальної діяльності студентів.

Проблемна ситуація – то є сукупність параметрів, що описують стан особистості, яка пізнає, залучена в організоване особливим способом навчальне (освітнє) середовище, об'єктивне за змістом. Інакше кажучи, проблемна ситуація –то є характеристика суб'єкта та його оточення.

Включення у проблемну ситуацію можна охарактеризувати як стан людини, що задала питання самій собі про невідомі для неї знання, способи розумових дій або принципи розв'язування навчального завдання. Таке питання є об'єктивним показником зародження мислення студента у процесі взаємодії з пізнавальним об'єктом. Носієм нового знання спочатку є викладач, що буде лекцію на ініціюванні питань у свідомості студента.

Навчальні проблеми мають бути доступними для студентів, повинні враховуватись пізнавальні можливості тих, хто навчається, перебувати в руслі досліджуваного предмета й бути значущими для засвоєння нового матеріалу та

розвитку особистості. Найбільшу цінність має побудова навчального матеріалу, що дає змогу розкрити логіку розвитку найважливіших наукових ідей і теорій.

Різновидом проблемної лекції є лекція-дискусія, що може супроводжуватися запитаннями, які ставлять студенти, та обговоренням цих питань у процесі дискусії. Дискусія може тривати як протягом усієї лекції, так і бути її складовою.

В умовах проблемної лекції пріоритет належить усному викладу матеріалу у формі діалогу. За допомогою відповідних методичних прийомів (постановка проблемних та інформаційних запитань, звернення до студентів «за допомогою» та ін.) викладач спонукає студентів до спільного міркування, дискусії.

Чим вищий ступінь діалогічності лекції, тим більше вона наближається до проблемної й тим вищі її орієнтувальний, навчальний і виховний ефекти. І, навпаки, чим ближча лекція до монологічного викладу, тим більшою мірою вона наближається до інформаційної.

Діалогічне включення викладача здійснюється за виконання таких умов:

- викладач вступає в контакт зі студентами не як «законодавець», а як співрозмовник, що прийшов на лекцію «поділитися» з ними своїм особистим змістом;
- викладач не тільки визнає право студента на власну думку, а й зацікавлений у ній;
- нове знання видається щирим не стільки завдяки авторитету викладача, скільки за рахунок доведення його істинності системою міркувань;
- матеріал лекції передбачає обговорення різних думок щодо вирішення навчальних проблем, відтворює логіку розвитку науки, її зміст, показує способи розв'язування об'єктивних суперечностей в історії науки;
- комунікація зі студентами будується таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу

підготовки, пошуку та віднаходження шляхів усунення суперечностей, створених власне самим викладачем;

- викладач ставить запитання до матеріалу, що вводиться, і відповідає на них, стимулює студентів до самостійного пошуку відповідей у процесі лекції. Врешті-решт він домагається того, що студенти розмірковують разом із ним.

Здатність до внутрішнього діалогу (самостійне мислення) формується в студента тільки за наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу, живого мовного спілкування.

Засобами керування мисленням студентів на навчально-проблемній діалогічній лекції є система заздалегідь підготовлених викладачем проблемних й інформаційних запитань. Проблемні запитання –то є запитання, які вказують на сукупність навчальних проблем і на галузь пошуку невідомого у проблемній ситуації. Інформаційні запитання ставляться задля активізації вже наявних у студентів знань, необхідних для розуміння сутності проблеми на початку розумової роботи з її розв'язання.

М. Солдатенко пропонує орієнтовний перелік видів завдань для самостійної пізнавальної діяльності студентів:

- ✓ доповнити текст лекції тезами з рекомендованих статей;
- ✓ порівняти текст лекції з параграфом, розділом підручника;
- ✓ коротко записати свої зауваження;
- ✓ висловити власне ставлення до поданих у лекції визначень (згода, незгода) у вигляді коротких записів на полях конспекту чи робочого зошита;
- ✓ письмово відповісти на запитання, поставлені лектором або наведені в навчальних посібниках;
- ✓ доповнити розпочату, але не закінчену лектором думку;
- ✓ письмово відповісти на запитання, які не розглядалися в лекціях (вивчивши додаткову літературу);

- ✓ сформулювати запитання, на які важливо одержати детальніші відповіді;
- ✓ переробити текст лекції в короткі висновки;
- ✓ дібрати літературу до теми, що вивчається [612, с. 199].

Активізації мисленнєвої діяльності сприяє методичний прийом «Знаю, хочу знати, дізнався». Цей методичний прийом спонукає студентів до постановки конкретної мети й намагання її досягти [686, с. 123–127].

Лекційний курс, який охоплює лекції проблемного характеру, покликаний забезпечити творче засвоєння майбутніми фахівцями принципів і закономірностей досліджуваної науки, методів здобуття нових для студентів знань, а також методів їхнього застосування на практиці.

Результатом пошуку нових можливостей реалізації відомого в дидактиці принципу наочності, зміст якого змінюється у процесі розвитку психолого-педагогічної науки, форм і методів активного навчання, є форма лекції контекстного типу – лекція-візуалізація.

Лекція-візуалізація створює можливість для відображення контексту професійної діяльності в навчальному (освітньому) процесі. Метод візуалізації сприяє формуванню професійного мислення за рахунок систематизації, концентрації та виокремлення найбільш значущих, істотних елементів змісту навчання.

Процес візуалізації являє собою згортання розумових змістів, включно з різними видами інформації, у наочний образ. Будучи сприйнятим, цей образ може бути розгорнутим і становити опору адекватних розумових і практичних дій.

Майже кожна форма візуальної інформації містить ті або інші елементи проблемності. Викладач повинен використовувати такі форми наочності, які не тільки доповнюють словесну інформацію, а й самі постають носіями змістовної інформації. Чим більша проблемність візуальної інформації, тим вищий ступінь розумової активності студентів.

Підготовка лекції-візуалізації викладачем полягає у перекодуванні, переконструюванні навчальної інформації з теми лекційного заняття у візуальну форму для представлення її студентам через технічні засоби навчання або вручну (схеми, малюнки, креслення тощо). До цієї роботи можуть залучатися студенти, у яких будуть формуватися відповідні вміння, розвиватися високий рівень активності, виховуватися особистісне ставлення до змісту навчання.

Як приклад, розглянемо окремі фрагменти деяких типів лекцій. Наприклад, лекція-візуалізація зі стилістики німецької мови на тему: «Метафора та її види». Читання лекції зводиться до зв'язного розгорнутого коментування викладачем підготовлених візуальних матеріалів, що повністю розкривають її тему. У такому разі візуальним матеріалом є серія малюнків, зміст кожного з яких відповідає певному виду метафори.

Малюнки проєктуються на екран. Логічна послідовність їх демонстрації у поєднанні зі словесною інформацією забезпечує розкриття суті теми лекції. Представлена наочність доповнює словесну інформацію, а також є джерелом змістової інформації. Дидактично обґрунтований процес читання лекції, систематизація та виділення найістотніших елементів змісту матеріалу сприяють формуванню в студентів професійного мислення.

Матеріали повинні забезпечувати систематизацію наявних у студентів знань, представлення нової інформації, створення проблемних ситуацій і можливості їх виокремлення, демонстрацію різних способів візуалізації, що досить важливо у пізнавальній і професійній діяльності.

Вважається, що краще використовувати різні види наочності – натуральну, образотворчу, символічну, кожна з яких або їхнє сполучення обирається залежно від змісту навчального матеріалу. Під час переходу від зорової форми або від одної форми до іншої втрачається певний обсяг інформації. Однак у такому разі це може бути не недоліком, а перевагою, оскільки допомагає сконцентрувати увагу студентів на найважливіших аспектах й особливостях змісту лекції, сприяти його розумінню та засвоєнню.

У лекції-візуалізації важливими є логіка та ритм подання матеріалу. Для цього можна використовувати комплекс технічних засобів навчання, малюнок, у тому числі з використанням гротескних форм, а також колір, графічний дизайн, сполучення словесної та наочної інформації. Значущими є дозування подання матеріалу, майстерність і стиль спілкування викладача з аудиторією.

Основні труднощі цього типу лекції полягають у виборі та підготовці системи засобів наочності, дидактично обґрунтованій режисурі процесу її читання за урахування психофізіологічних можливостей студентів, рівня їхніх знань.

Застосуванню діяльнісного підходу в навчанні сприяє використання й інших типів лекцій, а саме: лекція удвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція та ін.

Простежимо фрагменти перебігу лекції типу «Лекція удвох» на тему «Засоби вираження гумору й сатири». Зміст навчального матеріалу передається в живому діалогічному спілкуванні. Лекція розпочинається вступним словом викладача. На екран проєктується схема класифікації стилістичних засобів, для вираження гумору й сатири, надається визначення цих засобів, приводяться приклади, на основі яких два фахівці у формі діалога розкривають зміст лекції.

Ситуації обговорюються з різних позицій двох фахівців. Одночасно потрібно прагнути до того, аби діалог викладачів між собою демонстрував культуру спільного пошуку розв'язання проблемної ситуації, залучав до спілкування студентів, котрі ставлять запитання, висловлюють пропозиції, формулюють своє ставлення до обговорюваного матеріалу, демонструють певний відгук про те, що відбувається.

У процесі «Лекції вдвох» активізуються наявні в студентів знання, необхідні для розуміння навчальної проблеми й участі в спільній роботі, створюється проблемна ситуація або низка таких ситуацій, висуваються гіпотези щодо їхнього розв'язування, обґрунтовується кінцевий варіант спільного рішення. Лекція такого типу самою своєю формою змушує слухачів активно залучатися до процесу формування думки. Наявність двох джерел

персоніфікованої інформації створює можливість порівнювати різні позиції, робити вибір, приєднуватися до тієї або іншої з них або формулювати свою думку.

Високий рівень активності викладачів на лекції вдвох зумовлює як розумовий, так і поведінковий відгук студентів. Крім того, студенти одержують наочне уявлення про культуру дискусії, способи ведення діалогу, спільного пошуку та прийняття рішень. Ставлення викладачів до об'єкта висловлювання справляє виховний вплив на студентів. Така лекція виявляє особистісні якості викладача як професіонала у своїй предметній галузі, і як педагога, значно яскравіше й глибше, ніж будь-яка лекція.

За допомогою лекції вдвох моделюється не тільки зміст, а й специфічна форма професійної діяльності фахівців.

Завдяки яскравості й доступності форми студенти легко засвоюють матеріал і можуть використовувати його в майбутній педагогічній діяльності.

Лекція названого типу сприяє формуванню вмінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, вирізняти неточну інформацію тощо.

Таку можливість надає й лекція за здалегідь запланованими помилками. Наведемо приклад фрагмента такої лекції зі стилістики німецької мови на тему: «Повторення та їхні види». Студенти наперед ознайомлюються з її змістом.

Під час підготовки до лекції викладач визначає помилки й у процесі читання так їх «маскує», щоб студентам було складно їх помітити. Наприклад, лектор «переплутує» визначення понять Anapher, Epipher, Anadiplose, Akkumulation, Amplifikation та інші. Наприкінці лекції студенти повинні назвати помилки. Іноді в студентів виникають сумніви, де правильно – чи так як сказав викладач, чи так як зазначено в тексті лекції. Аби переконати студентів у правильності чи помилковості визначення певних понять, пропонується самостійно, використовуючи заздалегідь підготовану літературу та інші засоби, знайти правильну відповідь.

Елементи інтелектуальної гри з викладачем створюють підвищену емоційну основу, активізують пізнавальну діяльність студентів.

Лекція із запланованими помилками виконує не тільки стимулювальну, а й контрольну функції, її можна застосовувати з метою діагностування труднощів засвоєння матеріалу на попередніх лекціях.

Цей тип лекції є «гострим» педагогічним інструментом, незвичним для викладачів і студентів. Однак у контексті нашого дослідження такий тип є тим педагогічним (дидактичним) інструментом, який збуджує активність студентів, спонукає їх до пізнавальної діяльності.

Проблемний характер мають й інші види лекцій, а саме: доповнення, лекція-прес-конференція та інші.

Наприклад, під час читання лекції «Епітети та їх види» викладач пропускає певний матеріал із метою надання студентам можливості уважно стежити за думкою викладача та вносити свої доповнення під час підведення підсумків лекції. Це активізує увагу студентів, сприяє формуванню їхньої самостійності.

Заслуговує на увагу лекція-прес-конференція, проведена на тему «Стилістичні фігури та їхні функції. Класифікація стилістичних фігур і тропів». Назвавши тему лекції, викладач пропонує студентам поставити запитання з цієї теми, які найбільше їх цікавлять. З'ясовується, що не всі студенти можуть правильно сформулювати запитання, що свідчить про рівень знань студентів, ступінь їхньої зацікавленості у співпраці з викладачем. Необхідність правильно сформулювати запитання активізує думку студента, а очікування відповіді – його увагу. Запитання студентів здебільшого мають проблемний характер, вони започатковують творчі процеси мислення. Підбиваючи підсумки зауважимо, що викладач повинен виявляти чинники активізації уваги студентів, ефективності лекційного заняття.

Під час проведення аналізу знань студентів, після проведення зазначених типів лекцій у контрольних та експериментальних групах з'ясувалося, що

рівень знань цього матеріалу у студентів експериментальних груп значно вищий ніж у контрольних, що відображено на діаграмі (рис. 4.2).

Діаграма рівня якості знань

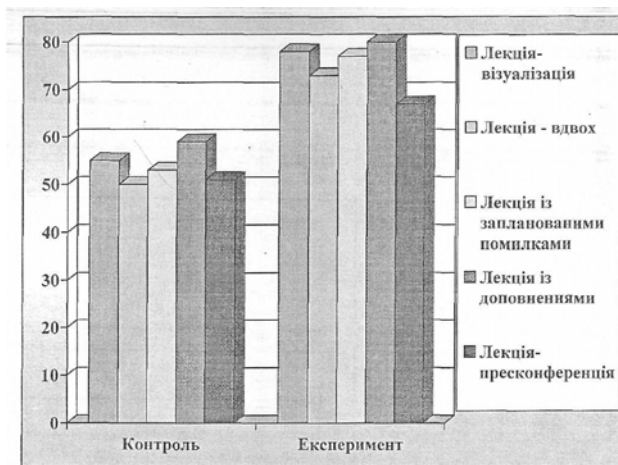


Рис. 4.2. Результати діагностування рівня якості знань у студентів експериментальної й контрольної груп

4.1.6. Різновиди семінарських занять як форми реалізації діяльнісного підходу

Семінарська форма навчання має давню історію. Із XVII ст. вона використовувалася в західноєвропейських, а з XIX ст. – і в східнослов'янських університетах. Семінарські заняття з того часу набули практичного характеру, де студенти створювали методологію предмета та методіку наукового дослідження.

Семінарська форма проведення занять розвивається, дедалі гнучкіше реагує на потреби формування розвиненої особистості фахівця. З'явилося безліч різновидів семінарів, кожен із яких створює специфічні умови для вияву активності студента.

Семінар – то є один із видів занять, головна мета якого полягає в наданні студентам можливості практичного використання теоретичних знань в умовах, які моделюють форми діяльності науковців, а також предметний і соціальний контексти цієї діяльності.

З позицій діяльнісного підходу семінарські заняття покликані забезпечити розвинення творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації й

професійного використання знань у навчальних умовах. Професійне використання знань – то є вільне володіння матеріалом відповідної дисципліни, наукова творчість оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Під час семінарських занять студенти вчаться виступати в ролі доповідачів і опонентів, володіти вміннями й навичками постановки та розв’язування інтелектуальних проблем і завдань, доведення та спростування, обстоювання своєї думки, демонстрування досягнутого рівня теоретичної підготовки.

Семінарські заняття є гнучкою формою навчання, яка поєднує спрямовальну роль викладача з інтенсивною роботою майбутніх фахівців.

У контексті реалізації діяльнісного підходу важливою формою проведення семінарського заняття є принцип «круглого столу», властивий найактивнішій формі організації семінару – колективній.

Мета семінарського заняття під час колективної роботи є метою загального та професійного розвитку особистості майбутнього фахівця, конкретизована в цілях і завданнях семінарського заняття та їх системи.

Як процес діалогічного спілкування учасників семінару є семінар-дискусія, у процесі якого формується практичний досвід спільної участі в обговоренні, розв’язуванні теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця.

Особливістю семінарського заняття як форми колективної теоретичної роботи є можливість рівноправної й активної участі кожного студента в обговоренні теоретичних позицій, пропонованих рішень, в оцінюванні їхньої правильності й обґрунтованості.

На семінарі-дискусії, що є моделлю предметних і соціальних відносин членів наукового колективу, студент повинен навчитися чітко висловлювати свої думки в доповідях і виступах, активно обстоювати свою позицію, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію однокурсника. У такій роботі студент одержує можливість для побудови власної діяльності, що зумовлює високий рівень його інтелектуальної й особистісної активності. Під час семінару-дискусії зростають продуктивні функції проблемних питань

як дидактичного засобу організації спілкування. Питання мимоволі «захоплює», наближає до співрозмовника, дає змогу краще розкритися, забезпечує проблемні точки взаємодії студентів між собою або студентів із викладачем. У студентів посилюється зацікавленість у предметі спілкування, формуються моральні якості студента.

Успішність семінару-дискусії багато в чому залежить від уміння викладача її організувати й умінь студентів дискутувати. Цим умінням необхідно вчити, поступово виховувати культуру спілкування. Потрібно розрізняти діалогічне спілкування, коли кожен учасник веде свою «партію», лише за зовнішніми асоціативними зв'язками, словами, що перегукуються з позицією, яку монологічно розвиває партнер, і суто діалог, за якого відбувається спільний розвиток думок, а результат дискусії постає продуктом спільних зусиль.

Показником розвитку форми семінару-дискусії може бути використання елементів «мозкового штурму» та ділової гри. У першому випадку учасники прагнуть висунути якнайбільше ідей, не піддаючи їх критиці, а потім обговорюють і розвивають, оцінюють можливості їх доказу або спростування. В іншому випадку семінар-дискусія одержує свого роду рольове «інструментування», що відображає реальні позиції осіб, котрі беруть участь у науковій дискусії. Можна запровадити, наприклад, ролі ведучого, опонента або рецензента, експерта та ін. Можна вводити не одну, а парні ролі (наприклад, два ведучі, два експерти), міняти студентів, призначати на певні ролі для того, щоб якомога більша їх кількість набули відповідного досвіду.

Однією з форм навчання є семінар-дослідження. За пропозицією викладача на початку семінару утворюються кілька груп студентів по сім-дев'ять осіб, які одержують список із заздалегідь заготовленими проблемними запитаннями з теми заняття. Щоб відповісти на ці запитання, студенти повинні обмінятися думками, провести дискусію, закінчити дослідження проблеми, користуючись будь-якими джерелами інформації.

Протягом півгодини у підгрупах готується виступ їхніх представників із відповідями на проблемні запитання, що відображають узгоджену думку групи. Підгрупа готує доповідача, а також (можливо) співдоповідача, котрі відповідають на запитання, поставлені студентами інших підгруп. На останньому етапі роботи семінару формується позиція всієї студентської групи, що інтегрує позиції підгруп. Викладач формулює підсумки, оцінює роботу студентів.

Важливу роль у реалізації діяльнісного підходу у проведенні семінарських занять відіграє упровадження нетрадиційних методів активного навчання. Найефективнішими серед них є ігрове проєктування й аналіз конкретних ситуацій (кейс-метод).

Під час ігрового проєктування відтворюється процес створення або вдосконалювання умовного об'єкта.

Аналіз конкретних ситуацій, або кейс-метод, може бути застосованим як окрема частина семінарського заняття, що значно покращує якість його проведення.

Отже, ефективність семінарського заняття значною мірою залежить від попередньої підготовки викладача: опрацювання літератури, рекомендованої студентам, обмірковування композиції семінару, додаткових запитань, окремих методів активізації пізнавальної діяльності студентів, вступного та завершального слова, способів оцінювання діяльності студентів.

Викладене вище є запорукою успішної реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови.

Діяльнісний підхід до навчання виявляється й під час практичних занять. Цьому сприяє постановка проблемних запитань, що є одним із способів активізації пізнавальної активності студентів. Проблемні запитання бувають різних видів, наприклад:

- ✓ запитання, у яких відбувається зіткнення протиріч. Перш за все, між старими уявленнями й новими знаннями;

- ✓ запитання, які активізують розумову діяльність, вимагаючи встановити схожість і відмінність;
- ✓ на встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- ✓ запитання, де потрібно здійснити вибір на основі співставлення різних варіантів;
- ✓ запитання, які спрямовують думку на відкриття нових знань, або нових способів дій («Доведіть в інший спосіб»);
- ✓ запитання, що вимагають виправлення помилок.

4.1.7. Лабораторно-практичні заняття з іноземної мови: мета й функції в контексті реалізації діяльнісного підходу

Актуальність проблеми навчання іноземної мови полягає у подоланні усталених шаблонів і стереотипів в організації навчально-виховного (освітнього) процесу. До цього спонукає особливий статус іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування, що викликає в студентів інтерес до набуття знань і сприяє його підтримці.

Особливості проведення практичних занять розглядає педагог-новатор С. Ільїн. О. Дубасенюк та О. Антонова у своїй праці «Методика викладання педагогіки: курс лекцій» подають класифікацію практичних занять [184, с. 328].

Найсучасніші методи організації та проведення практичних занять розкриває Т. Туркот [646, с. 526]. Праці відомих вчених, як М. Бургін, І. Дичківська, С. Морозов, І. Підласий, Г. Селевко, В. Сластьонін і багатьох інших слугують основою для розроблення інноваційних підходів до організації та проведення практичних занять.

Однією з найважливіших умов результативності проведення практичного заняття є визначення його мети, а також організація викладача на її досягнення. Однак часто мета (те, заради чого проводиться заняття, уявний кінцевий результат діяльності) залишається поза увагою викладача.

Акцентування уваги на важливості цього компонента можна підтвердити висловлюваннями відомих філософів. Ці висловлювання набули характеру афоризмів:

- ✓ Істина засобу полягає в його адекватності цілі (Г. Гегель);
- ✓ Ціль тільки тоді може бути досягнута, коли вже сам засіб наскрізь проникнутий самою природою цілі (Ф. Масоль).

Досить поширена тенденція вивчення іноземної мови на рівні засвоєння лексики, граматичного матеріалу, складання мовних ситуацій та інше. У такому випадку мета навчання перетворюється на суто прагматичну: заробити бали, успішно скласти екзамен. Такі знання не стають керівництвом до дії на практиці, регулятором професійно-педагогічної діяльності майбутнього фахівця.

Результативність практичного заняття залежить від успішності реалізації його основних цілей, одна з яких полягає у розвитку інтелектуальних здібностей та мислення, навичок розумової праці студентів. Досить часто головна увага на практичному занятті звертається на відтворення засвоєних знань. Заняття не рідко перетворюється за словами Є. Ільїна «у монологи глухих».

Багато студентів не обтяжують себе розумовою діяльністю на практичному занятті. Вони схожі на спортсменів-любителів, які носять красиву форму, роблять розминку, але уникають гранично складних вправ, розрахованих на певні розумові зусилля, без яких розумовий ріст, як і спортивний, неможливий. Розумові здібності, як і м'язи, розвиваються лише у процесі виконання вправ та їхнього поступового ускладнення.

У художньому фільмі про американську школу, режисерів Джона Сімпсона та Джері Брукхаймеда «Небезпечні думки, або Вчитель спеціального призначення» учителька звертається до учнів: «Моя головна мета – навчити вас думати. Мозок –то є також м'яз. І щоб він був сильним, могутнім треба тренувати його. Кожен новий факт, кожна нова ідея допомагає вам розвивати новий м'яз. І ці м'язи роблять вас по-справжньому сильними. Це ваша зброя! У

цьому неспокійному світі я хочу озброїти вас. Якщо до кінця року ви не станете розумнішими, кмітливішими, спритнішими, ви нічого не втратите. А якщо ви станете такими, ви матимете в своїх руках цінну зброю».

На практичних заняттях повинні бути створені умови для дієвості науково-теоретичних та операційних знань, здобутих у процесі самостійної підготовки до занять та надання цим знанням гнучкого діяльнісного характеру.

Базуючись на положенні про те, що навчання – то є не проста передача знань, а, перш за все, спілкування, комунікація (Б. Ананьєв) і найсучасніші методи навчання й виховання спрацьовуватимуть лише тоді, коли будуть комунікативно забезпечені, – і саме тому один із важливих напрямів діяльності викладача – орієнтація на комунікативне забезпечення методів навчання задля більш успішного включення їх у практичну діяльність [12].

На практичних заняттях студенти повинні вміти перетворити потенційну проблемну ситуацію в реальну, тобто комунікативно забезпечити реалізацію частково-пошукового методу навчання. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам: збагнути суть проблемної ситуації; викликати бажання їх розв'язувати; спрямувати за допомогою скеровуючи питань та аналогій на вірний шлях винайдення розв'язку; визначити оптимальний варіант вирішення проблеми.

Виходячи з того, що здібності є внутрішніми умовами для формування знань, котрі, у свою чергу, забезпечують успішність основних компонентів професійної діяльності, одним із важливих завдань практичного заняття виявляється його спрямування на розвинення здібностей майбутнього педагога (конструктивних, прогностичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, сугестивних, аналітичних та інших) [725].

Практичні заняття виконують такі основні функції: поглиблення знань; закріплення та конкретизація знань; систематизація знань; розвинення навичок самостійної роботи; формування вмінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності; формування вмінь формувати й відстоювати свою думку. Практичні заняття виконують і виховну функцію, котра реалізується

власне через: зміст; особистість педагога; організацію навчання; вибір методів і прийомів навчання.

Важливо, щоб виховна функція реалізовувалася непомітно, органічно інтегрувалась у зміст заняття. Штучні виховні моменти, як правило, не забезпечують успішної реалізації [184, с. 73].

У сучасних умовах співіснує дві стратегії організації навчального (освітнього) процесу: традиційна й інноваційна. Отже, педагогічні заняття можуть бути традиційні й інноваційні. За традиційного підходу до проведення навчальних занять може забезпечуватися успішність і результативність, якщо він «не застигає в стереотипі», а постійно оновлюється й удосконалюється.

Інноваційна форма виявляється в особливих способах діяльності викладача, що виходить за межі традиційних, оскільки інновації передбачають зміни, оновлення унапрямі створення нового або пристосування вже відомого до нових умов. Розглядаючи це важливе питання в контексті динаміки сучасного розвитку суспільства слід особливу увагу акцентувати на тому, що викладач, який ігнорує в своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відстає від суспільних процесів, а й формує відповідні комплекси в студентів.

Багато вчених (М. Бургін, І. Дичківська, С. Морозов, І. Підласий, Г. Селевко, В. Сластьонінта інші) вважають, що інновації не є й не можуть бути самоціллю. Вони лише тоді перетворюються на доцільні, коли забезпечують успішність навчання й виховання. Не кожне нововведення, як вважають вчені, є раціональним і прогресивним. Інколи нововведення можуть дестабілізувати функціонування педагогічної системи й викликати додаткові труднощі.

Пошукова діяльність сучасного викладача повинна бути зорієнтована тільки на ті інновації, які є прогресивними, не завдають шкоди й відкривають нові можливості в навчанні студентів. Саме таких позицій потрібно дотримуватись під час застосування інноваційних технологій. Основними критеріями оцінювання інноваційних технологій є:

- 1) зміст навчання;
- 2) методи навчання;

- 3) система дидактичних засобів;
- 4) організація навчання.

Оновлення й удосконалення методів навчання можна розглядати на прикладі застосування мультимедійних засобів. Мета навчання полягає не стільки в тому, щоб спроектувати на екран певні блоки інформації, розміщені на слайдах, а здебільшого в тому, щоб визначити ключові ідеї у подальшому матеріалі та спрямувати їх на формування знань.

Наприклад, для забезпечення осмислення інформації, її кращого усвідомлення та засвоєння можна запропонувати такі прийоми:

1. У блоці поданої на слайді інформації знайти той фрагмент, який несе основне смислове навантаження;
2. Визначити положення (умови, чинники, вимоги), котрі є найменш суттєвими або котрі виходять за межі логічної послідовності представлених на слайді положень. Іноді таке завдання передбачає навмисне провокування студентів задля активізації уваги до представленої інформації;
3. Знайти положення, у якому міститься смислова або логічна помилка, а потім виправити її;
4. Розмістити представлені на слайді положення у порядку зростання їхньої значущості або навпаки;
5. На основі поданої інформації створити опорний план-конспект, у якому відобразити ключові моменти.

Відображаючи життєвий навчально-виховний (освітній) процес, відеоситуації виявляють уміння майбутнього фахівця застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності.

Завдання викладача полягає в забезпеченні такої організації навчального (освітнього) процесу, який би супроводжувався виникненням і вирішенням (усуненням) протиріч, а не повідомленням готової інформації, що вимагає лише запам'ятовування, адже у пізнанні містяться не зовнішні, а внутрішні суперечності. Розв'язування внутрішніх суперечностей зумовлює

повязу задоволення від здійснюваної роботи. Такий метод виявляється ефективним через те, що створює враження, нібито студент дійшов до повного розуміння самотійно.

Успішність реалізації мети практичного заняття залежить передусім від мотивації, комплексу властивих студентові мотивів, котрі спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність. Загальновідомо, що мотиви є зовнішні й внутрішні. Зовнішні мотиви –то є певні спонукання, котрі знаходяться поза межами діяльності. До внутрішніх мотивів належать спонукання, котрі спрямовані власне на саму навчальну дисципліну та діяльність, пов'язану з її вивченням. Вони виникають, якщо пізнавальна діяльність викликає в студентів позитивні емоційні переживання.

Провідним внутрішнім мотивом виступає інтерес до дисципліни, яка вивчається. Його наявність є головною з умов ефективності навчальної діяльності та свідченням її правильної організації. На думку М. М'ясищева інтерес є «одним із найважливіших і найпотужніших імпульсів людської діяльності» [442, с. 12]. Усе, що сприймається в стані інтересу засвоюється швидше й продуктивніше, оскільки інтерес активізує розвиток розумових здібностей, котрі забезпечують успішність засвоєння матеріалу. Тому головна мета викладання – викладаючи, викликати інтерес.

Ефективності навчальної діяльності сприяє використання певних методичних прийомів.

Наприклад, викладач ставить питання: Чого Ви очікуєте від засвоєння теми, яка вивчається? Яке завдання ставить собі кожен з вас?

Подібні питання спонукають до роздумів. Студенти висловлюють свої думки.

На основі прочитаних творів, які рекомендуються для домашнього читання, студентам пропонується підготувати інтерв'ю з героєм прочитаного твору.

Інтерес до виучуваного матеріалу може викликати гра «Інформаційний пакет». Кожен студент отримує пакет, у якому міститься певна додаткова інформація щодо виучуваної теми.

Указується: вивчіть інформацію й поділіться нею з іншими студентами.

Спонукає до роздумів інтерактивна вправа «Млинок. Сміття. Валіза». Ця вправа пропонується студентам після ознайомлення з відповідно підібраним текстом, твором, розділом і т. ін.

«Млинок» – те, що змусило вас задуматись;

«Сміття» – те, чого не повинно бути в людському житті;

«Валіза» – те, що ви візьмете (із цього заняття) у далеку дорогу під назвою «Життя».

Цілком логічним є твердження Н. Талізінної: для засвоєння будь-яких знань необхідно заздалегідь спланувати ту діяльність, у яку вони повинні увійти, і яка забезпечує досягнення тих цілей, заради яких створюється засвоєння цих знань [629, с. 36]. Відома американська письменниця Б. Кауфман у своєму педагогічному творі пише так: «Опора робиться на вже препаровані знання, підготовлені безпосередньо до споживання, часто стерильно оброблені, і навіть оприскані парфумами. Усе розжовано, не вимагається нічого, крім пам'яті та повторення. Уяві учня та його винахідливості надається надто мало часу».

Як видно із викладеного вище матеріалу, пронизаного наскрізно ідеєю діяльності, важлива роль у розв'язуванні поставлених проблем належить реалізації діяльнісного підходу в навчанні в його оновленому дієорієнтованому сприйманні та застосування.

4.1.8. Діяльнісне спрямування науково-дослідної роботи студентів як засіб розвинення їхніх творчих здібностей

Сучасні вимоги до якості підготовки фахівців передбачають реалізацію нової стратегії навчання – навчання протягом життя. За таких умов вектор освіти спрямовується на формування в майбутніх фахівців потреби постійно

розширювати свої знання, оперативно реагувати на вимоги процесу розвитку науки, техніки, інформаційних технологій. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває організація науково-дослідної роботи студентів, що сприяє формуванню самоорганізації, саморозвитку.

Історія організації та розвитку науково-дослідної роботи студентів бере свій початок приблизно з 30-х років ХХ ст. Сьогодні вже ні в кого не викликає сумніву той факт, що науково-дослідна робота є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки фахівців із вищою освітою, які здатні творчо застосовувати у практичній діяльності досягнення науково-технічного процесу [360, с. 19].

Науково-дослідна робота студентів –то є творчий своєрідний процес, що вимагає наявності здібностей, умінь і навичок, а саме: творчого мислення, глибокого проникнення в сутність фактів і явищ із використанням законів мислення.

Цілеспрямоване формування стилю мислення студентів сприяє цілісній орієнтації на становлення такого фахівця, якому властиві не тільки професійні знання, а й висока культура мислення, методологічні принципи пошуку й застосування знань.

Першим етапом, своєрідним вступом студента в наукову діяльність є реферативна робота.

Реферат – то є короткий виклад у письмовому вигляді змісту книги, наукової праці результатів вивчення наукової проблеми; доповідь на певну тему, що включає огляд відповідних літературних джерел. Як правило, реферат має науково-інформаційне призначення. Поряд із цим важливо сформулювати тему реферату так, щоб вона, з одного боку, орієнтувала студентів на вирішення пізнавальних завдань, а з іншого, була б пов'язана з практикою, урахувала б його майбутню спеціальність.

Навички наукової роботи, набуті у процесі написання реферату, використовуються студентами під час підготовки доповідей для виступів на студентських наукових конференціях. На відміну від реферату наукова

доповідь повинна містити результати проведених досліджень – спостережень, експериментів, вивчення суспільної думки, аналізу документів, а також власні узагальнення та висновки.

У ході підготовки увагу студентів необхідно спрямовувати на розв'язування проблемних питань, що вимагають наукового пошуку.

Важливим аспектом науково-дослідної роботи студентів є її тісний зв'язок із навчальним (освітнім) процесом. Навчально-дослідна робота – то є безперервна система підготовки протягом усього періоду навчання. Вона передбачає вивчення методики дослідної роботи.

Формування звички критично сприймати навчальний матеріал, закріплення вмінь і навичок самостійного проведення дослідження сприяє не тільки підвищенню рівня розумової активності студентів, але й становленню особистісної позиції, цілеспрямованості, відповідних мотивів та установок.

Залучення студентів до науково-дослідної роботи здійснюється в межах традиційних видів навчальних занять із використанням активних методів їхнього проведення. Зокрема, лекція повинна мати проблемно-дослідний характер, що передбачає формування фундаментальних проблем, які висвітлюються послідовно в окремих розділах і темах. Виділення в ході лекції окремих проблем. Аналіз способів їхнього вирішення або формулювання проблемних питань, які студенти повинні вирішити у процесі самостійної підготовки; визначення ключових позицій для розв'язування різноманітних проблемних ситуацій тощо, є серйозною заявкою на продовження студентами дослідження певного наукового напрямку.

Практичні заняття дають змогу студентам порівнювати, зіставляти факти, явища, процеси, які вивчаються, аналізувати й установлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати гіпотези, використовувати аналогії.

Важливим напрямом залучення студентів до науково-дослідної роботи є робота над написанням статті чи тез наукової доповіді.

Стаття – то є публіцистичний твір, у якому автор ставить завдання проаналізувати наявну наукову проблему з позицій вияву закономірностей,

котрі лежать в їхній основі. Наукова стаття має певну композицію, її зміст повинен розгортатись у визначеній послідовності.

Для статті характерним є висвітлення конкретних питань із необхідним теоретичним осмисленням. Зміст і спосіб організації, а також стиль викладу студентом матеріалу повинні відповідати формі статті.

Стислі, лаконічно сформульовані основні положення доповіді, повідомлення – то є тези. Вони включають виклад основних думок праці від початку до кінця, а не її дослідної частини. У тезах однією-двома фразами обґрунтовується тема, розкривається історія питання, методика дослідження та його результати. Окремі положення в тезах повинні бути пов'язані між собою логічно.

За формою організації розрізняють індивідуальну та групову науково-дослідну роботу. Індивідуальна робота – то є комплекс самостійних навчально-пізнавальних і творчо-дослідних дій, спрямованих на виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт, а також самостійної науково-дослідної діяльності, не передбаченої навчальним планом для обов'язкового здійснення.

Структура та зміст методики проведення педагогічного дослідження розглядається у працях О. Лаврентьєвої та Л. Савченко [319, с. 84].

Групову навчально-дослідну роботу студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) представляє сукупність самостійних і групових навчально-пізнавальних і творчо-дослідних дій, спрямованих на реалізацію групових науково-дослідних проєктів, що здійснюються на рівні проблемних груп і гуртків, сумісної разом із викладачами науково-дослідної роботи кафедри.

М. Князян здійснила аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації науково-дослідної діяльності студентів. У системі вищої педагогічної освіти США й Канади інтерес викликають такі види самостійної дослідної діяльності: складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проєктів, організація аутентичних бесід і публічних презентацій,

використання «кейсів», робота з «підготовленими питаннями», що загалом забезпечують системність і систематичність інтеріоризації фахових знань, рефлексійних і дослідних умінь майбутніх фахівців у країнах Західної Європи. В організації самостійно-дослідної роботи значна увага приділяється системному зв'язку теорії та практики, вироблення в студентів у ході самостійної дослідної діяльності критичних суджень, власної позиції. Тому, тут у професійній підготовці досліджують інтерактивні, дискусійні, креативні форми, що віддзеркалюють особистісну позицію та досвід студента, дають змогу встановити партнерські стосунки, як усередині групи, так і між студентами й викладачем.

Самостійно-дослідна робота пронизує більшість навчальних тем у зарубіжній вищій школі, що сприяє цілісності підготовки фахівця, безперервній самоосвіті упродовж життя[265, с. 45].

Задля успішного здійснення науково-дослідної роботи, як індивідуальної, так і групової, студент має чітко усвідомлювати структуру психолого-педагогічного дослідження, а також його необхідні складові: логіку дослідження; цілі й завдання дослідження; ідею, задум і гіпотезу як теоретичне ядро дослідження; критерії успішності дослідного пошуку та моніторинг процесу й результатів дослідження; етапи практичного діагностування й перетворення у психолого-педагогічному пошуку [198, с 192].

Отже, становлення майбутнього фахівця як творчої особистості в стінах закладу вищої освіти є результатом об'єднаних зусиль профілюючих, природничо-наукових і суспільствознавчих кафедр, які комплексно поєднують філософські, загальнонаукові та спеціальні аспекти творчого дослідного процесу, його теорії та практики.

4.1.9. Дистанційне навчання – інноваційна форма реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови

Основні завдання сучасної освіти орієнтовані на інтелектуальний і творчий розвиток особистості, формування її комунікативної компетентності,

здатності до інноваційної діяльності та мобільного сприймання світу. Виконання цих завдань визначається не тільки набуттям знань, формуванням відповідних умінь і навичок, а й спроможністю їхнього творчого використання, самостійною діяльністю, навчанням і самовдосконаленням упродовж життя.

На межі тисячоліть в Україні зароджується нова система вищої освіти, орієнтована на входження до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного (освітнього) процесу вищого навчального закладу (закладу вищої освіти).

Особлива увага в навчанні приділяється формуванню самовизначеності, самоорганізації. Важлива роль належить організації самостійної роботи студентів.

Останнім часом з'явилась нова технологія самостійної роботи студентів – дистанційне навчання. Її поява є не випадковим явищем, а закономірним етапом розвитку й адаптації освіти до сучасних умов інформаційного суспільства [721,с. 49–52].

Дистанційна освіта – то є особлива досконала форма, що поєднує елементи очного, очно-заочного та заочного навчання на ґрунті застосування нових інформаційних технологій і систем мультимедіа.

Дистанційна освіта – то є комплекс освітніх послуг, що надається широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.)

Дистанційне навчання – то не є нова форма освіти, основана на використанні персональних комп'ютерів, електронних підручників і засобів телекомунікацій, які становлять якісно нову технологію навчання. Ця технологія базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми рівного призначення та створює за допомогою

сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставлення навчального матеріалу та спілкування.

Характерними рисами дистанційної освіти є:

- ✓ гнучкість і модульність;
- ✓ економічна ефективність;
- ✓ координаційна роль викладача;
- ✓ спеціалізований контроль якості освіти;
- ✓ використання спеціалізованих технологій і засобів навчання.

Основними принципами дистанційного навчання є: гуманізм, пріоритетність педагогічного підходу під час проєктування освітнього процесу в дистанційному навчанні, педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій, вибір змісту освіти, забезпечення захисту інформації, відповідність технологій навчанню, мобільність навчання.

Головними видами забезпечення дистанційного навчання є методичне, програмне, технічне, інформаційне, організаційне.

Потреба в розвитку дистанційної освіти зумовлена тим, що освіта стає не тільки інструментом взаємопроникнення знань і технологій у глобальному масштабі, а й капіталом, засобом боротьби за ринок, розв'язанням геополітичних завдань. Сучасному суспільству необхідна масова якісна освіта, потреби споживача та виробника в матеріальних і духовних благах.

У дистанційній системі навчання діяльність викладача стає більш творчою, методи викладання переважно обираються проблемні, використовуються активні форми навчання.

У дистанційному навчанні наявні майже всі традиційні способи взаємодії між викладачем і студентами. Сучасні засоби телекомунікацій відкривають перед студентами такі самі можливості, як і під час очних навчальних контактів, а іноді й розширюють їх.

Викладач обмінюється зі студентами через електронну пошту тестами, контрольними завданнями, консультує щодо їхнього виконання. За підготовленими адресами викладач проводить віртуальну екскурсію в мережі

Інтернет. Студенти обмінюються наочними матеріалами, розміщують свої роботи на сервері для доступу до них інших студентів і викладачів.

Проводяться електронні конференції. Викладач може пересилати студентам записи своїх відеолекцій, лекцій фахівців із досліджуваних питань. Викладач ініціює дискусії між студентами з досліджуваної проблеми, керує ними. Студент може надіслати викладачеві електронного листа, а також публічно висловити свої запитання й міркування. Студент має змогу поставити запитання іншому студенту. Викладач регулює цей процес відповідно до навчальних (освітніх) цілей, пропонує свої коментарі й запитання. Можливе вільне електронне спілкування студентів у зручний для них час. Викладач спостерігає за реакцією студентів і відповідно виражає свою. Робота студента оцінюється за результатами самостійних робіт, тестів, творчих навчальних (освітніх) проєктів, досліджень із використанням кожного з дистанційних телекомунікаційних засобів.

Студент, який навчається дистанційно, характеризується більш активною пізнавальною діяльністю, що передбачає діяльнісний підхід до навчання.

Система дистанційного навчання ґрунтується застосуванні інтернет-технологій. Одночасно передбачається, що система буде використовуватися як засіб не тільки здобуття освіти дистанційним способом, а й реалізації комп'ютерної технології навчання за будь-якою формою (очною, заочною, екстернат), спрямованої на активізацію самостійної роботи студентів під час вивчення будь-яких дисциплін, підвищення якості й об'єктивності процесу контролю й оцінювання знань студентів [731, с. 88–94].

Висока інтенсивність дискусій у дистанційному навчанні можлива багато в чому саме завдяки Інтернету, що стирає часові та просторові границі між учасниками освітнього процесу. Коли на традиційних семінарах в аудиторії викладач ставить запитання для обговорення, то далеко не кожний студент виявляє бажання виступити. Як правило, у дискусії беруть участь лише найактивніші студенти, а інші воліють відмовчуватися. Такої ситуації не слід допускати ані в традиційному викладанні, ані в дистанційному викладанні.

Викладач, відкриваючи дискусію, ставить запитання всім, а в міру надходження відповідей підбиває проміжні підсумки й ставить нові питання, що провокують подальше обговорення. Мистецтво вести дискусію в такому разі полягає в тому, щоб, по-перше, персональний внесок кожного студента виявився значним, і, по-друге, аби спілкування відбувалося не тільки між викладачем і студентом, а й між студентами, котрі ставлять і відповідають на питання один одного.

Досвід проведення електронних дискусій показує, що середня тривалість «виступу» кожного студента набагато більша порівняно з обговоренням в аудиторії завдяки нелінійній моделі спілкування.

Для ефективного функціонування системи дистанційного навчання використовується окремий виділений канал зв'язку, через який університет, підключений до Української телекомунікаційної мережі навчальних закладів (закладів освіти) і науки (мережа УРАН), що забезпечує для навчальних закладів (закладів освіти) і наукових установ України якісний високошвидкісний обмін інформацією та повноцінний доступ до глобальної мережі Інтернет.

Дистанційну освіту від традиційних форм відрізняють такі характерні риси:

- ✓ можливість займатися в зручний для себе час, у зручному місці й темпі, час для освоєння дисципліни не регламентований;
- ✓ можливість формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам, із набору незалежних навчальних курсів-модулів;
- ✓ паралельне з професійною діяльністю навчання, тобто без відриву від виробництва;
- ✓ одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо) великої кількості тих, хто навчається;
- ✓ ефективне використання навчальних площ, технічних і транспортних засобів, концентроване й уніфіковане представлення навчальної

інформації й мультидоступ до неї, що знижує витрати на підготовку фахівців;

- ✓ використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних технологій;
- ✓ однакові можливості в здобутті освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності й матеріального забезпечення студента (у більшості випадків здобуття освіти в дистанційному режимі набагато дешевше, ніж у традиційному);
- ✓ експорт й імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг;
- ✓ розширення й оновлення ролі викладача, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати курси викладання [661, с. 91].

Дистанційне навчання, будучи сукупністю інформаційних технологій, які забезпечують надання студентам основного обсягу матеріалу, інтерактивну взаємодію студентів і викладачів у процесі навчання, надає студентам більш широкі можливості для самостійної роботи в засвоєнні матеріалу, а також для оцінювання їхніх знань, умінь і навичок у процесі навчання.

4.2. Експериментальна методика реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови

Реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови буде можливою за такої організації навчального (освітнього) процесу, де зміниться роль викладача, який володіє відповідними педагогічними технологіями, добирає методи та прийоми викладання, що стимулюють навчання, забезпечують обмін досвідом, сприяють творчому вирішенню проблем і появі креативних ідей. Завдання підрозділу полягає в розкритті особливостей розробленої методики реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Експериментально-дослідні заняття спрямовувались на забезпечення процесу мотивації навчально-пізнавальної та професійної діяльності задля

використання оптимальних методів у процесі вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін.

Задля використання пропонованої методики реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови викладачі вищих педагогічних навчальних закладів (педагогічних закладів вищої освіти), які брали участь в експериментальній роботі, були ознайомлені з методикою її проведення. Реалізація методики здійснювалась за допомогою інтерактивних навчально-методичних комплексів, до яких входили традиційні й удосконалені програми з фонетики, лексикології, граматики, стилістики, методики викладання іноземної мови, практики усного та писемного мовлення, а також програми педагогічних практик зі змістом і методикою, спрямовані на реалізацію діяльнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців і залучення студентів до активної науково-дослідної роботи.

У системі реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови передбачено удосконалення змісту лекційних курсів теоретичних дисциплін і практики усного й писемного мовлення. Змістове наповнення коректувалося задля актуалізації професійних та особистісних якостей студентів. Добирались теми, зміст яких пов'язаний із педагогічною професією, проблемами навчання й виховання молоді, а також теми, котрі спонукають студентів до розв'язування комунікативних і морально-етичних проблем. Матеріал логічно розподілявся за змістовими модулями відповідних дисциплін, що забезпечувало доповнення навчально-виховного (освітнього) процесу.

Найважливішим завданням курсу фонетики є надання студентам основних відомостей про фонетичну систему мови, яка вивчається (англійська, німецька), артикуляційно-акустичну характеристику звуків, модифікації морфем, особливості складу й наголосу, про передачу звуків на письмі та правила написання слів.

Діяльнісний підхід передбачає виконання завдань і вправ, які забезпечують реалізацію названих вище принципів і формування професійної підготовки майбутніх учителів.

Спостереження показують, що вивчення фонетики спонукає студентів до оволодіння відповідними компетенціями, а саме: правильно вимовляти звуки та позначати їх буквами на письмі, розрізняти поняття буква та звук, поділяти слова на склади, визначати голосні та приголосні звуки і давати їм характеристику, пояснювати зміни приголосних у потоці мовлення, розрізняти явища асиміляції, чергування голосних і приголосних фонем тощо.

Реалізація діяльнісного підходу у процесі вивчення фонетики забезпечувалася добре продуманою системою методів і прийомів навчання, вибір яких визначався пізнавальною та практичною метою, змістом навчального матеріалу та характером дій.

Практика проведення практичних занять переконує, що кращому запам'ятовуванню теоретичних відомостей з фонетики сприяли тренувальні та творчі види вправ і завдань із метою виявлення рівня сформованості вмінь і навичок.

Наприклад: запишіть фонетичною транскрипцією такі речення: Um zwölf uhr beginnen unsere Vorlesungen. Diese Bücher sind höchst interessant. Das ist unser größte Hörsaal.

Така систематична робота студентів над аналізом звукового складу слів сприяла попередженню помилок у визначенні їхніх граматичних особливостей.

Діяльнісний підхід виявляється й в організації самостійної роботи студентів. Студентам пропонувались теми для самостійної роботи. Наприклад, компетентнісний підхід у навчанні фонетики та ін. Розкриття цих питань потребувало не тільки роботи з підручником, а й використання інших додаткових інформаційних джерел, що сприяло засвоєнню нових знань, їхньому розширенню та поглибленню.

Діяльнісний підхід виявляється й під час вивчення лексикології, де особлива увага зверталась на своєрідність словникової та лексичної роботи, що

сприяло опануванню студентами методикою роботи зі словниками: тлумачним, фразеологічним, синонімічним, словником іншомовних слів тощо.

Доцільно зазначити, що у процесі реалізації діяльнісного підходу у підготовці майбутніх учителів іноземної мови важливе значення має індивідуальна й самостійна робота студентів, яка передбачала створення умов для якнайповнішого втілення творчих можливостей через індивідуально спрямований розвиток здібностей, творчу діяльність і науково-дослідну роботу. Індивідуальні заняття проводились за окремим графіком із урахуванням потреб і можливостей студентів. Домінуючими видами занять були консультації, виконання індивідуальних і навчально-дослідних завдань.

Індивідуально-дослідні завдання виконувалися на основі застосування наявних знань, сформованих умінь і навичок, набутих у процесі навчальних занять. Однією з форм індивідуальної роботи була підготовка рефератів із відповідних курсів лексикології. Наприклад, «Слово – носій різних його значень», «Лінгвістичні відомості про слово як центральну одиницю мови», «Єдність лексичного й граматичного значення слова» та ін.

Мета самостійної роботи – допомогти студентам самостійно опрацювати проблеми теорії і практики навчання іноземної мови, сформулювати професійні вміння й навички. Кожна тема курсу лексикології містила запитання й завдання для самопідготовки, різнорівневі контрольні завдання, список основної та додаткової літератури для цілеспрямованого опрацювання матеріалу.

Методичним забезпеченням самостійної роботи студентів передбачено засоби самоконтролю (тести, пакет контрольних завдань).

У ході занять із граматики розглядалися загальні питання граматичної теорії, що сприяло формуванню в студентів аналітичного мислення.

У процесі підготовки до практичних занять із граматики робота спрямовувалась на активізацію їхніх знань з граматичної теорії самостійних лексико-граматичних класів, особлива увага зверталася на категорійну ознаку частин мови, лексико-семантичні групи, словотвірні ознаки.

Використовуючи ефективні форми реалізації діяльнісного підходу, викладачем ретельно добиралися та лексично обґрунтовувалися методи, прийоми й засоби навчання, послідовно розкривалася методологія наукового пізнання.

Діяльнісний підхід до навчання реалізовувався й у процесі вивчення курсу стилістики відповідних мов (англійської, німецької), оскільки відправним моментом стилістики є функційний стиль, то вивчення цього курсу передбачало оволодіння студентами стилістичною системою мови, глибоке, усвідомлене вивчення стилістичних ресурсів і функційної стилістики; формування вмій і навичок визначати стилістичні ознаки мовних одиниць у текстах різних стилів; оволодіння особливостями текстів різних стилів; ознайомлення із стилістичними прийомами та способами використання мовного матеріалу відповідно до умов і цільової настанови; формування вмій оцінювати стилістичні можливості (потенціал) мовних засобів; закріплення стилістичних навичок за допомогою стилістичного аналізу тексту.

У процесі викладання стилістики акцентувалась увага на лексичній, фразеологічній і граматичній структурі сучасної іноземної (англійської, німецької) мови, а також на образних висловлюваннях і спеціальних лексикограматичних прийомах у стилістичному аспекті.

Одним із засобів професійної підготовки вчителів є самостійне виконання завдань такого зразка: «Використовуючи мовні засоби напишіть невеликий твір (есе) про свого сучасника – яскраву й неординарну особистість», «Напишіть замітку до вишівської газети (сайту)», «Напишіть листа другу (подрузі) з розповіддю про своє студентське життя», «Напишіть текст виступу на студентській науковій конференції на тему: «Значення практичної стилістики у підготовці вчителя іноземної мови» тощо.

Важливе значення у процесі підготовки майбутніх фахівців має курс «Методика навчання іноземної мови». Професійно-методична підготовка вчителів іноземної мови поєднує традиційні методи навчання з оволодінням новими науково-практичними надбаннями, яких набула ця наука. Оновлення

змісту курсу методики навчання передбачало підготовку майбутніх учителів до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної школи. Завдання методики полягало в забезпеченні засвоєння студентами системи теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть їм формувати в учнів діяльнісну компетентність, яка є основою формування інших компетентностей.

Діяльнісний підхід виявляється в навчанні студентів співвідносити теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи; у формуванні вміння втілювати у практику навчання іноземної мови нові методичні ідеї; у розвитку в студентів пізнавальних інтересів; прагнення вдосконалювати свою професійну підготовку, уміння працювати з навчально-методичною літературою. Досить важливим є формування в майбутніх учителів дослідницьких навичок, розвиток уміння здійснювати самостійні наукові пошуки й експериментальні дослідження.

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців потребує знання інноваційних процесів, що відбуваються в сучасній школі, перебудови процесу навчання іноземної мови, використання інтерактивних методів, прийомів і засобів навчання, засвоєння нових професійних термінів, необхідних для практичної роботи в школі.

Сюди належить загальнодидактична, психологічна, лінгвістична, лінгводидактична термінологія.

Дидактико-методичною системою підготовки майбутніх учителів передбачено проведення лабораторних занять, під час яких аналізувались плани-конспекти уроків, аналіз і самоаналіз відвіданих і проведених уроків, аналіз шкільних підручників, захист планів-конспектів, складання завдань і вправ проблемно-пошукового характеру. Під час лабораторних занять практикувалося проведення дискусій, бесід, «круглих столів», рольових ігор, тренінгів тощо. У ході занять діяльність студентів спрямовувалася в заздалегідь визначеному напрямі. Пропонувалися проблемні питання для дискусії. Наприклад: Доведіть органічну єдність змісту й форми проведення уроку. Чим обумовлюється вибір методів, прийомів і засобів навчання на уроці? Чи

доцільно визначати «комбінований урок» як окремий тип уроку іноземної мови?

Лабораторні заняття як організаційна форма навчання є одним з видів самостійної та практичної роботи студентів, виявом діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови.

Лабораторно-практичні заняття з методики навчання іноземної мови сприяли формуванню в студентів умінь застосовувати на практиці знання, переймати досвід учителів загальноосвітніх шкіл, самостійно планувати навчальний матеріал, моделювати конспекти уроків різних типів.

Діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови здійснювався й у процесі викладання теоретичних курсів фахових дисциплін. Названий підхід реалізувався шляхом мотивації навчання, через активізацію процесу засвоєння знань, включення студентів в активну самостійну діяльність. Це досягалося на основі використання таких видів лекцій, як проблемна лекція, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція-конференція, лекція-консультація, лекція із задалегідь запланованими помилками. Лекційний матеріал відзначався науковістю, відповідав сучасному рівню розвитку науки. Упродовж лекцій відбувалася активізація мислення студентів шляхом потановки проблемних питань.

Студентам пропонувався список рекомендованої літератури з відповідної теми, а також перелік посилань на інтернет-ресурси.

У процесі викладання теоретичних курсів фахових дисциплін здійснювався доцільний добір, поєднання йупровадження в навчально-виховний(освітній) процес вищих педагогічних навчальних закладів (педагогічних закладів вищої освіти) традиційних та інноваційних методів і форм, що стимулюють активність студентів.

До важливих дисциплін, які лежать в основі професійної підготовки вчителя іноземної мови, належить практика усного та писемного мовлення. Матеріал цієї дисципліни забезпечує формування професійної компетентності фахівця – майбутнього вчителя іноземної мови. Професійна компетентність

носить комплексний характер. Вона включає цілу низку компетентностей, а саме: мовну, мовленнєву, комунікативну, діяльнісну, соціокультурну, лінгвокраїнознавчу, фахову, методичну та ін.

На заняттях із практики усного й писемної мови реалізуються різні види діяльності: аудіювання, що забезпечує формування вміння сприймати мову на слух і розуміти її; читання, що розширює лексичний запас; діалогічне, полілогічне, монологічне мовлення, що сприяє формуванню комунікативної компетентності в студентів.

Важливою умовою в навчанні іноземної мови є створення проблемних ситуацій, які активізують мовленнєво-мисленнєву діяльність студентів, оскільки спонукають до розмірковування, мислення, аналізу тощо.

Діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови сприяє формуванню мотивів спілкування й мовленнєвих намірів. Усе це допомагає наблизити навчання до реальних умов, стимулює діяльність студентів, орієнтує їх на застосування іноземної мови в майбутній діяльності.

Отже, іноземна мова є предметом майбутньої професійної діяльності, засобом розвитку вчителів іноземної мови, які виступають основним соціально-інтелектуальним ресурсом суспільства.

У межах імплементації авторської дидактичної системи представлено комплекс інновацій у проведенні педагогічної практики, у яких знайшли своє відображення стратегія й тактика реалізації педагогічної технології підготовки вчителя іноземної мови.

Одним із найважливіших етапів підготовки вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) є педагогічна практика студентів. Вона є зв'язком між теоретичним навчанням і майбутньою самостійною роботою в школі. У ході педагогічної практики закріплюються та поглиблюються теоретичні знання, набуті під час навчання, виробляються професійні вміння й навички, розвивається педагогічне мислення, творчі здібності, інтенсифікується процес формування професійно-особистісних якостей.

Під час педагогічної практики студенти спостерігали педагогічні явища, зокрема специфіку роботи й взаємодії вчителя й учнів.

У процесі спостереження проводився аналіз навчально-виховних (освітніх) і суто педагогічних явищ на уроках, проводилось вивчення вікових характеристик та індивідуальних особливостей учнів; реалізовувався індивідуальний підхід до учнів у навчально-виховному (освітньому) процесі, визначався рівень вихованості окремих школярів, вивчались причини відхилень у їхній поведінці, вносилися корективи до змісту виховної роботи з ними. Визначався ступінь ефективності уроку, особливості поведінки практиканта, його стосунки з учителями й учнями.

Оцінювання професійних умінь студентів під час практики здійснювалось за такими критеріями:

1. Фахова підготовка: знання іноземної мови відповідно до шкільних програм і підручників.
2. Методична підготовка: уміння складати конспект уроку; уміння пояснювати на уроці тематичний матеріал; уміння працювати з різноманітними дидактичними завданнями; уміння використовувати дошку (класичну й інтерактивну).
3. Педагогічні вміння: уміння аналізувати урок товариша, уміння проводити самоаналіз свого уроку.
4. Професійні якості особистості: уміння розподіляти увагу; уміння емоційно впливати на учня.
5. Ставлення до виконання обов'язків: дисциплінованість, ініціатива у підготовці до уроку.
6. Професійні вміння: читання фахової літератури; вивчення колективу класу, окремих учнів.
7. Культура спілкування з учнями й учителями.

На відміну від традиційної настановчої конференції інноваційним підходом до організації та проведення педагогічної практики було проведення попередньої науково-практичної конференції.

Конференція проходила в декілька етапів, кожен із яких сприяв вирішенню педагогічних ситуацій лінгвометодичного характеру.

Перший етап – показові уроки вчителів іноземної мови.

Другий етап – у вигляді «круглого столу» проводилася спільна рефлексія вчителів іноземної мови, студентів, викладачів вишів.

Третій етап – «студентські читання»: майбутні вчителі пропонували для колективного обговорення свої дослідні роботи з педагогіки та психології, методики навчання іноземної мови, фахових дисциплін.

Останній етап конференції – підсумкова рефлексія всіх суб'єктів освітнього процесу, у контексті якої студенти отримували рекомендації до майбутньої практики.

Обовязковою складовою педагогічної практики ми вважаємо створення портфоліо. Класичний звіт студентів за підсумками практики передбачав конспекти залікових уроків і позакласних заходів, опис навчальних комплексів з іноземної мови, характеристики студента-практиканта та ін.

Іноді звіти студентів ставали формальністю. Читаючи їх важко було побачити професійну компетентність майбутнього вчителя, шлях її розвитку. Створення студентами портфоліо допомогло змінити ситуацію. Портфоліо трактувалося як колекція робіт студента, що свідчила про його участь в навчальному (освітньому) процесі, ефективність процесу навчання. Крім того, портфоліо вважалось документом, у якому показано розвиток студента, результати його самовираження; стиль навчання, властивий студентові, рівень його інтелекту й культури. За результатами опитування студентів, така форма представлення матеріалів надавала їм змогу виявити свою творчість. Спостереження показують, що можливість вияву творчості у професійній діяльності є особливою потребою студентів. Це підтверджується результатами проведеного експерименту. Студентам пропонувалося підготувати звіт про проведення практики у вигляді оформлених конспектів уроків і характеристики з місця проходження практики (традиційний підхід) або створити портфоліо (креативне портфоліо).

Близько 70 % студентів обрали портфоліо (а більше половини з них – креативне портфоліо), що свідчить про їхнє бажання вияву власної творчої самореалізації.

Методикою підготовки майбутніх учителів іноземної мови передбачено написання курсових і кваліфікаційних робіт, що є завершальною ланкою, показником рівня готовності майбутніх фахівців до практичної діяльності. Одна з найголовніших вимог до написання дослідних робіт – використання матеріалів експерименту, анкетування, методичних знахідок учителів-новаторів, власного досвіду студентів тощо.

У методичних рекомендаціях подано вказівки щодо дослідної роботи студентів, за наслідками якої вони повинні набути вмінь користуватись науковими, методичними та довідковими літературними джерелами, оволодіти методикою інтерпретації та реферування тексту, методами інформаційного пошуку тощо.

Таким чином реалізація діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови забезпечувалася обраними стратегіями у процесі проведення лекційних, лабораторно-практичних занять, ділових ігор, дискусій, різних видів практик, написання курсових і кваліфікаційних робіт та включала такі аспекти, як навчання, виховання, наукову та пошуково-дослідну діяльність.

4.3. Організація, здійснення та статистична верифікація результатів дослідження

Для проведення експериментального дослідження було розроблено методику його організації та проведення, спрямовану на імплементацію розробленої та теоретично обґрунтованої функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на основі створення відповідної таксономії організаційно-дидактичних умов, дібрано засоби та прийоми, які визначають ефективні шляхи підготовки вчителя іноземної мови, передбачають встановлення різниці між початковим та набутим рівнями сформованості його професійної компетентності.

Констатувальний етап експерименту передбачав визначення вихідного рівня професійної підготовки студентів. За його результатами визначались чинники, які можуть вплинути на підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

На формульовальному етапі експерименту перевірялася висунута на початку дослідження гіпотеза про те, що теоретико-методологічне обґрунтування доцільності розроблення й упровадження в освітній процес вищої педагогічної школи функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на засадах урахування ціннісно-вартісних положень інших методологічних підходів: компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого, що забезпечить дидактично-зумовлену результативність впливу результативність формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на ґрунті значущого підвищення ефективності формування їхніх суб'єктних якостей як результату активації процесів самоактуалізації, самоорганізації, самодіяльності, самонавчання, самоуправління, самоконтролю та саморефлексії в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти.

Порівняльний етап передбачав проведення порівняльного аналізу отриманих результатів в експериментальних і контрольних групах студентів.

Методикою експериментальної роботи було передбачено такі етапи:

1. Відбір з усієї кількості студентів педагогічних вищих навчальних закладів (педагогічних закладів вищої освіти) вибіркової сукупності студентів факультетів іноземних мов для контрольної й експериментальної груп, що навчаються на денному відділенні, мають однаковий рівень попередньої освіти та близькі за віком.
2. Розроблення програми дослідно-експериментальної роботи.
3. Визначення особливостей засвоєння студентами експериментальних груп знань, умінь, навичок і компетенцій у порівнянні з контрольними.

4. Проведення порівняльного аналізу рівня отриманих результатів.

Задля розв'язання завдань, які ставились під час кожного етапу, за основу бралась якість засвоєння матеріалу традиційного змісту фахових дисциплін та педагогічної практики, в експериментальних групах – засвоєння змісту матеріалу, що містить авторські нововведення.

Програмою дослідно-експериментальної роботи було передбачено:

1. Визначення вихідного рівня підготовки вчителя іноземної мови, а саме: виявлення рівня оволодіння знаннями, уміннями, навичками та компетенціями.
2. Упровадження методики реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови.
3. Перевірка рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови після впровадження авторської функційно-структурної дидактичної системи.
4. Проведення інтерпретації результатів дослідно-експериментальної роботи.

Методика проведення експериментальної роботи передбачала, щоб контрольна й експериментальна групи мали достатню репрезентативну вибірку студентів, яка суттєво впливає на одержання статистично достовірних результатів, яку у подальшому схарактеризуємо за вибірковою дисперсією (D^2) та початково визначимо за формулою:

$$n = \frac{t^2 p(1-p)}{a_0^2}$$

де n – кількість студентів репрезентованої вибірки;

t – коефіцієнт Стьюдента (за обраною статистичною достовірністю — p);

p – статистична достовірність;

a_0 – статистична похибка.

Розраховуємо n з обраною похибною $a_0=10\%$; статистичною достовірністю $p=0,95$. За таблицею знаходимо $t=1,96$, звідси n складає **18,2**.

Отже, для отримання достовірних даних мінімально необхідний обсяг вибірки повинен бути не менше 18 студентів. За робочий обсяг вибірки для контрольної групи було взято 48 студентів, для експериментальної – 52. Вибірка здійснена на основі серійного відбору студентів, що дає змогу провести оцінювання статистичної ймовірності результатів дослідження.

Рівень підготовки студентів визначався виходячи зі змісту навчальних дисциплін (1-й та 3-зрізи): Практика усного та писемного мовлення (1-8 семестри), Фонетика (1-2 семестри), Граматика (1-2 семестри), Методика викладання іноземних мов (2-5 семестри), Стилїстика (7-8 семестри), Лексикологія (7-8 семестри), Лінгвокраїнознавство (8 семестр), Навчальна (педагогічна) практика (7-8 семестри).

За вихідний рівень підготовки вчителів іноземної мови, який визначався в ході констатувального етапу експерименту, прийнято рівень підготовки студентів із відповідних дисциплін, названих вище. Дослідження проводилось до впровадження розробленої функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Рівень і показники професійної підготовки студентів контрольної експериментальної груп визначався за розробленими варіантами після кожного етапу дослідження (зрізу).

Завдання об'єднано в окремі блоки для визначення рівня сформованості компонентів професійної компетентності: діяльнісно-практичного, мотиваційно-ціннісного та когнітивно-творчого.

Кожен варіант є узагальненим результатом аналізу проведеного спостереження, анкетування, тестування, виконання вправ і проведення контрольних робіт студентами контрольних та експериментальних груп.

Завдання для визначення вихідного рівня підготовки студентів за 1 зрізом відображено в **Додатку Б**.

Кожне завдання містить вправи до розділів «Фонетика», «Граматика», «Практика усного та писемного мовлення», «Лексикологія», «Стилїстика», «Методика, лінгвокраїнознавство та педагогічна практика».

За кредитно-модульною системою оцінювання досягнень студентів прийнято проводити за 100-бальною шкалою, якої будемо дотримуватися у подальших обрахунках, але у процесі проведення обробки статистичних даних для зменшення цифрового навантаження ми обрали оцінну шкалу від 2 до 5 балів.

Бал 5 – відповідь студента чітко та логічно побудована, студент оперує глибокими знаннями: поняття про функції мови й мовлення; компоненти комунікації; форми мовного спілкування; основні прийоми вдосконалення майстерності мовлення як засобу передачі знань, специфіку педагогічного спілкування, особливості комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для професійної діяльності вчителя, уміння користуватися словниками, довідниками; визначати шляхи та прийоми застосування здобутих теоретичних знань у професійній діяльності.

Бал 4 – відповідь студента має логічну будову. Студент оперує знаннями змісту навчальних дисциплін, але знання характеризуються неповнотою викладу та незначними недоліками, і коли студенту на них вказують, він самостійно їх виправляє й пояснює; студент виявляє вміння застосовувати фахові знання для розв'язування педагогічних ситуацій, однак є недостатньо активним, активність залежить від відповідно сформованої мотивації; виявляє ініціативу та творчий підхід до навчання, уявляє свою майбутню професію, але активно до неї не готується.

Бал 3 – відповідь студента нечітка, має певні недоліки; застосовуються поодинокі наукові терміни; прагнення підтвердити їх неточними фактами. Студент знає зміст навчальних дисциплін, які зазначені вище, але під час відповіді спостерігається відсутність доказовості міркувань. Відповіді на запитання містять значні помилки, за виявлення яких студент із труднощами виправляє їх й аргументує.

Виявляється відсутність прагнення до творчості, ініціативи та бажання займатися професійною діяльністю.

Таблиця 4.3

компоненти	Завдання	бали	Дисципліни															
			практика усного і писемного мовлення		Фонетика		граматика		лексикологія		стилістика		лінгвоукраїнознавство		методика		педагогічна практика	
			к	е	к	Е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е
мотиваційно-ціннісний	1	2	8	5	7	3	9		6	3	5	3	3	2	6	2	7	2
		3	10	13	11	15	9		12	15	13	15	14	16	12	16	11	16
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	2	4	2	2	1	3		1	-	2	3	2	1	2	3	1	-
		3	14	18	16	17	15		17	18	16	15	16	17	16	15	17	18
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3	2	2	1	3	1	3		1	2	1	2	2	1	3	1	3	1
		3	16	17	15	17	15		17	16	17	16	16	17	15	17	15	17
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
діяльнісно-практичний	1	2	3	2	2	-	1		2	1	3	1	2	2	2	-	3	1
		3	15	16	16	18	17		16	17	15	17	16	16	16	18	15	17
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	2	3	1	1	1	4		3	1	2	1	3	-	3	1	2	-
		3	15	17	17	17	14		15	17	16	17	15	18	15	17	17	18
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3	2	4	1	3	2	4		6	2	7	2	3	1	1	2	2	1
		3	14	17	15	16	14		12	16	11	16	15	17	17	16	16	17
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
когнітивно-творчий	1	2	1	1	1	2	2		3	3	1	-	1	3	2	1	1	-
		3	17	17	17	16	16		15	15	17	18	17	15	16	17	17	18
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	2	5	4	6	1	4		2	1	2	-	1	3	3	2	2	1
		3	13	14	12	17	14		16	17	16	18	17	15	15	16	16	17
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3	2	2	3	1	-	1		3	3	1	1	3	2	2	1	2	1
		3	16	15	17	18	17		15	15	17	17	15	16	16	17	15	17
		4	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Бал 2 – вирішення студентом запропонованих завдань показує, що він не володіє необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями

йнеобхідними компетенціями. Відповіді характеризуються нечіткістю, неточністю наукових термінів, відсутністю доказовості в міркуваннях.

Відповідно до визначеної оцінної шкали визначався рейтинговий бал.

Отримані дані занесено в таблицю 4.3.

Відповідні результати були отримані й у інших закладах вищої освіти.

Для проведення подальших обрахунків виникла необхідність визначити середньоарифметичну виражену, яку обраховуємо за формулою:

$$x = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^4 x_i n_i$$

де, x_i – одна із ознак;

n_i – одна із частот вияву.

На основі здійснених обрахунків вихідного рівня підготовки студентів було визначено середньоарифметичні показники за даними, отриманими в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка. Результати занесено в таблицю 4.4.

Таблиця 4.4

Компоненти	завдання	Дисципліни															
		практика усного і писемного мовлення		фонетика		граматика		лексикологія		стилістика		лінгвокраїно-знавство		методика		педагогічна практика	
		к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка																	
мотиваційно-ціннісний	1	2,05	2,17	2,1	2,06	2,1	2,15	2,1	2,15	2,1	2,15	2,05	2,22	2,06	2,15	2,1	2,06
	2	2,1	2,22	2,15	2,06	2,1	2,15	2,06	2,15	2,06	2,2	2,0	2,06	2,0	2,15	2,1	2,17
	3	2,1	2,06	2,05	2,1	2,05	2,2	2,1	2,2	2,1	2,25	2,05	2,06	2,17	2,2	2,05	2,1
	ср.	2,08	2,15	2,1	2,07	2,08	2,17	2,09	2,17	2,09	2,2	2,03	2,11	2,08	2,17	2,08	2,11
діяльнісно-практичний	1	2,1	2,17	2,05	2,0	2,2	2,15	2,06	2,1	2,06	2,2	2,05	2,17	2,1	2,1	2,0	2,17
	2	2,05	2,1	2,1	2,06	2,05	2,05	2,22	2,05	2,22	2,15	2,12	2,1	2,06	2,05	2,1	2,22
	3	2,05	2,1	2,15	2,22	2,05	2,1	2,1	2,1	2,1	2,15	2,05	2,4	2,17	2,1	2,2	2,06
	ср.	2,07	2,12	2,1	2,09	2,1	2,05	2,13	2,08	2,13	2,17	2,07	2,15	2,1	2,08	2,1	2,15
когнітивно-творчий	1	2,05	2,5	2,1	2,17	2,2	2,05	2,06	2,05	2,06	2,2	2,05	2,1	2,1	2,05	2,05	2,0
	2	2,2	2,06	2,05	2,0	2,15	2,2	2,11	2,2	2,11	2,15	2,1	2,1	2,0	2,2	2,05	2,17
	3	2,3	2,17	2,05	2,11	2,15	2,05	2,22	2,05	2,22	2,25	2,1	2,1	2,17	2,05	2,05	2,22
	ср.	2,18	2,11	2,07	2,09	2,17	2,1	2,13	2,1	2,13	2,2	2,08	2,1	2,09	2,1	2,05	2,13
Середнє за компонентами		2,11	2,13	2,09	2,08	2,12	2,12	2,12	2,12	2,12	2,19	2,06	2,12	2,09	2,12	2,08	2,13

Відповідні дані були отримані і в інших навчальних закладах. Результати занесено в таблицю 4.5.

Таблиця 4.5

Узагальнені показники вихідного рівня підготовки студентів
середньоарифметична \bar{X}^0)

дисципліни	групи	Заклади вищої освіти								
		Експериментальний заклад № 1			Експериментальний заклад № 2			Експериментальний заклад № 3		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
практика усного й писемного мовлення	к	2,08	2,07	2,18	2,1	2,15	2,09	2,08	2,25	2,06
	е	2,11	2,15	2,12	2,2	2,17	2,05	2,3	2,03	2,2
фонетика	к	2,2	2,09	2,13	2,06	2,13	2,2	2,08	2,2	2,06
	е	2,13	2,2	2,17	2,08	2,25	2,1	2,08	2,03	2,09
граматика	к	2,18	2,08	2,07	2,09	2,1	2,15	2,06	2,08	2,03
	е	2,11	2,15	2,12	2,05	2,2	2,17	2,2	2,3	2,25
лексикологія	к	2,08	2,03	2,07	2,1	2,1	2,17	2,09	2,03	2,1
	е	2,11	2,15	2,1	2,15	2,09	2,2	2,25	2,08	2,1
стилістика	к	2,13	2,09	2,13	2,06	2,13	2,2	2,08	2,2	2,1
	е	2,2	2,2	2,17	2,08	2,25	2,1	2,08	2,03	2,1
лінгвокраїнознавство	к	2,09	2,07	2,09	2,22	2,15	2,03	2,06	2,08	2,1
	е	2,07	2,1	2,1	2,05	2,2	2,11	2,1	2,06	2,06
методика	к	2,17	2,08	2,1	2,13	2,09	2,13	2,13	2,06	2,17
	е	2,09	2,08	2,1	2,17	2,03	2,09	2,2	2,1	2,17
педагогічна практика	к	2,05	2,08	2,1	2,15	2,05	2,13	2,09	2,06	2,0
	е	2,13	2,2	2,15	2,15	2,15	2,2	2,25	2,1	2,15
середнє	к	2,1	2,11	2,11	2,09	2,18	2,14	2,1	2,14	2,12
	е	2,13	2,11	2,12	2,13	2,17	2,15	2,12	2,18	2,12

дисципліни	групи	Заклади вищої освіти								
		Експериментальний заклад № 4			Експериментальний заклад № 5			Середнє		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
практика усного і писемного мовлення	к	2,1	2,13	2,1	2,13	2,25	2,1	2,12	2,14	2,1
	е	2,2	2,05	2,15	2,17	2,13	2,25	2,2	2,1	2,15
фонетика	к	2,2	2,17	2,15	2,05	2,1	2,17	2,05	2,17	2,11
	е	2,2	2,1	2,25	2,1	2,11	2,17	2,1	2,17	2,12
граматика	к	2,1	2,13	2,05	2,08	2,2	2,0	2,1	2,12	2,14
	е	2,15	2,2	2,25	2,25	2,17	2,3	2,15	2,2	2,1
лексикологія	к	2,17	2,2	2,13	2,06	2,06	2,1	2,11	2,08	2,14
	е	2,2	2,17	2,25	2,	2,09	2,2	2,15	2,12	2,15
стилістика	к	2,06	2,2	2,08	2,17	2,25	2,05	2,1	2,17	2,11
	е	2,09	2,2	2,15	2,1	2,15	2,1	2,11	2,17	2,12
лінгвокраїнознавство	к	2,15	2,08	2,17	2,2	2,05	2,13	2,13	2,1	2,1
	е	2,22	2,09	2,22	2,05	2,17	2,13	2,08	2,15	2,12
методика	к	2,1	2,13	2,2	2,09	2,1	2,03	2,14	2,09	2,1
	е	2,2	2,15	2,09	2,1	2,11	2,07	2,15	2,1	2,1
педагогічна практика	к	2,0	2,1	2,17	2,05	2,09	2,15	2,09	2,11	2,13
	е	2,13	2,25	2,2	2,05	2,15	2,2	2,12	2,14	2,16
середнє	к	2,13	2,07	2,13	2,08	2,12	2,15	2,11	2,1	2,11
	е	2,15	2,14	2,19	2,12	2,17	2,13	2,13	2,14	2,13

Аналіз даних таблиці показує, що числові дані, які отримані в різних навчальних закладах (закладах освіти) дещо відрізняються між собою, однак вони відображають рівень професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Аналіз отриманих результатів показав, щодо вивчення дисципліни *«Практика усного й писемного мовлення»* в експериментальній групі середньоарифметична МЦе рівня професійної підготовки студентів складала 2,15 бала, що становить 43 %, ДПе – 2,12 бала (42,4 %), КТе – 2,13 бала (42,6 %); у контрольній групі: МЦк – 2,08 (41,6 %), ДПк – 2,07 (41,4 %), КТк – 2,11 (42,2 %); *«фонетики»* – Мце – 2,07 (41,4 %), ДПе – 2,09 (41,8 %), групі – МЦк – 2,1 (42 %), ДПк – 2,1 (42 %), КТк – 2,08 (41,6 %); *«граматики»*– в експериментальній групі: МЦе – 2,17 (43,4 %), ДПе – 2,05 (41 %), КТе – 2,1 (42 %); у контрольній групі: МЦк – 2,08 (41,6 %), ДПк – 2,1 (42 %), КПк – 2,12 (42 %); *«лексикології»* – в експериментальній групі: Мце – 2,11 (43,3 %), ДПе – 2,08 (41,6 %), КТе – 2,12 (42 %); у контрольній групі: МЦк – 2,09 (41,8 %), ДКк – 2,13 (42,6 %), КТк – 2,12 (42,4 %); *«стилістики»*– в експериментальній групі: Мце – 2,2 (44%), Дпе — 2,17 (43,4%), Кте – 2,12 (43,8%); у контрольній групі – МЦк – 2,09 (41,8 %), ДПк – 2,13 (42,6 %), КТк – 2,12 (42 %); *«лінгвокраїнознавства»* – в експериментальній групі: МЦе – 2,11 (42,2 %), ДПе – 2,15 (43 %), КТе – 2,12 (42,4 %); у контрольній групі: МЦк – 2,03 (40,6 %), ДПк – 2,07 (41,4 %), КТк – 2,06 (41,2 %); *«методики навчання іноземної мови»* – в експериментальній групі: МЦе – 2,17 (43,4 %), ДПе – 2,08 (41,6%), КТе – 2,12 (42%); у контрольній групі: МЦк – 2,08 (41,6 %), ДПк – 2,1 (42 %), КТк – 2,09 (41,8 %); *«педагогічної практики»* – в експериментальній групі: МЦе – 2,11 (42,2%), ДПе – 2,15 (42 %), КТе – 2,13 (42,6 %); у контрольній групі: МЦк – 2,08 (41,6 %), ДПк – 2,1 (42 %), КТк – 2,08 (41,6 %).

У середньому в експериментальній групі середньоарифметична МЦс рівня підготовленості студентів складала 2,13 бала, що становить 42,6 %, ДПс – 2,14 бали (42,8 %), КТс – 2,13 бали (42,6 %); у контрольній групі: МЦс – 2,1 (42 %), ДПс – 2,1 (42 %), КТс – 2,11 (42,2 %).

Отримані результати свідчать про невисокий рівень професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Оскільки середньоарифметичне не відображає точно змінних цифрових значень, для подальших досліджень виникає потреба у визначенні дисперсії D , яку знаходимо за формулою:

$$D^2 = \frac{1}{\sum n} \sum \left(x_1 - \bar{x} \right)_{n1}^2$$

Результати обчислень занесено в таблицю 4.6.

Таблиця 4.6

Статистичний розподіл вихідного рівня професійної підготовки студентів за дисперсією (D^2), 1-й зріз

дисципліни	групи	Заклади вищої освіти								
		Експериментальний заклад № 1			Експериментальний заклад № 2			Експериментальний заклад № 3		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
практика усного і писемного мовлення	к	0,1	0,13	0,11	0,6	0,1	0,09	0,05	0,04	0,2
	е	0,03	0,13	0,11	0,09	0,16	0,14	0,16	0,21	0,21
фонетика	к	0,11	0,05	0,1	0,09	0,11	0,12	0,09	0,05	0,1
	е	0,07	0,05	0,1	0,13	0,18	0,16	0,05	0,11	0,05
граматика	к	0,1	0,15	0,13	0,18	0,1	0,16	0,21	0,07	0,1
	е	0,11	0,09	0,14	0,13	0,11	0,14	0,1	0,09	0,1
лексикологія	к	0,1	0,19	0,13	0,18	0,1	0,16	0,21	0,07	0,1
	е	0,11	0,09	0,14	0,13	0,11	0,14	0,1	0,09	0,1
стилістика	к	0,16	0,14	0,16	0,12	0,15	0,13	0,1	0,09	0,1
	е	0,1	0,06	0,15	0,05	0,18	0,16	0,09	0,16	0,05
лінгвокраїнознавство	к	0,11	0,05	0,1	0,09	0,11	0,12	0,09	0,05	0,1
	е	0,07	0,05	0,1	0,13	0,18	0,16	0,05	0,11	0,05
методика	к	0,13	0,05	0,13	0,14	0,09	0,1	0,16	0,1	0,14
	е	0,14	0,09	0,05	0,11	0,07	0,12	0,09	0,12	0,05
середнє	к	0,11	0,1	0,12	0,2	0,1	0,12	0,13	0,07	0,12
	е	0,09	0,08	0,11	0,12	0,12	0,14	0,09	0,12	0,08

дисципліни	групи	Заклади вищої освіти								
		Експериментальний заклад № 4			Експериментальний заклад № 5			Середнє		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
практика усного і писемного мовлення	к	0,13	0,1	0,06	0,15	0,08	0,16	0,2	0,09	0,11
	е	0,12	0,03	0,28	0,11	0,14	0,1	0,10	0,13	0,16
фонетика	к	0,14	0,1	0,12	0,13	0,16	0,28	0,11	0,10	0,14
	е	0,11	0,1	0,11	0,15	0,28	0,14	0,1	0,14	0,11
граматика	к	0,16	0,14	0,17	0,09	0,11	0,16	0,14	0,11	0,14
	е	0,14	0,16	0,2	0,13	0,09	0,13	0,12	0,1	0,14
лексикологія	к	0,16	0,14	0,17	0,09	0,11	0,16	0,14	0,10	0,14
	е	0,14	0,16	0,2	0,13	0,05	0,13	0,12	0,1	0,14
стилістика	к	0,08	0,16	0,13	0,11	0,12	0,13	0,10	0,13	0,13
	е	0,12	0,16	0,1	0,14	0,15	0,13	0,10	0,14	0,11
лінгвокраїнознавство	к	0,14	0,1	0,12	0,13	0,16	0,28	0,11	0,09	0,14
	е	0,11	0,1	0,11	0,15	0,28	0,14	0,1	0,14	0,11
методика	к	0,16	0,13	0,05	0,13	0,12	0,2	0,14	0,09	0,12
	е	0,03	0,09	0,12	0,16	0,2	0,13	0,10	0,11	0,09
середнє	к	0,13	0,12	0,11	0,11	0,12	0,15	0,13	0,13	0,13
	е	0,11	0,11	0,16	0,13	0,17	0,12	0,10	0,12	0,12

Результати дослідження початкового рівня підготовленості майбутніх учителів іноземної мови показують невисокий рівень компонентів професійної підготовки студентів: *мотивайно-ціннісний*: в експериментальній групі – 42,6 %, у контрольній групі – 42%; *діяльнісно-практичний*: в експериментальній групі – 42,8 %, у контрольній групі – 42 %; *когнітивно-творчий*: в експериментальній групі – 42,6 %, у контрольній групі – 42,2 %. Різниця між рівнями компонентів професійної підготовки студентів невелика, але це потребує перевірки на достовірність, що можна визначити за допомогою критерію К. Пірсона

$$\chi^2 = \sum \frac{(n_e^i - n_k^i)^2}{n_k^i},$$

де n_e^i – відносна частота показників рівнів експериментальної групи,

n_k^i – відносна частота показників контрольної групи.

Для подальшого визначення обираємо рівень значимості $\alpha=0,05$ і величина відхилення $K=4$.

Визначаємо межі величини $\chi^2(0,05,4)$.

Якщо $\chi^2_o < \chi^2(0,05,4)$, то нульова гіпотеза приймається, якщо $\chi^2_o > \chi^2(0,05,4)$, то приймається альтернативна гіпотеза про те, що різниця у показниках пов'язана зі спрямованим впливом експериментальних чинників.

Результати обрахунків наводимо в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

компоненти професійної компетентності	Група	ширина групи	частота показників						
			n_e	n_k	n_e^i	n_k^i	$n_e^i - n_k^i$	$(n_e^i - n_k^i)^2$	$\frac{(n_e^i - n_k^i)^2}{n_k^i}$
МЦ	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	15	14	75	70	5	25	0,36
	3	2-3	3	6	15	30	15	225	7,5
	4	3-4	-	-	-	-	-	-	-
	5	4-5	-	-	-	-	-	-	$\chi^2_o=7,86$
ДП	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	10	16	25	80	15	225	2,81
	3	2-3	1	2	5	10	5	25	2,5
	4	3-4	-	-	-	-	-	-	-
	5	4-5	-	-	-	-	-	-	$\chi^2_o=5,31$
КТ	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	-	-	-	-	-	-	-
	3	2-3	17	16	85	80	5	25	0,31
	4	3-4	3	2	15	10	5	25	2,25
	5	4-5	-	-	-	-	-	-	$\chi^2_o=2,81$

Аналіз отриманих даних показує, що за компонентами професійної компетентності χ^2_o дорівнює: МЦ – 7,86, ДП – 5,31, КТ – 2,81.

Оскільки $\chi^2_o > \chi^2(0,05,4)$ і $\chi^2_o > \chi^2(0,05,4) = 9,49$, то приймається нульова гіпотеза, що означає – різниця в результатах обумовлена випадковими чинниками.

На основі проведення педагогічної практики визначався рівень готовності студентів виконувати функції вчителя іноземної мови.

Студенти отримували завдання з педагогічної практики для визначення рівня сприймання основ курсу методики навчання іноземної мови в загальноосвітній школі, спостерігати й аналізувати навчально-виховні (освітні)

процеси з іноземної мови в школі; уміння й навички спостерігати за уроком іноземної мови, робити його критичний аналіз, спостерігати й аналізувати позакласні лінгвістичні заходи, уміння проводити уроки з іноземної мови тощо.

Виконання завдань оцінювалось за 5-бальною шкалою:

- бал 5 – ставиться за повне розкриття змісту матеріалу з поставленого питання; самостійну, упевнену та творчу діяльність; послідовний, логічний, обґрунтований, безпомилковий виклад матеріалу; використання теоретичних знань. Якщо уроки та позакласні заходи було проведено на високому науковому й організаційно-методичному рівні, студентом обґрунтовано висувалися, ефективно вирішувалися навчально-виховні завдання, раціонально застосовувалися різноманітні методи навчання та прийоми активізації школярів із урахуванням їхніх вікових особливостей та індивідуальних відмінностей, підтримувалася дисципліна; якщо студент виявив знання психолого-педагогічної теорії та творчу самостійність у доборі навчально-дидактичного матеріалу у процесі побудови й аналізу занять;
- бал 4 – виставляється за: правильне й повне розкриття змісту матеріалу з поставленого питання; послідовний, логічний, обґрунтований, безпомилковий виклад матеріалу; уміння використовувати отримані теоретичні знання; незначні, негрубі граматичні помилки; чіткий запис на електронних носіях; якщо студент провів навчальні й позакласні заходи на достатньому науковому та методичному рівнях, успішно вирішував навчальні й виховні завдання, але недостатньо ефективно використовував окремі методичні прийоми активізації учнів; якщо студент виявив знання психолого-педагогічної теорії в доборі навчального та дидактичного матеріалів, але допускав незначні помилки у побудові та проведенні занять;
- бал 3 – студенти отримують за: знання й розуміння тільки основного програмового матеріалу; спрощений виклад матеріалу; суттєві

помилки; якщо, реалізуючи навчально-виховні завдання, студент помилково, не ефективно використовував психолого-педагогічну теорію, методи та прийоми навчання; недостатньо активізував пізнавальну діяльність учнів, не завжди міг встановити контакт із ними, під час аналізу занять не виявляв чи не розумів сутності та причин своїх помилок і недоліків;

- бал 2 – виставляється за: незнання й нерозуміння основного програмового матеріалу; спрощеного викладу матеріалу; припущення суттєвих помилок; відсутності паспортизації записів; нечіткий запис на електронних носіях; якщо на уроці не було досягнуто навчально-виховної мети, допущено серйозні помилки під час викладу навчального матеріалу, не забезпечувалася дисципліна наочністю; якщо студент виявив поверхові знання психолого-педагогічної теорії та не критично ставиться до своєї роботи.

У результаті виконання студентами завдань (за даними педагогічної практики) в контрольній і експериментальній групах отримано узагальнені результати (за кожним компонентом професійної компетентності) (таблиця 4.8).

Таблиця 4.8

Розподіл показників рівня підготовки студентів до виконання функцій
вчителя іноземної мови

Компоненти		Мотиваційно-ціннісний		Діяльнісно-практичний		Когнітивно-творчий	
Завдання	бали	к	е	к	е	к	е
1	2	2	1	15	17	13	12
	3	16	17	3	1	5	6
	4	-	-	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	-	-
2	2	17	16	2	15	14	17
	3	1	4	16	3	4	1
	4	-	-	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	-	-
3	2	15	6	17	4	3	5
	3	3	14	3	14	15	13
	4	-	-	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	-	-

Відповідні результати отримано й в інших закладах вищої освіти.

Для проведення подальших обрахунків визначаємо середньоарифметичну

\bar{X}^0 . Результати занесено в таблицю 4.9.

Таблиця 4.9

Узагальнені показники рівня підготовленості майбутніх
учителів іноземної мови
(середньоарифметична \bar{X}^0)

Заклад вищої освіти	вид діяльності	завдання	Компоненти професійної компетентності							
			мотиваційно-ціннісний		діяльнісно-практичний		когнітивно-творчий		середнє	
			к	е	к	е	к	е	к	е
Експериментальний заклад № 1	педагогічна практика	1	2,06	2,1	2,01	2,17	2,0	2,05	2,02	2,1
		2	2,11	2,1	2,0	2,22	2,05	2,17	2,2	2,16
		3	2,1	2,08	2,2	2,06	2,05	2,12	2,11	2,11
		серед.	2,09	2,08	2,1	2,15	2,04	2,14	2,08	2,12
Експериментальний заклад № 2		1	2,13	2,0	2,2	2,1	2,15	2,1	2,16	2,06
		2	2,12	2,08	2,08	2,08	2,09	2,13	2,12	2,09
		3	2,15	2,2	2,09	2,12	2,21	2,02	2,14	2,11
		серед.	2,13	2,09	2,12	2,1	2,15	2,08	2,13	2,09
Експериментальний заклад № 3		1	2,13	2,07	2,13	2,15	2,12	2,23	2,11	2,13
		2	2,13	2,03	2,2	2,2	2,01	2,01	2,07	2,08
		3	2,22	2,0	2,0	2,22	2,2	2,14	2,07	2,12
		серед.	2,15	2,09	2,11	2,18	2,11	2,13	2,08	2,13
Експериментальний заклад № 4		1	2,26	2,18	2,14	2,24	2,28	2,13	2,20	2,18
		2	2,08	2,2	2,1	2,15	2,05	2,13	2,07	2,16
		3	2,12	2,1	2,10	2,12	2,0	2,11	2,07	2,11
		серед.	2,14	2,16	2,11	2,17	2,11	2,12	2,11	2,15
Експериментальний заклад № 5	1	2,13	2,12	2,17	2,12	2,07	2,1	2,12	2,11	
	2	2,13	2,0	2,0	2,0	2,11	2,0	2,08	2,0	
	3	2,07	2,03	2,13	2,14	2,2	2,03	2,13	2,06	
	серед.	2,15	2,05	2,1	2,08	2,12	2,04	2,1	2,05	
середнє	1	2,11	2,09	2,13	2,15	2,12	2,12	2,12	2,12	
	2	2,09	2,09	2,07	2,13	2,06	2,08	2,07	2,1	
	3	2,08	2,07	2,1	2,13	2,13	2,08	2,11	2,09	
	серед.	2,13	2,15	2,13	2,13	2,1	2,09	2,1	2,10	

Аналіз даних таблиці показує, що рівень професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови невисокий: мотиваційно-ціннісний компонент: в експериментальній групі – 43 %, у контрольній – 42,6 %;

діяльнісно-практичний: в експериментальній групі – 42,8 %, у контрольній – 42,6 %; когнітивно-творчий: в експериментальній групі – 42,4 %, у контрольній – 42,2 %.

Результати перевірки за допомогою критерію χ^2 Пірсона різниці між рівнями компонентів професійної підготовки студентів показали, що χ^2 дорівнює: МЦ – 5,0; ДП – 5,31; КТ – 2,5.

На основі результатів дослідження було визначено рівні сформованості професійної компетентності: високий, середній, низький.

Результати відображено в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

Рівні	Контрольна група	Експериментальна
високий	-	-
середній	13,3±0,14	10,4±0,13
низький	86,7±0,11	89,6±0,11

Результати дослідження свідчать, що переважає низький рівень сформованості професійної компетентності в студентів.

Однією із причин низького рівня підготовки майбутніх учителів іноземної мови є уривчасті знання з вказаних вище дисциплін, нерозуміння програмного матеріалу, відсутність мотивації та творчого підходу до розв'язування педагогічних ситуацій, допущення невміння спілкуватися тощо.

Іншою причиною невисокого рівня підготовки майбутніх учителів є неузгодженість змістового наповнення дисциплін зі змістом практичної підготовки непередбачена наступність викладу матеріалу, формування ключових компетентностей і комунікативних умінь, хоча й прослідковується наявність окремої інформації про застосування знань на практиці, але не розкривається їхня роль у навчальній діяльності студентів.

Дослідження дало змогу виявити недоліки у підготовці вчителя іноземної мови:

- якість підготовки студентів не завжди відповідає підвищеним вимогам до формування ключових компетентностей;

- майже не спостерігається наступність і перспективність у підготовці майбутніх учителів;
- недостатнє наповнення змісту окремих дисциплін і практичної підготовки, що забезпечує формування ключових компетентностей у студентів;
- недостатня реалізація, ефективні підходи в навчанні іноземної мови, зокрема діяльнісного підходу;
- нераціональне використання різноманітних форм, методів, засобів і технологій у підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Отже, аналіз результатів констатувального етапу експерименту (1-й зріз) дає підстави стверджувати про необхідність пошуків ефективних шляхів удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Формувальний експеримент полягає в застосуванні ефективних шляхів реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Незалежними змінними формувального етапу експерименту є:

1) професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови, що включає такі аспекти: навчання, виховання, пошуково-дослідна і наукова діяльність (у процесі навчання формується інтелектуальна, інформаційна, когнітивна, лінгводидактична, мовна, мовленнєва, комунікативна, лінгвокраїнознавча, методична, інтерактивна компетентності), оволодіння якими забезпечує розвиток професійних здібностей і педагогічної майстерності;

2) активні методи: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція прес-конференція, евристична бесіда, діалог, полілог, «мозковий штурм», «мікрофон», ділова гра, аналіз ситуації, портфоліо, педагогічне проектування, методи контролю й оцінювання якості знань;

3) ефективні форми організації процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови: семінарські, практичні, лабораторні й індивідуальні заняття, навчальна та виробнича практики, науково-дослідна робота, участь у науково-

дослідних лабораторіях, центрах, науково-практичних конференціях, майстер-класах, які забезпечують необмежені можливості для організації пошуково-дослідної діяльності; позанавчальна робота, яка поділяється на масові, групові (гурткові) та індивідуальні форми. До масових форм належать: читацькі конференції, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, вікторини, зустрічі з видатними людьми, «круглі столи», творчі змагання, олімпіади, екскурсії. Групові форми включають роботу студентських клубів, студій, центрів, підготовку радіо- й телепередач, організацію дискусійних клубів, тренінгів спілкування, складання проєктів, видання журналів, рольових і ділових ігор тощо.

До індивідуальних форм належать: позааудиторне читання, науково-дослідна робота, яка ґрунтується на особистісних інтересах студентів, на розкритті їхнього творчого потенціалу. Позанавчальна робота має необмежені можливості для подолання недоліків репродуктивної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

4) комплекс оптимальних засобів й інтерактивних технологій (інтерактивна дошка, комп'ютерні мережі, аудіовізуальні, технічні, друківані, мультимедійні та текстові засоби, технології – адаптивні, діяльнісно-зорієнтовані, інформаційно-комунікаційні, проєктні технології; ігротехнології професійного вдосконалення, технологія портфоліо.

Залежними змінними є:

1) рівні професійної підготовленості майбутніх учителів іноземної мови (за компонентами професійної компетентності: мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-практичного та когнітивно-творчого): високий, середній і низький;

2) ключові компетентності (мовна, мовленнєва, комунікативна, лінгводидактична, лінгвокраїнознавча, діяльнісна, методична, інтерактивна, технологічна), від яких залежить рівень сформованості професійної компетентності.

Для проведення формувального етапу педагогічного експерименту було висунуто робочу гіпотезу, яка полягала в тому, що рівень професійної

підготовки вчителя іноземної мови, формування її складових компонентів: мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-практичного, когнітивно-творчого підвищиться, якщо:

- реалізовувати в процесі навчання діяльнісний підхід у його взаємообумовленості та взаємозв'язку з компетентнісним, комунікативним, міжпредметним та акмеологічним підходами;
- дотримуватися в навчально-виховному (освітньому) процесі принципів перспективності й наступності);
- використовувати й поєднувати традиційні й інноваційні методи, застосовувати ефективні прийоми й засоби навчання, упроваджувати інноваційні технології навчання.

Ідея формувального етапу експерименту полягала в тому, щоб, забезпечивши діялісно зорієнтовану організацію навчально-виховного (освітнього) процесу, отримати відповідні результати про її вплив на рівень підготовки майбутніх учителів іноземної мови, що виражається в сформованості їхньої професійної компетентності.

Реалізація мети формувального етапу експерименту здійснювалася на основі оновлення змісту професійно орієнтованих навчальних дисциплін і педагогічної практики.

Організація роботи студентів експериментальної групи формувального етапу експерименту полягала у поєднанні традиційного та запропонованого способів професійної підготовки студентів за рахунок удосконалення їхніх теоретичних знань і практичних умінь.

На проміжних етапах здійснювалася оцінювання сформованості компонентів професійної компетентності студентів, здійснювався контроль, проєктувався подальший пошук ефективних шляхів реалізації діялісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Рівень і показники сформованості професійної компетентності студентів контрольних й експериментальних груп, що відбувалося на основі

упровадження діяльнісного підходу, визначалися за розробленими варіантами після кожного етапу дослідження відповідно до розробленої методики.

Завдання об'єднано в дев'ять блоків, окремо з теоретичної та практичної підготовки. Кожен варіант є узагальненим результатом аналізу проведеного спостереження, тестування, контрольної роботи та виконання вправ студентами експериментальних і контрольних груп.

Завдання для визначення рівня професійної підготовки студентів наводяться **в Додатку В.**

Для зменшення обсягу значних числових даних подальші обрахунки покажемо на прикладі результатів, отриманих у Кременецькій гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка.

Відповідні дослідження проводилися й в інших закладах вищої освіти упродовж 2015-2018 навчальних років.

За розробленою діагностувальною методикою проведемо обрахунки розподілу рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови на основі запровадження в навчальний (освітній) процес діяльнісного підходу. Розрахунки проведено за формулами для визначення середньо-арифметичної зваженої та дисперсії.

Розподіл показників сформованості професійної компетентності студентів
(формувальний етап експерименту)

компоненти	завдання	бали	Дисципліни															
			практика усного і писемного мовлення		фонетика		граматика		лексикологія		стилістика		лінгвоукраїно-знавство		методика		педагогічна практика	
			к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е
мотиваційно-ціннісний	1	2	5	6	6	2	4	1	2	-	3	-	5	-	5	4		
		3	10	10	9	3	8	3	10	4	7	2	8	4	8	4		
		4	3	2	3	10	6	11	6	10	6	11	3	11	3	11		
		5	-	-	-	3	-	3	-	4	2	5	2	3	2	5		
	2	2	5	4	2	-	3	-	2	-	3	-	5	-	4	-		
		3	10	5	10	4	11	4	10	5	7	-	10	4	8	1		
		4	3	9	6	12	2	12	6	12	6	12	3	12	5	12		
		5	-	-	-	2	2	2	-	1	2	6	-	2	1	5		
	3	2	-	3	4	-	3	-	3	-	2	-	3	-	4	-		
		3	5	6	11	5	9	8	10	10	7	3	7	11	6	5		
		4	12	8	3	10	6	9	5	7	6	10	9	3	5	10		
		5	1	1	-	3	-	1	-	1	3	5	1	4	2	3		
діяльнісно-практичний	1	2	4	2	3	1	2	-	3	-	2	-	3	-	7	4		
		3	11	5	8	6	7	10	8	9	6	-	6	7	6	10		
		4	3	10	7	9	9	5	7	7	7	12	10	8	2	4		
		5	-	1	-	2	-	3	-	2	3	6	1	3	3	+		
	2	2	4	2	3	-	1	-	1	-	2	-	3	-	3	-		
		3	9	6	9	6	9	9	8	11	7	-	6	9	8	2		
		4	5	8	6	9	7	7	11	6	6	11	8	6	6	12		
		5	-	2	-	3	1	2	-	1	3	7	3	3	1	4		
	3	2	4	2	4	-	3	-	3	-	2	-	1	-	3	-		
		3	4	5	10	4	9	10	10	15	9	1	6	4	8	5		
		4	10	8	4	10	4	6	5	1	5	9	8	10	5	9		
		5	-	3	-	4	2	2	-	2	2	8	3	4	2	4		
когнітивно-творчий	1	2	5	-	4	-	4	-	3	-	4	-	4	-	3	-		
		3	11	6	9	2	13	8	13	7	6	4	9	4	10	2		
		4	2	10	3	13	1	7	2	9	7	10	5	12	4	12		
		5	-	2	-	3	-	3	-	2	1	4	-	2	1	4		
	2	2	3	-	5	-	1	-	2	-	3	-	5	-	5	-		
		3	11	9	10	5	14	12	12	11	7	1	10	5	7	3		
		4	4	8	3	10	3	3	4	5	7	11	3	11	5	11		
		5	-	1	-	3	-	3	-	2	1	6	-	2	1	4		
	3	2	5	-	3	-	1	-	1	-	2	-	3	-	1	-		
		3	10	7	3	6	14	7	15	7	8	1	11	6	3	3		
		4	3	11	11	10	3	9	2	8	6	10	3	8	10	12		
		5	1	-	1	2	-	2	-	3	2	7	1	4	3	3		

Таблиця 4.12

Узагальнені показники рівня професійної підготовки студентів, 2017 рік

(середньоарифметична \bar{X}^0) (3-зріз)

КОМПОНЕНТИ	завдання	Теоретична підготовка													
		практика усного і писемного мовлення		фонетика		граматика		лексикологія		стилістика		лінгвокраїнознавство		Методика	
		к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к	Е
мотиваційно-ціннісний	1	2,78	3,35	3,04	3,83	2,91	3,59	3,1	3,59	3,38	4,24	2,82	3,6	3,2	4,15
	2	2,80	3,64	3,05	4,08	2,92	3,86	3,15	3,86	3,4	4,41	2,9	4,1	3,13	4,2
	3	2,89	3,4	3,11	3,86	3,0	3,63	3,25	3,97	3,54	4,2	2,94	2,75	3,1	4,1
	ср.	2,82	3,46	3,07	3,92	2,94	3,69	3,16	4,0	3,44	4,28	2,89	3,82	3,14	4,15
діяльнісно-практичний	1	3,1	3,35	3,31	3,99	3,2	3,67	3,39	4,17	3,62	4,40	3,16	3,95	3,39	4,2
	2	3,12	3,55	3,24	3,74	3,18	3,64	3,26	4,17	3,52	4,45	3,01	3,9	3,33	4,1
	3	2,81	3,65	3,14	3,91	2,97	3,78	3,23	3,97	3,42	4,25	3,05	3,7	3,29	4,05
	ср.	3,34	3,51	3,31	3,96	3,32	3,73	3,29	4,11	3,52	4,37	3,07	3,85	3,33	4,12
когнітивно-творчий	1	2,83	3,6	3,05	3,97	2,94	3,78	3,13	4,13	3,37	4,3	2,89	3,96	3,11	4,05
	2	2,78	3,4	3,07	3,98	2,92	3,65	3,18	4,12	3,30	4,35	3,06	3,89	3,17	4,3
	3	2,94	3,75	3,14	4,0	3,04	3,87	3,27	4,12	3,44	4,35	3,10	3,9	3,11	4,0
	ср.	2,85	3,58	3,09	3,98	2,97	3,78	3,19	4,12	3,37	4,33	3,01	3,91	3,13	4,12
Середнє за компонентами		3,0	3,51	3,15	3,95	3,07	3,73	3,21	4,08	3,44	4,32	2,99	3,85	3,2	4,15

Відповідні дослідження проводились і в інших педагогічних закладах вищої освіти. Узагальнені показники приведено в таблиці 4.13.

Узагальнені показники рівня професійної підготовки студентів

(середньоарифметична \bar{X}^0)

дисципліни	групи	Заклади вищої освіти								
		Експериментальний заклад №1			Експериментальний заклад №2			Експериментальний заклад №3		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
практика усного і писемного мовлення	к	2,85	3,00	2,85	2,94	2,8	2,89	2,89	2,7	3,1
	е	3,43	3,58	3,58	3,4	3,0	3,75	3,5	3,6	3,53
фонетика	к	2,99	3,12	3,08	3,09	2,95	3,07	3,03	2,73	3,15
	е	3,75	3,82	3,89	3,74	3,74	3,96	3,73	3,83	3,75
граматика	к	2,92	3,06	2,96	3,01	2,87	2,98	2,96	2,76	3,12
	е	3,46	3,49	3,72	3,57	3,37	3,86	3,61	3,71	3,65
лексикологія	к	3,13	3,26	3,27	3,25	3,11	3,25	3,18	2,96	3,2
	е	4,07	4,06	4,14	4,09	4,09	4,18	3,96	4,07	3,96
стилістика	к	3,37	3,45	3,52	3,42	3,29	3,4	3,29	3,12	3,24
	е	4,33	4,28	4,37	4,34	4,3	4,35	4,21	4,29	4,21
лінгвокраїнознавство	к	2,89	3,07	3,02	3,05	2,94	3,1	3,07	2,8	3,17
	е	3,82	3,85	3,92	3,85	3,88	4,01	3,71	3,85	3,81
методика	к	3,1	3,18	3,18	3,13	3,33	3,14	3,2	3,18	2,8
	е	3,9	4,0	4,15	4,12	4,12	4,15	4,05	4,02	4,21
середнє	к	3,03	3,16	3,12	3,12	3,04	3,11	3,08	2,9	3,11
	е	3,82	3,86	3,96	3,87	3,78	4,03	3,82	3,91	3,86

дисципліни	групи	Заклади вищої освіти								
		Експериментальний заклад №4			Експериментальний заклад №5			Середнє		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
практика усного і писемного мовлення	к	2,9	2,78	2,94	2,83	2,94	3,0	2,88	2,84	2,95
	е	3,7	3,35	3,4	3,45	3,5	3,7	3,49	3,4	3,59
фонетика	к	3,02	2,94	3,05	2,95	3,04	3,09	3,01	2,97	3,08
	е	3,87	3,63	3,66	3,68	3,75	3,9	3,75	3,76	3,82
граматика	к	2,96	2,86	2,99	2,84	2,99	3,04	2,93	2,90	3,01
	е	3,78	3,52	3,53	3,56	3,63	3,8	3,59	3,54	3,71
лексикологія	к	3,15	3,1	3,16	3,08	3,14	3,19	3,15	3,11	3,21
	е	4,04	3,97	3,92	3,92	4,03	4,11	4,01	4,4	4,06
стилістика	к	3,2	3,29	3,31	3,21	3,25	3,29	3,29	3,28	3,35
	е	4,15	4,3	4,22	4,2	4,28	4,3	4,24	4,29	4,27
лінгвокраїнознавство	к	3,1	2,91	3,02	2,95	3,03	3,1	3,01	2,95	3,08
	е	3,94	3,64	3,62	3,64	3,78	3,92	3,79	3,8	3,85
методика	к	3,2	3,38	2,94	3,19	3,05	3,15	3,16	3,22	3,04
	е	3,98	4,01	4,18	4,05	3,9	3,92	4,02	4,01	4,12
середнє	к	3,07	3,03	3,05	3,0	3,06	3,12	3,06	3,03	3,1
	е	3,92	3,78	3,79	3,78	3,84	3,95	3,84	3,83	3,91

Цифрові дані, які наведено в таблиці, відображають загальний рівень сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови. Аналіз отриманих результатів показує вищий рівень підготовки студентів в експериментальних групах. Так, середньоарифметична МЦс сформованості професійної компетентності майбутніх учителів після вивчення практики усного й писемного мовлення складає 3,49 бали, що становить 69,8 %, ДПс – 3,4 бали – 68 %, КТс – 3,59 бали – 71,8 %; у контрольній групі: МЦс – 2,88 (57,6 %), ДПс – 2,84 (56,8 %), КТс – 2,95 (59 %); з фонетики – в експериментальній групі: МЦс – 3,75 (75 %), ДПс – 3,76 (75,2 %), КТс – 3,92 (78,4 %); у контрольній групі: МЦс – 3,01 (60,2 %), ДПс – 2,97 (59,4 %), КТс – 3,08 (61,6 %); з граматики – в експериментальній групі: МЦс – 3,59 (71,8 %), ДПс – 3,54 (70,8 %), КТс – 3,71 (74,2 %); у контрольній групі: МЦс – 2,93 (58,6 %), ДПс – 2,90 (58 %), КТс – 3,01 (60,2 %); з лексикології – в експериментальній групі: МЦс – 4,01 (80,2 %), ДПс – 4,04 (80,8 %), КТс – 4,06 (81,2 %); у контрольній групі: МЦс – 3,15 (63 %), ДПс – 3,11 (62,2 %), КТс – 3,21 (64,2 %); із стилістики – в експериментальній групі: МЦс – 4,24 (84,8 %), ДПс – 4,29 (85,8 %), КТс – 4,27 (85,4 %); у контрольній групі: МЦс – 3,29 (65,8 %), ДПс – 3,28 (65,6 %), КТс – 3,35 (67 %); з лінгвокраїнознавства – в експериментальній групі: МЦс – 3,79 (75,8 %), ДПс – 3,8 (76 %), КТс – 3,85 (77 %); у контрольній групі: МЦс – 3,01 (60,2 %), ДПс – 2,95 (59 %), КТс – 3,08 (61,6 %); з методики – в експериментальній групі: МЦс – 4,02 (80,4 %), ДПс – 4,01 (80,2 %), КТс – 4,12 (82,4 %); у контрольній групі: МЦс – 3,16 (63,2 %), ДПс – 3,22 (64,4%), КТс – 3,04 (60,8 %).

У середньому в експериментальній групі середньоарифметична МЦс-сформованості професійної компетентності студентів становить 3,84 бали, що становить 76,8 %, ДПс – 3,83 бали (76,6 %), КТс – 3,91 бали (78,2 %). Це показники середнього й частково високого рівня; у контрольній групі: МЦс – 3,06 (61,2 %), ДПс – 3,03 (60,6 %), КТс – 3,10 (62 %). Це показники середнього рівня. Визначаємо дисперсію для контрольної й експериментальної груп окремо.

**Статистичний розподіл рівня сформованості професійної
компетентності студентів за дисперсією (Д)**

дисципліни	групи	Заклади вищої освіти								
		Експериментальний заклад №1			Експериментальний заклад №2			Експериментальний заклад №3		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
практика усного і писемного мовлення	к	0,28	0,28	0,38	0,37	0,34	0,52	0,4	0,36	0,44
	е	0,55	0,41	0,48	0,9	0,85	0,64	0,68	0,59	0,78
фонетика	к	0,36	0,28	0,49	0,38	0,36	0,50	0,3	0,55	0,17
	е	0,65	0,71	0,55	0,82	0,62	0,55	0,58	0,72	0,57
граматика	к	0,4	0,28	0,52	0,39	0,38	0,49	0,2	0,74	0,14
	е	0,79	0,87	0,62	0,75	0,4	0,46	0,49	0,86	0,54
лексикологія	к	0,4	0,28	0,46	0,39	0,36	0,44	0,26	0,63	0,21
	е	0,73	0,85	0,6	0,68	0,46	0,38	0,57	0,85	0,6
стилістика	к	0,40	0,28	0,58	0,39	0,4	0,55	0,15	0,85	0,08
	е	0,85	0,9	0,65	0,07	0,34	0,08	0,41	0,88	0,49
лінгвокраїнознавство	к	0,39	0,27	0,34	0,39	0,32	0,34	0,38	0,41	0,34
	е	0,62	0,8	0,53	0,63	0,59	0,76	0,74	0,8	0,68
методика	к	0,38	0,43	0,38	0,50	0,41	0,29	0,3	0,36	0,3
	е	0,6	0,63	0,64	1,15	0,64	0,71	0,55	0,71	0,70
середнє	к	0,37	0,3	0,45	0,40	0,31	0,44	0,28	0,55	0,24
	е	0,68	0,73	0,58	0,87	0,55	0,51	0,57	0,77	0,62

дисципліни	групи	Заклади вищої освіти								
		Експериментальний заклад №4			Експериментальний заклад №5			Середнє		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
практика усного і писемного мовлення	к	0,35	0,41	0,29	0,42	0,38	0,5	0,36	0,35	0,42
	е	0,83	0,86	0,8	0,7	0,39	0,74	0,73	0,62	0,68
фонетика	к	0,4	0,47	0,45	0,49	0,38	0,88	0,38	0,41	0,4
	е	0,78	0,6	0,88	0,76	0,51	0,73	0,71	0,61	0,62
граматика	к	0,41	0,51	0,46	0,49	0,38	0,46	0,38	0,41	0,41
	е	0,77	0,64	0,86	0,77	0,48	0,75	0,71	0,57	0,6
лексикологія	к	0,4	0,43	0,44	0,49	0,38	0,42	0,39	0,41	0,39
	е	0,8	0,56	0,9	0,75	0,55	0,71	0,71	0,65	0,64
стилістика	к	0,42	0,60	0,49	0,5	0,39	0,5	0,38	0,5	0,44
	е	0,74	0,72	0,83	0,79	0,42	0,79	0,71	0,5	0,56
лінгвокраїнознавство	к	0,38	0,27	0,39	0,5	0,38	0,34	0,41	0,33	0,35
	е	0,86	0,42	0,99	0,7	0,69	0,64	0,71	0,66	0,72
методика	к	0,51	0,48	0,39	0,53	0,67	0,38	0,37	0,4	0,37
	е	0,73	0,57	1,07	0,72	0,39	0,61	0,74	0,68	0,74
середнє	к	0,41	0,45	0,41	0,48	0,42	0,49	0,38	0,40	0,39
	е	0,78	0,62	0,90	0,71	0,49	0,71	0,72	0,63	0,66

Аналіз наведених в таблиці даних показує, що дисперсія після вивчення дисципліни «Практика усного і писемного мовлення» для студентів експериментальної групи за КТе – 0,68, МЦе – 0,73, ДПе – 0,62 (середнє – 0,67); у контрольній групі: КТк – 0,42, МЦк – 0,36, ДПк – 0,35 (середнє – 0,37); «фонетики» – КТе – 0,62, МЦе – 0,71, ДПе – 0,61 (середнє – 0,64); у контрольній групі: КТк – 0,4, МЦк – 0,38, ДПк – 0,41 (середнє – 0,39); «граматики» – в експериментальній групі – КТе – 0,60, МЦе – 0,71, ДПе – 0,57 (середнє – 0,62); у контрольній групі: КТк – 0,41, МЦк – 0,38, ДПк – 0,41 (середнє – 0,4); лексикології – в експериментальній групі – КТе – 0,64, МЦе – 0,71, ДПе – 0,65 (середнє – 0,66); у контрольній групі: КТк – 0,39, МЦк – 0,39, ДПк – 0,41 (середнє – 0,39); стилістики – в експериментальній групі – КТе – 0,56, МЦе – 0,71, ДПе – 0,5 (середнє – 0,54); у контрольній групі: КТк – 0,44, МЦк – 0,38, ДПк – 0,5 (середнє – 0,44); з лінгвокраїнознавства – в експериментальній групі – КТе – 0,72, МЦе – 0,71, ДПе – 0,66 (середнє – 0,70); у контрольній групі: КТк – 0,35, МЦк – 0,41, ДПк – 0,33 (середнє – 0,36); з методики навчання іноземної мови – в експериментальній групі – КТе – 0,74, МЦе – 0,74, ДПе – 0,68 (середнє – 0,72); у контрольній групі: КТк – 0,37, МЦк – 0,37, ДПк – 0,4 (середнє – 0,38).

За результатами, одержаними в процесі дослідження, стає очевидним, що у студентів експериментальної групи середній рівень МЦ-компонента становить 76,8 %, ДП-компонента – 76,6 %, КТ-компонента – 78,2 %; у контрольній групі середній рівень МЦ-компонента – 61,2 %, ДП – 60,6 %.

Різниця між рівнями компонентів професійної компетентності студентів експериментальної й контрольної груп потребує перевірки на достовірність, яку здійснимо за допомогою критерію К. Пірсона. Висуваємо нульову гіпотезу про те, що різниця у рівнях сформованості професійної компетентності між контрольною й експериментальною групами спричинена випадковими чинниками.

Якщо $\chi^2_o < \chi^2_{(0,05,4)}$, то нульова гіпотеза приймається, а якщо $\chi^2_o > \chi^2_{(0,05,4)}$, то приймається альтернативна гіпотеза про те, що різниця у показниках пов'язана із спрямованим впливом експериментальних чинників.

Таблиця 4.15

Розрахунки критерію χ^2 Пірсона

компоненти професійної компетентності	група	ширина групи	частота показників						
			n_e	n_k	n^i_e	n^i_k	$n^i_e - n^i_k$	$\frac{(n^i_e - n^i_k)^2}{n^i_k}$	$\frac{(n^i_e - n^i_k)^2}{n^i_k}$
МЦ	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	3	5	15	25	-10	100	4,0
	3	2-3	6	10	30	50	-20	400	80,0
	4	3-4	10	3	50	15	35	1225	81,7
	5	4-5	1	-	5	-	-5	25	-
ДП	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	3	5	15	25	-10	100	4,0
	3	2-3	6	9	30	45	-15	225	5,0
	4	3-4	8	4	40	20	20	400	20,0
	5	4-5	3	1	15	5	10	100	20,0
КТ	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	2	5	10	25	-15	228	15
	3	2-3	6	11	30	55	-25	625	11,4
	4	3-4	10	3	50	15	35	1225	81,7
	5	4-5	2	-	-	-	-	-	-

Отже, за компонентами професійної компетентності студентів χ^2_o становить: МЦ – 165,7; ДП – 49,0; КТ – 108,1.

Результати отримані в інших закладах вищої освіти дещо відрізняються, але в доступних межах.

Оскільки $\chi^2_o > \chi^2_{(0,05,4)}$; $\alpha \chi^2_o > \chi^2_{(0,05,4)} = 9,49$, то приймається гіпотеза, що означає – різниця у рівнях сформованості професійної компетентності між контрольною й експериментальною групами зумовлена експериментальними чинниками.

Подібним чином визначався рівень практичної підготовки студентів за компонентами професійної компетентності.

Завдання для визначення рівня практичної підготовки студентів наведено в **Додатку Д**. Результати аналізу виконаних завдань подаються в таблиці 4.16.

Таблиця 4.16

**Узагальнені показники практичної підготовки
майбутніх учителів іноземної мови**

Компоненти	завдання	бали	Педагогічна практика	
			к	е
мотиваційно-ціннісний	1	2	3	-
		3	8	2
		4	7	9
		5	2	9
	2	2	2	-
		3	8	-
		4	6	12
		5	2	8
	3	2	2	-
		3	8	-
		4	6	12
		5	2	8
діяльнісно-практичний	1	2	2	-
		3	6	-
		4	8	14
		5	2	6
	2	2	3	-
		3	6	-
		4	8	11
		5	1	9
	3	2	2	-
		3	4	-
		4	10	10
		5	2	10
когнітивно-творчий	1	2	-	-
		3	8	-
		4	8	10
		5	2	10
	2	2	1	-
		3	14	-
		4	3	12
		5	-	8
	3	2	1	-
		3	8	2
		4	8	9
		5	3	9

Подібні результати отримані й в інших закладах вищої освіти.

Для проведення подальших обрахунків визначаємо середньоарифметичну виражену за даними Кременецької гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Результати занесено в таблицю 4.17.

Таблиця 4.17

Узагальнені показники рівня практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (середньоарифметична \bar{X})

компоненти	завдання	Педагогічна практика	
		к	е
мотиваційно-ціннісний	1	3,77	4,35
	2	3,44	4,4
	3	3,44	4,4
	ср.	3,55	4,38
діяльнісно-практичний	1	3,56	4,3
	2	3,39	4,45
	3	3,67	4,5
	ср.	3,54	4,42
когнітивно-творчий	1	3,67	4,5
	2	3,11	4,4
	3	3,61	4,35
	ср.	3,46	4,42
Середнє за компонентами		3,51	4,40

Відповідні дані було отримано в інших закладах вищої освіти.

Таблиця 4.18

Узагальнені показники рівня практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (середньоарифметична \bar{X})

назва дисципліни	групи	Назва навчального закладу								
		Кременецька гуманіт.-пед. академія ім.Т.Шевченка						Рівн. держ. гум. ун-т		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
педагогічна практика	к	3,31	3,4	3,21	3,55	3,54	3,61	3,16	3,5	3,29
	е	4,52	4,6	4,5	4,38	4,42	4,35	4,5	4,55	4,45

назва дисципліни	групи	Назва навчального закладу								
		Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки						Середнє		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
педагогічна практика	к	3,4	3,2	3,2	3,24	3,34	3,11	3,33	3,39	3,28
	е	4,35	4,4	4,26	4,34	4,4	4,05	4,41	4,47	4,32

У таблиці наведено цифрові дані, які отримано в декількох закладах вищої освіти. Вони дещо відрізняються між собою, але відображають стан практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Аналіз отриманих результатів показує, що після проходження педагогічної практики в експериментальній групі середньоарифметична МЦе практичної підготовки за компонентами професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови складає 4,41 (88,2 %), ДПе – 4,47 (89,4 %), КТе – 4,32 (86,4 %); у контрольній групі: МЦк – 3,33 (66,6 %), ДПк – 3,39 (67,8 %), КТк – 3,28 (65,6 %).

Визначаємо дисперсію окремо для контрольної й експериментальної груп. Результати наводимо в таблиці 4.19.

Таблиця 4.19

Статистичний розподіл показників рівня сформованості професійної компетентності студентів за дисперсією (Д)

назва дисципліни	групи	Заклад вищої освіти								
		Експериментальний заклад № 1			Експериментальний заклад № 2			Експериментальний заклад № 3		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
педагогічна практика	к	0,71	0,7	0,5	0,2	0,41	0,24	0,29	0,36	0,35
	е	0,5	0,72	0,36	0,9	0,72	0,81	0,34	0,25	0,8

назва дисципліни	групи	Заклад вищої освіти								
		Експериментальний заклад № 4			Експериментальний заклад № 5			Середнє		
		МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ	МЦ	ДП	КТ
педагогічна практика	к	0,3	0,54	0,3	0,3	0,41	0,26	0,38	0,48	0,33
	е	0,6	0,55	0,6	0,72	0,74	0,36	0,63	0,62	0,56

За допомогою критерію χ^2 Пірсона здійснено перевірку на достовірність різниці між рівнями підготовки студентів контрольної й експериментальної груп.

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона

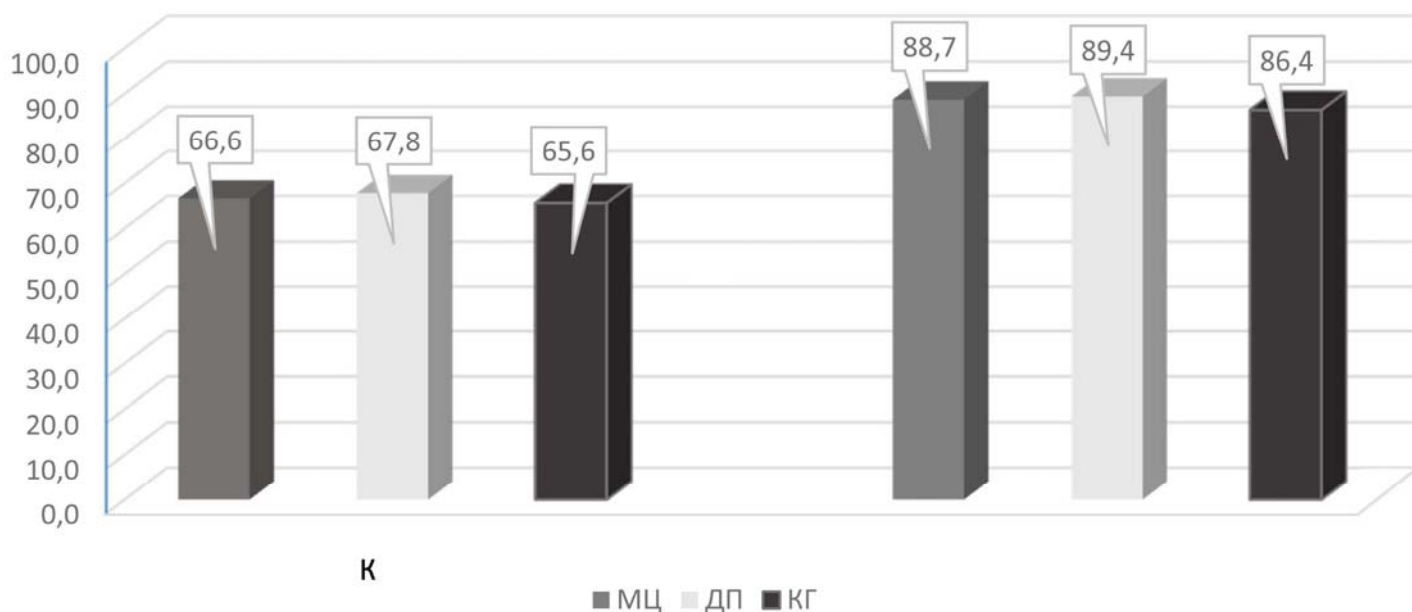
компоненти професійної компетентності	група	ширина групи	частота показників						
			n_e	n_k	n^i_e	n^i_k	$n^i_e - n^i_k$	$(n^i_e - n^i_k)^2$	$\frac{(n^i_e - n^i_k)^2}{n^i_k}$
МЦ	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	4	6	20	30	-10	100	3,33
	3	2-3	6	10	30	50	-20	400	8,0
	4	3-4	9	4	45	2	25	625	31,25
	5	4-5	1	-	5	-	5	25	-
									$\chi^2_o=42,58$
ДП	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	3	5	15	25	-10	100	4,0
	3	2-3	5	10	25	50	-25	625	12,5
	4	3-4	9	3	45	15	30	900	60,0
	5	4-5	3	-	15	-	15	225	-
									$\chi^2_o=76,5$
КТ	1	0-1	-	-	-	-	-	-	-
	2	1-2	3	4	15	20	-5	25	5,0
	3	2-3	7	12	35	60	-25	625	10,4
	4	3-4	8	2	40	10	30	900	90,0
	5	4-5	2	-	10	-	10	100	-
									$\chi^2_o=105,4$

Аналіз наведених у таблиці даних показує – за компонентами професійної компетентності χ^2 становить: МЦ – 42,58; ДП – 76,5; КТ – 105,4.

Незначні відхилення спостерігались в інших університетах, але в допустимих межах.

Отже, різниця в результатах зумовлена експериментальними чинниками.

За допомогою діаграми можна наочно показати закономірності статистичного розподілу рівнів практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.



Аналіз діаграми показує, що різниця у прирості рівнів практичної підготовки студентів за компонентами професійної компетентності в експериментальній і контрольній групах становить: МЦ – 21,6%; ДП – 21,6%; КТ – 20,8%.

На основі узагальнення результатів професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови визначено високий, середній і низький рівні. Результати наведено в таблиці 4.21.

Таблиця 4.21

Рівні сформованості професійної компетентності студентів на етапі формувального етапу експерименту

Рівні	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)
Високий	13,6±0,31	38,2±0,06
Середній	46,9±0,42	42,4±0,09
Низький	39,5±0,3	19,4±0,1

Аналіз отриманих даних показує, що в результаті проведення формувального етапу експерименту в студентів експериментальної групи виявились більш високі показники рівня професійної підготовки, ніж у

студентів контрольної групи. Так, в експериментальних групах високий рівень сформованості професійної компетентності зріс до 38,2 %, середній до 42,4 %, а низький зменшився до 19,4 % після проведення формувального етапу експерименту. У контрольних групах високий рівень підготовки студентів зріс до 13,6 %, середній – до 46,9 %, низький – зменшився до 39,5 %.

Для здійснення порівняльної оцінки ефективності процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови (формування професійної компетентності) ми узагальнили результати, отримані під час констатувального й по завершенню формувального етапу експерименту.

Дані наводимо в таблиці 4.22.

Таблиця 4.22

Динаміка приросту рівнів професійної підготовки студентів

КОМПОНЕНТИ	групи	Зрізи (%)						
		1-ий	2-ий	середнє	3-ій	4-ий	середнє	приріст
МЦ	к	42,8	42,6	42,7	63,4	61,2	62,3	19,6
	е	42,0	43,0	42,5	80	78	79	36,5
ДП	к	42,2	42,6	42,4	62,6	63,2	62,9	20,5
	е	42,6	42,8	42,7	79,4	79,2	79,3	36,6
КТ	к	42,2	42,2	42,2	64,4	61,0	62,7	20,5
	е	42,6	42,4	42,5	81,4	77,2	79,3	36,8

Аналіз даних таблиці показує, що узагальнені показники рівнів професійної підготовки студентів контрольних й експериментальних груп (за компонентами професійної компетентності) під час проведення констатувального етапу експерименту майже не відрізняється.

Упровадження у процес навчання іноземної мови методики реалізації діяльнісного підходу на основі імплементації функційно-структурної дидактичної системи сприяло наближенню показників рівнів компонентів

професійної компетентності до високого рівня сформованості професійної компетентності (МЦ – 79 %, ДП – 79,3 %, КТ – 79,3 %).

Розглянемо динаміку рівнів сформованості професійної підготовки майбутніх учителів.

Таблиця 4.23

Динаміка приросту рівнів професійної підготовки студентів – майбутніх учителів іноземної мови

Рівні	констатувальний експеримент	формувальний експеримент	приріст	констатувальний експеримент	формувальний експеримент	приріст
	контрольна група			експериментальна група		
високий	-	13,6±0,31	13,6±0,31	-	38,2±0,06	38,2±0,06
середній	13,3±0,14	46,9±0,42	33,6±0,28	10,4±0,13	42,4±0,09	32,0±0,04
низький	86,7±0,11	39,5±0,3	-47,2±0,19	89,6±0,11	19,4±0,1	-70,2±0,01

Аналіз даних таблиці показує, що в результаті експериментального дослідження у студентів експериментальної групи виявились більш високі показники рівня сформованості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Після проведення формувального етапу експерименту в експериментальних групах зріс високий рівень професійної підготовки студентів порівняно із констатувальним етапом на 38,2 %; середній – на 32,0 %; низький – зменшився на 70 %. У контрольних групах високий рівень професійної підготовки студентів зріс на 13,6 %; середній – на 33,6 %; низький – зменшився на 47,2 %.

На основі отриманих результатів дослідження приходимо до висновку, що рівень професійної підготовки студентів контрольної групи змінився із

незначним відхиленням, тоді, як рівень професійної підготовки студентів експериментальної групи значно вищий.

Отже, результати проведеного експрименту показали позитивні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови, що забезпечувалось удосконаленням навчально-виховного (освітнього) процесу за рахунок упровадження діяльнісного підходу у взаємозв'язку та взаємообумовленістю з компетентнісним, акмеологічним та іншими методологічними підходами в навчанні, реалізація яких здійснювалася шляхом поєднання традиційних методів навчання із застосуванням сучасних педагогічних технологій, інтерактивних методів та ефективних засобів навчання.

Висновки до розділу 4

У розділі надано опис розробленого дидактико-методичного забезпечення реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Аналіз лінгвістичної, психологічної та методичної літератури підтверджує необхідність здійснення пошуку ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови. Було висунуто припущення про те, що рівень професійної підготовки вчителя іноземної мови підвищиться, якщо:

- поєднувати у використанні традиційні й інноваційні методи, застосовувати ефективні прийоми і засоби, які базуються на реалізації діяльнісного підходу;
- дотримуватися в навчально-виховному (освітньому) процесі пріоритетних принципів навчання (перспективності і наступності);
- здійснювати навчання іноземної за урахуванням взаємозв'язку діяльнісного, компетентнісного, лінгвістичного, комунікативного, міжпредметного й акмеологічного підходів.

Вихідними положеннями формування дидактико-методичної основи імплементації функційно-структурно дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови є рівень

професійної підготовки студентів, готовність їх виконувати функції вчителя іноземної мови.

Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови є цілеспрямованим, динамічним, інноваційним процесом, адаптованим до реальних умов вищого навчального закладу (закладу вищої освіти), що визначається його конкурентоспроможністю на ринку освітніх послуг.

В основі професійної підготовки вчителя іноземної мови лежить процес формування професійної компетентності.

Спрямовуючи отримані висновки у площину професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, можна простежити, що вона заснована на сукупності сформованих на базовому рівні мовної, мовленнєвої, комунікативної, лінгвокраїнознавчої, соціокультурної, діяльнісної, мотиваційної, методичної й інших компетентностей і виявляється в готовності здійснювати процес навчання в основній загальноосвітній школі, а також продовжувати освіту в магістратурі.

Для перевірки гіпотези, висунутої в науковому дослідженні, було запропоновано експериментально-дослідну систему реалізації діяльнісного підходу. Основна ідея діяльнісного підходу пов'язана не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю як засобом становлення й розвитку суб'єкта.

Передбачаючи організацію самого процесу навчання як організацію й керування навчальною діяльністю студентів, діяльнісний підхід означає переорієнтацію цього процесу на постановку й самостійне розв'язування ними конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідних, перетворювальних, проєктних тощо).

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови здійснюється на основі вдосконалення змісту фахових дисциплін, що передбачає формування:

- а) системи знань про норми сучасної іноземної мови (німецької, англійської);

- б) умінь правильно та доречно використовувати мовні засоби залежно від ситуації спілкування, розпізнавати випадки порушення норм у власному мовленні та мовленні інших мовців, редагувати недосконале мовлення;
- в) позитивного досвіду послуговування мовними засобами, досвіду сприймання якості мовлення інших людей критично;
- г) стверджувального ставлення до формування в майбутніх вчителів рис мовної особистості.

Зміна навчання, яке здійснювалося на основі традиційної системи, вимагає розроблення нових методологічних підходів; визначення, обґрунтування й оновлення змісту, форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних (організаційно-дидактичних) умов навчання.

До найефективніших технологій навчання іноземної мови у закладі вищої освіти можна віднести *ігрову, тренінгову та метод проєктів*.

Було розроблено експериментальну методику реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Реалізація діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови буде можливою за такої організації навчального (освітнього) процесу, де зміниться роль викладача, який володіє відповідними педагогічними технологіями, добирає методи та прийоми викладання, що стимулюють навчання, забезпечують обмін досвідом, сприяють творчому вирішенню проблем і появі креативних ідей. Завдання підрозділу полягає в розкритті особливостей розробленої методики реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Задля використання запропонованої методики реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови викладачі педагогічних закладів вищої освіти, які брали участь в експериментальній роботі, були ознайомлені з методикою її проведення. Реалізація методики здійснювалась за допомогою інтерактивних навчально-методичних комплексів, до яких входили традиційні й удосконалені програми з фонетики, лексикології, граматики, стилістики, методики викладання іноземної мови, практики усного та

писемного мовлення, а також програми педагогічних практик зі змістом і методикою, спрямовані на реалізацію діяльнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців і залучення студентів до активної науково-дослідної роботи.

У системі реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови передбачено удосконалення змісту лекційних курсів теоретичних дисциплін і практики усного й писемного мовлення. Змістове наповнення коректувалося задля актуалізації професійних та особистісних якостей студентів. Добирались теми, зміст яких пов'язаний із педагогічною професією, проблемами навчання й виховання молоді, а також теми, котрі спонукають студентів до розв'язування комунікативних і морально-етичних проблем. Матеріал логічно розподілявся за змістовими модулями відповідних дисциплін, що забезпечувало доповнення навчально-виховного (освітнього) процесу.

Таким чином реалізація діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови забезпечувалася обраними стратегіями у процесі проведення лекційних, лабораторно-практичних занять, ділових ігор, дискусій, різних видів практик, написання курсових і кваліфікаційних робіт та включала такі аспекти, як навчання, виховання, наукову та пошуково-дослідну діяльність.

Для проведення експериментального дослідження було розроблено методику його організації та проведення, спрямовану на імплементацію розробленої та теоретично обґрунтованої функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на основі створення відповідної таксономії організаційно-дидактичних умов, дібрано засоби та прийоми, які визначають ефективні шляхи підготовки вчителя іноземної мови, передбачають встановлення різниці між початковим та набутим рівнями сформованості його професійної компетентності.

Методикою експериментальної роботи було передбачено такі етапи:

1. Відбір з усієї кількості студентів педагогічних вищих навчальних закладів (педагогічних закладів вищої освіти) вибіркової сукупності студентів факультетів іноземних мов для контрольної й експериментальної груп,

що навчаються на денному відділенні, мають однаковий рівень попередньої освіти та близькі за віком.

2. Розроблення програми дослідно-експериментальної роботи.
3. Визначення особливостей засвоєння студентами експериментальних груп знань, умінь, навичок і компетенцій у порівнянні з контрольними.
4. Проведення порівняльного аналізу рівня отриманих результатів.

Задля розв'язання завдань, які ставились під час кожного етапу, за основу бралась якість засвоєння матеріалу традиційного змісту фахових дисциплін та педагогічної практики, в експериментальних групах – засвоєння змісту матеріалу, що містить авторські нововведення.

Програмою дослідно-експериментальної роботи було передбачено:

1. Визначення вихідного рівня підготовки вчителя іноземної мови, а саме: виявлення рівня оволодіння знаннями, уміннями, навичками та компетенціями.
2. Упровадження методики реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови.
3. Перевірка рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови після впровадження авторської функційно-структурної дидактичної системи.
4. Проведення інтерпретації результатів дослідно-експериментальної роботи.

За вихідний рівень підготовки вчителів іноземної мови, який визначався в ході констатувального етапу експерименту, прийнято рівень підготовки студентів із відповідних дисциплін, названих вище. Дослідження проводилось до впровадження розробленої функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Рівень і показники професійної підготовки студентів контрольної й експериментальної груп визначався за розробленими варіантами після кожного етапу дослідження (зрізу).

Завдання об'єднано в окремі блоки для визначення рівня сформованості компонентів професійної компетентності: діяльнісно-практичного, мотиваційно-ціннісного та когнітивно-творчого.

Кожен варіант є узагальненим результатом аналізу проведеного спостереження, анкетування, тестування, виконання вправ і проведення контрольних робіт студентами контрольних та експериментальних груп.

Отже, аналіз результатів констатувального етапу експерименту (1-й зріз) дає підстави стверджувати про необхідність пошуків ефективних шляхів удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Формувальний експеримент полягає в застосуванні ефективних шляхів реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Ідея формувального етапу експерименту полягала в тому, щоб, забезпечивши діялісно зорієнтовану організацію навчально-виховного (освітнього) процесу, отримати відповідні результати про її вплив на рівень підготовки майбутніх учителів іноземної мови, що виражається в сформованості їхньої професійної компетентності.

Реалізація мети формувального етапу експерименту здійснювалася на основі оновлення змісту професійно орієнтованих навчальних дисциплін і педагогічної практики.

Організація роботи студентів експериментальної групи формувального етапу експерименту полягала у поєднанні традиційного та запропонованого способів професійної підготовки студентів за рахунок удосконалення їхніх теоретичних знань і практичних умінь.

На проміжних етапах здійснювалася оцінювання сформованості компонентів професійної компетентності студентів, здійснювався контроль, проєктувався подальший пошук ефективних шляхів реалізації діялісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Рівень і показники сформованості професійної компетентності студентів контрольних й експериментальних груп, що відбувалося на основі

упровадження діяльнісного підходу, визначалися за розробленими варіантами після кожного етапу дослідження відповідно до розробленої методики.

Завдання об'єднано в дев'ять блоків, окремо з теоретичної та практичної підготовки. Кожен варіант є узагальненим результатом аналізу проведеного спостереження, тестування, контрольної роботи та виконання вправ студентами експериментальних і контрольних груп.

Після проведення формувального етапу експерименту в експериментальних групах зріс високий рівень професійної підготовки студентів порівняно із констатувальним етапом на 38,2 %; середній – на 32,0 %; низький – зменшився на 70 %. У контрольних групах високий рівень професійної підготовки студентів зріс на 13,6 %; середній – на 33,6 %; низький – зменшився на 47,2 %.

На основі отриманих результатів дослідження приходимо до висновку, що рівень професійної підготовки студентів контрольної групи змінився із незначним відхиленням, тоді, як рівень професійної підготовки студентів експериментальної групи значно вищий.

Отже, результати проведеного експерименту показали позитивні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови, що забезпечувалось удосконаленням навчально-виховного (освітнього) процесу за рахунок запровадження діяльнісного підходу у взаємозв'язку та взаємообумовленістю з компетентнісним, акмеологічним та іншими методологічними підходами в навчанні, реалізація яких здійснювалася шляхом поєднання традиційних методів навчання із застосуванням сучасних педагогічних технологій, інтерактивних методів та ефективних засобів навчання.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано новий науковий підхід до розв'язання проблеми реалізації діяльнісного підходу в підготовці вчителя іноземної мови.

Отримані результати доводять правильність твердження про те, що висунута на початку дослідження гіпотеза підтвердилася, а також засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань.

1. На основі аналізу філософсько-освітньої, психолого-педагогічної та дидактико-методичної зарубіжної та вітчизняної літератури з'ясовано стан розробленості проблеми реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови та розкрито її дидактичні основи, які трактуємо як теоретичне обґрунтування розроблення моделі функційно-структурної дидактичної системи як єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів (концептуально-дидактичного, змістово-дієвого; функційно-дієвого; рефлексійно-діяльнісного), основою ефективного функціонування якої є вияв і створення таксономії організаційно-дидактичних умов (на трьох рівнях). З'ясовано сутність і специфіку технологічно-процесуального феномена «реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі» (у розумінні обґрунтування доцільності розроблення й імплементації функційно-структурної дидактичної системи на основі створення таксономії відповідних організаційно-дидактичних умов в освітній процес вищої педагогічної школи) на засадах моделювання з використанням положень діяльнісного з проєкцією на «діє-орієнтований» як провідного та сукупності інших методологічних підходів (компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого в їхній комплікативно-контамінаційній єдності).

2. З'ясовано сутність і специфіку феномена «реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови» й уточнено поняття, які його характеризують, конкретизовано їхній психолого-педагогічний зміст. Провідною ідеєю діяльнісного підходу є положення про те, що будь-який

розвиток (чи особистісний, чи професійний) здійснюється лише в процесі діяльності. Базова категорія цього підходу – категорія діяльності. Згідно з діяльнісним підходом, саме діяльність є формою вияву творчої активності в організації поліфункційного контролю професійної підготовки вчителя. Основні положення діяльнісного підходу до системи поліфункційного контролю професійної підготовки компетентного працівника в закладі вищої освіти вчені вбачають у тому, що: контроль рівнів сформованості його певних компетентностей реалізується в діяльності. Отже, необхідно обирати активні форми контролю; професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця здійснюється в діяльності; рефлексія є компонентом діяльності; ставлення студента до результату власної діяльності призводить до розвитку; студент є суб'єктом діяльності, він займає активну позицію у виборі форм і методів контролю й самоконтролю своєї діяльності; спілкування як частина діяльності реалізується як у контактному, так й у віртуальному освітніх середовищах; суб'єкт-суб'єктні відносини в здійсненні контролю мають реалізовуватись на всіх рівнях. Діяльнісна компетентність виявляється основою формування професійної мобільності вчителя іноземної мови. Визначальними показниками якості професійної освіти є професійна мобільність й адаптивність особистості до умов динамічно мінливого середовища. В основу формування професійної мобільності вчителя іноземної мови покладається діяльнісна компетентність, котра передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання іноземної мови як у повсякденних, загальних, ділових ситуаціях, так і у фахових, котрі поряд із навчанням іншомовного спілкування передбачають усвідомлення студентом зв'язків між власною та іноземною культурами, розвиток й активізацію метапредметного мислення, формування навичок і вмінь автономного навчання, спрямованого на формування в студента особистої відповідальності за результати навчання шляхом організації навчального (освітнього) процесу з викладачем.

3. Діяльнісна компетентність є основою формування фахової компетентності, соціокультурної, іншомовної, комунікативної, навчальної,

методичної, професійно орієнтованої, міжкультурної, а також інших компетентностей. Визначено дидактичні особливості формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови. Суть навчання з позицій реалізації положень діяльнісного підходу характеризується тим, що в центрі уваги перебуває не просто діяльність, а спільна діяльність викладача та студента в досягненні разом намічених цілей і завдань. Розроблено й теоретично обґрунтовано ієрархію реалізації положень діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови. Формування на належному рівні лінгвістичних мовних, мовленнєвих і комунікативних знань, усвідомленого застосування їх студентами в навчальних (освітніх) і життєвих ситуаціях – одне з найважливіших завдань викладача. Успішному вирішенню визначеної проблеми сприяє реалізація положень діяльнісного підходу в його оновленому баченні як «діє-орієнтованого», що забезпечує формування згаданих вище компетентностей.

4. Виявлено та дефініційовано таксономію організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови як основу розроблення моделі відповідної дидактичної системи на трьох ієрархізовано-підпорядкованих рівнях: парадигмально-системотвірна організаційно-дидактична умова; комплекс організаційно-дидактичних субумов; часткові умови (парадигмально-системотвірна організаційно-дидактична умова: забезпечення інтегрально-контамінаційного способу реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та іррадіації положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів (у межах здійснюваного дослідження), а саме: комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого – у їхній комплікативно-контамінаційній взаємодії задля створення сучасного діє-орієнтованого освітнього середовища професійної підготовки вчителя іноземної мови; комплекс організаційно-дидактичних субумов: забезпечення системно-

комплексного активування дидактичного потенціалу дисциплін блоку фахової підготовки як впливу, спрямованого на активацію мотиваційно-самоактуалізаційної складової професійної підготовки студента-філолога як майбутнього вчителя іноземної мови; усвідомлення студентом важливості формування й розвитку власної діяльнійної компетентності як основи формування професійної компетентності; визначення й інтенсифікація діяльнійного спрямування інноваційних освітніх технологій на основі урахування досвіду класичних дієорієнтованих форм організації, методів, прийомів і засобів навчання та їхньої інтеграції з інтерактивними методами навчання із застосуванням сучасних ІТ-технологій; активація дидактичних механізмів цілеспрямованого системно-константного формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови на основі створення відповідного дидактико-методичного забезпечення; розроблення діагностувального інструментарію для визначення рівня вияву професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

5. Розроблено та обґрунтовано доцільність імплементації в освітній процес вищої педагогічної школи функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнійного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, яка є єдністю чотирьох компонентних конструктів (концептуально-дидактичного: методологічний, теоретико-концептуальний, технологічно-процесуальний, психолого-дидактичний компонентні субконструкти; змістово-дієвого: організаційно-дієвий компонентний субконструкт; когнітивно-змістовий компонентний субконструкт; функційно-дієвого: компонентний субконструкт мотивації діяльнійності майбутнього вчителя; інструментально-діяльнійний компонентний субконструкт; рефлексійно-діяльнійного: діагностувально-інструментальний компонентний субконструкт, компетентнісно-верифікаційний компонентний субконструкт; аналітико-статистичний компонентний субконструкт) реалізації діяльнійного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови на засадах урахування ціннісно-

вартісних положень інших методологічних підходів: компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого, що забезпечує дидактично-зумовлену результативність впливу на формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на ґрунті значущого підвищення ефективності формування їхніх суб'єктних якостей як результату активації процесів само в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти.

6. Виявлено можливості активації дидактичного потенціалу навчання гуманітарних дисциплін під час здійснення підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій педагогічній школі з проєкцією на реалізацію діяльнісного підходу в його оновленому розумінні як діє-орієнтованого та з урахуванням ціннісно-вартісного впливу положень інших методологічних підходів; психолого-дидактичні аспекти активації процесів самоактуалізації та самодіяльності в інформаційно-освітньому середовищі сучасного педагогічного закладу вищої освіти. На цій основі уточнено критерії (мотиваційно-потребнісний; організаційно-діяльнісний; змістово-когнітивний; діяльнісно-результативний); критерійно обумовлені показники (за кожним із критеріїв) і рівні (творчий; відтворювально-самостійний; імітаційно-репродуктивний; початковий) сформованості професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

7. Здійснено апробацію та експериментально перевірено результативність функціонування авторської функційно-структурної дидактичної системи за створення визначеної таксономії організаційно-дидактичних умов як механізму дидактичного впливу на формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Після проведення формувального етапу експерименту в експериментальних групах зріс високий рівень професійної підготовки студентів порівняно із констатувальним етапом на 38,2%; середній – на 32,0%; низький – зменшився на 70%. У контрольних групах високий рівень професійної підготовки студентів зріс на 13,6%; середній – на 33,6%; низький –

зменшився на 47,2%. На основі отриманих результатів дослідження констатовано, що рівень професійної підготовки студентів контрольної групи змінився з незначним відхиленням, а рівень професійної підготовки студентів експериментальної групи значно вищий. Результати проведеного експерименту показали позитивні зміни в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови, що забезпечувалось удосконаленням освітнього процесу завдяки упровадженню діяльнісного підходу у взаємозв'язку з компетентнісним, акмеологічним та іншими методологічними підходами в навчанні, реалізація яких здійснювалася шляхом поєднання традиційних методів навчання із застосуванням сучасних педагогічних технологій, інтерактивних методів та ефективних засобів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва: *Ин-т психотерапии*, 2004. 584 с.
2. Адольф В.А. *Профессиональная компетентность современного учителя* : монография. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1998. 310 с.
3. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998. № 1. С. 72–75.
4. Азимов Э. Г., А. Н. Щукин. Словарь методологических терминов (теория и практика преподавания языков). Санкт-Петербург : *Златоуст*, 1999.
5. Аксьонова О.В. Практичні і семінарські заняття. Київ : *Либідь*, 1998. 107 с.
6. Александров Д. Н. Самоконтроль, самокоррекция и формирование учебной познавательной активности учащихся. *Контроль в обучении иностранным языкам в школе*. Москва, 1986. С. 71–75.
7. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ : *Вища школа*, 1981. 206 с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : підручник. Київ : *Либідь*, 1998. 126 с.
9. Алхазішвілі А. А. Психологическая основа создания естественных речевых ситуаций в учебной установке. *Иностранные языки в высшей школе*. 1974. Вып. 9. С. 85–92.
10. Амеліна С.М. Засоби формування культури іншомовного професійного спілкування. *Иноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.15–16.
11. Ампілова Л. Професійно-педагогічна компетентність. *Завуч*. 2012. № 7 (вкладка).
12. Ананьев Б. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А. Бодалева и др. Москва : *Педагогика*, 1980. Т. II. 288 с.

13. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении. *Советская педагогика*. 1953. № 2. С. 85–92.
14. Аніловська Г. Я. Університетська освіта : навчальний посібник. Г. Я. Аніловська, Н. С. Марушко, Л. М. Томаневич. Львів: *Магнолія*, 2006. 370 с.
15. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: *Центр инновационных технологий*, 2006. 608 с.
16. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 3–9.
17. Антонова О.Є. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О.Є.Антонова, Л.П.Маслак. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* : монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. С. 81–109.
18. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала : статьи* / под ред. В.А.Бодрова. Москва: Ин-т псих. АН СССР, 1991. С. 67–79.
19. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников. *Педагогика*. 2003. №5. С.49–55.
20. Арыдин В. М., Атанов Г.А. Учебная деятельность студентов : справочное пособие. Донецк, 2000. 80 с.
21. Артеменко Т.М., Ліпко І.П. Деякі проблеми навчання ефективного спілкування іноземною мовою. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: зб. наук. праць. Вип. 14. Харків, 2009. С.32–39.
22. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Москва: *Просвещение*, 1969. 279 с.
23. Артемчук Т. Методика організації науково-дослідної роботи. Київ: *Форум*, 2000. 76 с.

24. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: *Высшая школа*, 1980. 368 с.
25. Архипова Е. В. О реализации принципа преемственности в программах по русскому языку в начальной и средней школе. *Русский язык в школе*. 1998. № 3. С. 3–7.
26. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся : учеб. пособие для студентов пед. вузов. Москва : *Вербум-М*, 2004. 192 с.
27. Архипова Е. В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников. *Русский язык в школе*. 2005. № 4. С. 3–10.
28. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва, 1998. 896 с.
29. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : *ЕАУ-прес*, 2001. 160 с.
30. Атанов Г.А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы / Г.А.Атанов, И.Н.Пустынникова. Донецк : Изд-во ДОУ, 2002. 504 с.
31. Атлянгужова Е.И. Компетентносная модель специалиста технического профиля. *Креативная педагогика*. Винница, 2012. № 6. С. 61–66.
32. Афанасенкова Е.Л. *Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07*. Москва, 2005. 23 с.
33. Афанасьев В.Г. Системность и общество. Москва: *Политиздат*, 1980. 368 с.
34. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва: *Педагогика*, 1982. 192 с.
35. Байкова Л. А. Технология игровой деятельности. — Рязань : Рязанский государственный педагогический университет, 1994. С. 13.
36. Байша К.М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. «*Теорія і методика виховання*». Херсон, 2000. 193 с.

37. Бакум З. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії. Кривий Ріг: *Видавничий дім*, 2008. 338 с.
38. Баландина Н.Ф. Приоритет коммуникативной компетенции. *Русская словесность в школах Украины*. 2005. № 1. С. 6–7.
39. Балацька Л. М. Роль комунікативного аспекта в процесі навчання іноземної мови і культура мовного спілкування. *Здобутки, проблеми та перспективи безперервної мовної підготовки студентів у вищих технічних навчальних закладах України* : матеріали конференції. Харків : ХНАДУ, 2003. С. 147–148.
40. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою у немовному вузі. *Іноземні мови*. 2004. № 1. С. 29–30.
41. Барабанщиков В.А. Обучение и познания. Москва: *Изд-во РАН*, 1983. 210 с.
42. Баранов М. Г. Виды упражнений для формирования учений и навыков. *Русский язык в школе*. 1993. № 3. С. 36–43.
43. Баранов В. В., Белоновская И. Д., Никулина Ю. Н. Конкурентный рекурс студента в условиях регионального университета. *Высшее образование в России*. 2013. № 8/9. С. 106–111.
44. Барановская А. В. Формирование коммуникативной компетенции в диалогической речи на начальном этапе обучения. *Здобутки, проблеми та перспективи безперервної мовної підготовки студентів у вищих технічних навчальних закладах України* : матеріали конференції. Харків : ХНАДУ, 2003. С. 77.
45. Барбіна Є.С. Педагогічна майстерність як чинник інтеграції професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3–4. С.133–141.
46. Барбина Е.С. Идеи интеграции системности и целосности в теории и практике высшей школы /В.А.Семиченко. Науч.-метод. пособ. Киев: *Полиграфія*, 1996. 261 с.

47. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону: *Феникс*, 2000. 416 с.
48. Батаршев А. В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. Санкт-Петербург : *Изд-во Ин-та профобразования РАО*, 1996. 90 с.
49. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учеб. пособие для студентом высш. учеб. заведений. Москва: *Издательский центр «Академия»*, 2009. 192 с.
50. Батечко Н.Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії. *Теоретико-методологічні проблеми неперервної педагогічної освіти*. Ч. 3. С. 49–54 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc-gum/npo/2011-2/Batechko.pdf>.
51. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва: *Искусство*, 1986. 445 с.
52. Бацевич Ф.С. Вступ до лінгвістичної генеалогії: навч. посібник. Київ: *Академія*, 2006. 248 с.
53. Бацевич Ф. С. Духовна синергетика рідної мови. Лінгвофілософські нариси : монографія. Київ : *ВЦ «Академія»*, 2009. 192 с.
54. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: *Видавничий центр «Академія»*, 2004. 343 с.
55. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Москва, 1974. 448 с.
56. Бернацька О. В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови студентами немовних спеціальностей : Автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.04. *Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка*. Київ, 2004. 21 с.
57. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования. Москва : *Педагогика*, 2000. № 5. С. 13–20.
58. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : *Педагогика*, 1989. 192 с.

59. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 3. С. 26–31.
60. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід / Л. Зайцева // *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 2–5.
61. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1/2 (17/18). С. 5–7.
62. Биби́к С.П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словостворення та слововживання. [авт.-уклад.: Биби́к С.П., Сьота Г.М.]; / за ред. С.Я.Єрмоленко. Харків: *Фоліо*, 2006. 623 с.
63. Бивалькевич Л.М., Лілік О.О. Особливості інтеграції технології «перевернення навчання» в професійну підготовку майбутніх учителів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім.Т.Г.Шевченка*, 2020. С.124–129.
64. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (Бібліотека з освітньої політики): колективна монографія / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Савченко О.Я. [та ін.]]; / заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
65. Білан Н.М. Засвоєння лексичного матеріалу на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://inkonf.org/bilan-n-m-zasvoennya-leksichnogo-materialu-na-zanyattyah-z-inozemnoyi-m-vi/>.
66. Білик О.С. Інтеграція методів навчання в контексті закономірностей та принципів дидактики. *Педагогічний альманах*: зб. наук. праць. Вип. 12. Ч.2. Херсон, 2011. С.49–53.
67. Білова К. Компетентнісна педагогіка. *Директор школи*. 2005. № 37. С. 11–12.
68. Біляев О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. Київ : *Гене́за*, 2005. 180 с.
69. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва, 1977. 288 с.

70. Биркун Л.В. Комунікативні методи та матеріали для викладання. *Oxford University Press*, 1998. 407 с.
71. Быстрова А.Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии. *Философские науки*. 2004. №12. С.36–39.
72. Блекки Джон Стюарт. О самовоспитании нравственном, умственном, физическом. *Учительская газета*. 1992. 11 лют. С. 18.
73. Богданец Н.І. Система роботи з формувань в учнів комунікативної компетенції. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2004. № 2. С. 40–42.
74. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навч. посіб. Одеса: *ТЕС*, 2000. 340 с.
75. Бодалев А.А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm>. — Загл. с титул. экрана.
76. Бодалев А. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общей ред. А.А.Бодалева. Москва: *Изд-во «Когито-Центр»*, 2011. 600 с.
77. Болотов В.А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / Сериков В.В. *Педагогика*. 2003. №10. С.8–14.
78. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти]. Київ : *КОМПАС*, 1997. 64 с.
79. Бондар С. Компетентність особистості — інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
80. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. №4. С.11–17.
81. Бондаревская Е. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие. Москва ; Ростов на Дону, 1999. С. 16–24.
82. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі. *Іноземні мови*. 2005. № 2. С. 28–30.

83. Бородіна Н.С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних документів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання». Херсон, 2007. 283 с.
84. Бородулина М.К., Карлин А.А., Лурье А.С. Обучение иностранному языку как специальному. *Высшая школа*. 1982. С.23–34.
85. Босенко В. А. Воспитать воспитателя. Київ : *Льбидь*, 1990. 322 с.
86. Бранский В., Пожарский С. Социальная синергетика и акмеология. Санкт-Петербург, 2002.
87. Брейгина М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 1/2.
88. Буланкина Н.Е. Совершенствование языковой культуры учителя. *Педагогика*. 2004. №4. С.51–55.
89. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики. *Сов. педагогика*. 1990. №10. С.74–77.
90. Бургин М.С. Аксиологические аспекты научных теорий / В.И.Кузнецов. Киев: *Наук. думка*, 1991. 183 с.
91. Бурман В. Работа с газетой. *Иностранные языки в школе*. 1963. № 3. С. 81–83.
92. Бурцева Ю. Структура компетентності як педагогічного фвища в контексті сучасного навчально-виховного процесу. *Вища освіта України (Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технологія)*. 2011. № 3. Т. 1. С. 576–582.
93. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. Київ: *Деміур*, 2005. 232 с.
94. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. Москва: *Просвещение*, 1992. 512 с.
95. Вавилова Л.Н., Панина Т.С. Современные способы активизации обучения. 4-е изд. Москва: *Академия*, 2008. 176 с.

96. Варданян Ю.В. Строеие и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 1999. 256 с.
97. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 2. С. 13–18.
98. Варламова Е.Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Чебоксары, 2005. 23 с.
99. Вашуленко М. С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі. *Українська мова і література в школі*. 1991. № 8. С. 15–20.
100. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. Київ : *Освіта*, 2006. 268 с.
101. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 11–14.
102. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. *Инновации в образовании*. 2003. № 4. С. 21–31.
103. Вдовиченко Р. Формування системи професійно-ціннісних орієнтацій студентів університету як педагогічна проблема: Збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 3. Умань, 2019. С.24–30.
104. Вейсбург М. Реформирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами. *Иностранные языки в школе*. 1975. № 5. С. 40–45.
105. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. Київ: *Ірпінь: Перун*, 2001. 1440 с.

106. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстной подход. Москва : *Высшая школа*, 1991. — 207 с.
107. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: матер. к четв. засед. методол. семинара (16 ноября 2004 г.). Москва: *Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов*, 2004. 84 с.
108. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография / О.Г.Ларионова. Москва: *Логос*, 2010. 336 с.
109. Верещагин Е.М. Порождение речи: латентный процесс. Москва, 1968. 91 с.
110. Вища освіти України і Болонський процес: Навч. посіб. / Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. [та ін.] / за ред. Кременя В.Г. Тернопіль: *Навчальна книга — Богдан*, 2003. 384 с.
111. Виленский В.Я., Образцов П.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / под. ред. В.А.Сластёнина. Москва: *Педагогическое общество России*, 2005. 192 с.
112. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: *Лабиринт*, 1996. 414 с.
113. Вим'ян В.Г. Самостійна робота студентів як розвиток та самоорганізація пізнавальної діяльності особистості. *Virtus. Scientific Journal*. № 16. 2017. С.53–55.
114. Волкова Н.П. Педагогіка: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: *Академія*, 2001. 576 с.
115. Воскресенская А. Работа с газетой. *Иностранные языки в школе*. 1975. № 2. С. 57–61.
116. Воскресенская К. Обучение аннотированию научно-популярных и публицистических учебных текстов. *Иностранные языки в школе*. 1975. № 3. С. 70–73.
117. Гадамер Г. Истина и метод. [пер. с нем. Б. Н. Бессонова]. Москва : *Прогрес*, 1988. 699 с.

118. Галай О. *Визначення стану готовності майбутніх вчителів іноземних мов до полікультурного виховання учнів*: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. Вип. 3. Умань, 2019. С.43–51.
119. Галузяк В.М. Педагогіка: навч. посіб. / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. 3-є вид., випр. і допов. Вінниця: *Державна картографічна фабрика*, 2006. 400 с.
120. Гальперин И. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. Москва: Наука, 1966. С. 236–277.
121. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: *Наука*, 1981. 139 с.
122. Гальскова Н. Д. Повышение эффективности контроля при дифференцированном обучении. *Иностранные языки в школе*. 1987. № 4. С. 57–60.
123. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. *Начальная школа*: метод. пособие. Москва: Айрис-пресс, 2004.
124. Ганелин Ш. Дидактический принцип сознательности. Москва: *Изд-во АПН РСФСР*, 1991. 224 с.
125. Ганелин Ш. Педагогика : учебник. Москва, 1966. 287 с.
126. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: лингвистика языкового существования. Москва: *Новое литературное обозрение*, 1996. 352 с.
127. Герасимова О.І. Аспектний аналіз категорії рефлексії. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.101–102.
128. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев: *Высшая школа*, 1996. 200 с.

129. Глазова О.П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 1999. 23 с.
130. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Пер. с англ. Л.И.Хайрусовой / общ. ред. Ю.П.Адлера; послесл. Ю.П.Адлера, А.Н.Ковалёва. Москва: *Прогресс*, 1976. 494 с.
131. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения. *Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся*. Казань, 1969. Ч. 1. С. 36.
132. Голівер Н.О. Інновації в навчальному процесі мовної підготовки фахівців. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.28–30.
133. Голобородько Є. Комплексний аналіз тексту на уроках мови: зб. наук. праць. *Педагогічні науки*. Херсон: ОЛДІ плюс, 2009. Вип. ЛІІ. С.75–80.
134. Голуб Н. Інтерактивні методи у навчанні риторики майбутніх учителів. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 2. С.36–43.
135. Голуб Н.Б. *Компетентнісний підхід до формування ідеалу вчителя. Риторика у вищій школі*: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. С.148–156.
136. Гольштейн А. Тренінг умінь спілкування / В.Хомик. Кий: *Либідь*, 2003. 520 с.
137. Гонеев А.Д. Педагогика профессионального образования как педагогическая система: [учеб. пособ.] / А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков. Москва: *МГПУ*, 2004. 243 с.
138. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. Москва: *Просвещение*, 1985. 223 с.
139. Гончаренко С.У. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи / С.У.Гончаренко, С.У.Мальований. *Рідна школа*. 1993. № 4. С. 51–56.

140. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: *Либідь*, 1997. 375 с.
141. Горбатов Г.С. Умение и навыки: о соотношении содержания этих понятий. *Педагогика*. 1994. №2. С.15-19.
142. Горбач Я. Інноваційні технології на уроці німецької мови. Київ, 2008. С. 4—9, 87—89.
143. Гордеева Т. Мотивация достижения: теории исследования, проблемы [Текст]. *Современная психология мотивации* / под ред. Д.А.Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. С. 47—103.
144. Гордон Драйзер, Джаннет Восс. Революція в навчанні / пер. з англ. М.Олійник. Львів: *Вид-во «Літопис»*, 2001. 541 с.
145. Горошкіна О. М. *Лінгводиактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю*: монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.
146. Границкая А.С. Научить думать и действовать. Москва: *Просвещение*, 1991. 172 с.
147. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения. *Высшее образование в России*. 2004. №1. С.36—41.
148. Григорьева И.Ф. Непроизвольное запоминание как одна из условий речевого материала в рамках коммуникативного метода. Москва: *Просвещение*, 1985. 127 с.
149. Гриньова В.М. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*: дис. доктора пед. наук.: 13.00.04. Херсон, 2000. 520 с.
150. Гриценко Е.В. Изучение лексики иностранного языка на основе современных исследований по ассоциативной памяти. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.68—69

151. Гриценко В.И. Информационная технология: *Вопросы развития и применения* / В.Гриценко, Б.Паньшин. Київ: Наукова думка, 1988. 272 с.
152. Гриценко Л. Профессиональная компетентность педагога: традиции и новации. Журнал теоретических и прикладных исследований. 2009. № 5 (62). С. 3–12 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://arhive.nbuiv.gov.ua/portal/Soc-gum/vpm/2011-8-2/Gritsen.pdf>.
153. Грицька Т. Компетентнісний підхід як основа формування інформаційної компетентності вчителя: збірник наукових праць «*Витоки педагогічної майстерності*». 2011. Вип. 8., ч. 2. С. 94–98 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://arhive.nbuiv.gov.ua/portal/Soc-gum/vpm/2011-8-2/Grytska.pdf>.
154. Гришин Д. Педагогика: основные понятия, схемы, таблицы: учебное пособие / Д.Гришин, В.Прокопенко. Калуга: КГПИ, 1991. 111 с.
155. Гузев В.В. Системные основания образовательной технологии. Москва: *Знание*, 1995. 135 с.
156. Гузій Н. Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: [зб. ст.]. Серія «Педагогіка і психологія». Ялта: [Б. в], 2007. Вип. 15. С. 118–125.
157. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. [пер. с нем. Г. В. Рамишвили]. Москва: *Прогресс*, 2000. 400 с.
158. Гура О. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка*, 2005. Вип. 25. С. 91–94.
159. Гуревич Р., Кадемія М. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посібн. для студентів пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Вінниця: *ДОВ «Вінниця»*, 2004. 365 с.
160. Гурова Т., Рябуха Т., Зиненко Н., Гостищева Н. Мобильные приложения как инновационное средство обучения иностранному языку.

Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. Мелітополь, 2020. С.92–99.

161. Давыдов В. Категории деятельности и психического отражения в теории А. Леонтьева. — Москва, 1979. № 4. С. 25—41.

162. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в сфере нового педагогического мышления / под ред. А.В.Петровского. Москва: *Педагогика*, 1989. С.64–89.

163. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Москва : *Рус. яз. Медиа*, 2003. Т. I : А–З. 699 с.

164. Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.synergetic.ru/science/rol-i-mesto-sinergetiki-v-sovremennoy-nauke.html>.

165. Дацків О.Л. Ігрові технології у формуванні компетентності у говорінні майбутніх учителів іноземних мов. *Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов* : Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н.С.Лисої. Тернопіль: Астон, 2016. С. 152-154.

166. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Сб. работ. Москва: *Прогресс*, 1989. 310 с.

167. Денисова Н.Ф. Компетентності — шлях до оновлення освіти.*Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2004. № 2. С. 27–30.

168. Демкова Н. И. Дифференцированный подход к учащимся при обучении немецкому языку.*Иностранные языки в школе*. 1987. № 2. С. 49–52.

169. Державний освітній стандарт з іноземної мови : проект / 2-га ред. під кер.С. Ю. Ніколаєвої. Київ : *Ленвіт*, 1998. 32 с.

170. Державний освітній стандарт з іноземної мови (5–9 класи) / під кер.С. Ю. Ніколаєвої. Київ : *Ленвіт*, 1998. С.5–7.

171. Державний стандарт вищої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.mon.gov.ua/laws/-1247.doc.Загол. з титул. екрану.

172. Деркач А. Акмеология — наука о путях достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 267 с.
173. Диас М.А. Международный подход к качеству в высшем образовании: роль ЮНЕСКО. *Высшее образование в Европе*. 1996. Т. XX. №1-2. С.111–126.
174. Дидактика средней школы / [под. ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина]. Москва, 1975. 356 с.
175. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. 374 с.
176. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / сост.: И. Елакин, Н. Макаревич, Д. Рычагов. Москва : *Высшая школа*, 1971. С. 215–256.
177. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: *Академвидав*, 2012. 352 с.
178. Докучаєва В.В. *Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі*: монографія. Луганськ, 2005. 299 с.
179. Донченко Т. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 2. С. 5–11.
180. Дорохіна І.В. Наступність у формуванні умінь самостійного навчання в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.63–64.
181. Драгаліцев О. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу. *Вісник Черкаського університету*: зб. наук. ст. Вип. 145. Серія «Педагогічні науки». С. 25–28. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://arhive.nbuu.gov.ua/portal/Soc-gum/Vchu/N145/N145p025-028.pdf>

182. Дрижак В.В., Єрмак С.М. Індивідуалізація освітнього процесу як фактор підвищення якості освітньої діяльності. *Вісник Чернігівського національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*. Вип. 4(160). Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2019. С.64–68.
183. Дручків Н. Ю. Развивающий аспект коммуникативно-игровой методики обучения иностранным языкам в начальной школе. *Іноземні мови*. 2003. № 1. С. 30.
184. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : курс лекцій. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 328 с.
185. Дубовцева Т.А. О некоторых инновационных методических подходах к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам. *Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов* : Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н.С.Лисої. Тернопіль: Астон, 2016. С. 141-143.
186. Дьюи Ж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И.Турчаниновой и др. Москва: Педагогика. Пресс, 2000. 384 с.
187. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
188. Євдокимов В. Практикум по развитию критического мышления / О. Олейник, С. Горькава, М.Микитюк. Харьков: Торнадо, 2002. 144 с.
189. Євтушенко Н.І. Особливості пізнавальної самостійності майбутніх учителів і можливості її формування засобами іноземної мови професійного спрямування. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг, 2010. С.66–67.
190. Єрмаков І.Г. Життєтворче моделювання та моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття: *матеріали Всеукраїнської науково-пошукової*

конференції (16–17 травня 2007 р.) / гол. ред. В.М.Мадзігон. Київ: Донецьк, 2007. Т.1. С.11–29.

191. Єрмаков І.Г. Проектний підхід у школі життєвої компетентності. *Підручник для Директора*. 2005. № 9–10. С.32–49.

192. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Розвивати життєву компетентність. *Шкільний світ*. 2005. № 37. С. 5–13.

193. Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно-спрямованої освіти. *Вересень*. 2003. № 3. С. 47–50.

194. Єрмоленко Л. П. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в середній школі. *Іноземні мови*. 2002. № 3. С. 11.

195. Єрмоленко С.Я. Мова в культурі народу: (план-проспект) / Т.А.Харитоновна. *Мовознавство*. 1998. № 4/5. С. 3–17.

196. Жанкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. *Иностранные языки в школе*. 1965. №4. С.2–11.

197. Жуков С.М. Творчий потенціал особистості вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми, теорії і практики*: зб. наук. праць. Київ, 2003. Вип. 10. С.4–9.

198. Загашев И., Заир-Бек С. Критическое мышление: технология развития. Санкт-Петербург: Альянс-Дельта, 2004. 428 с.

199. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : учеб. пособия [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. Москва : Академия, 2001. 192 с.

200. Задорожна І.П. Developing self-evaluation skills as key factors in teacher's autonomy. *Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов* : Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н.С.Лисої. Тернопіль: Астон, 2016. С. 16-48.

201. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів. Ірпінь, 2000. 191 с.

202. Закирьянова А.Х. Дистанционное образование: интеграция инновационных технологий в обучении иностранным языкам. *Сучасні*

тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов : Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н.С.Лисої. Тернопіль: Астон, 2016. С. 152-154.

203. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. № 2984-III. Київ, 2002. 69 с.

204. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практ. коментар / за заг. ред. В.Г.Кременя. Київ, 2002. 323 с.

205. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: *Либідь*, 2002. 304 с.

206. Запорожцева Ю.С. Педагогічні технології в організації навчального процесу та професійному розвитку вчителя. *Virtus. ScientificJournal*. № 16. 2017. С.73–75.

207. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Сыманюк. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.

208. Зеер Э. Становление личностно ориентированного образования. *Образование и наука: Известия Урал. науч.-образоват. центра РАО*. 1999. 3 1. С. 112–122.

209. Зимняя И. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. *Воспитать человека*. Москва, 2002. С. 150–155.

210. Зінченко В. Модель фахівця з позиції компетентнісного підходу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Ч. 1. № 10 (221). С. 36–43.

211. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: *Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов*, 2004. 42 с.

212. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результатов современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. №5. С.34–42.

213. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. *Воспитать человека*. Москва, 2002. С.150–155.
214. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва: *Логос*, 2003. 384 с.
215. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. Москва: *Просвещение*, 1991. 222 с.
216. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. Москва: *Рус. язык*, 1989. 219 с.
217. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва: *Просвещение*, 1978. 159 с.
218. Золотухіна С.Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання: монографія. Харків: *Основа*, 1995. 292 с.
219. Зязюн А. Гуманістична освіта порятує Україну. *Трибуна*. 1996. № 3–4. С.22–23.
220. Зязюн І.А. Наукове осмислення освітнього простору культури у педагогічній теорії: *Імідж сучасного педагога*: науково-практичний освітньо-популярний часопис. Полтава, 2006. № 5-6. С.12–16.
221. Зязюн І.А. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності / І.А.Зязюн // Педагогічна і психологічна наука в Україні. В 5 т. / НАПН України; ред. рада: В.Г.Кремень (голова), В.М.Мадзігон, В.І.Луговий [та ін.]; редкол.: Н.Г.Ничкало (відп. ред.), В.О.Радкевич, І.А.Зязюн [та ін.]. Київ: *Педагогічна думка*, 2012. Т.4: Професійна освіта і освіта дорослих. С.229–245.
222. Іваненко В.В. Ефективність комунікативно-спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі. *Virtus. Scientific Journal*. № 18. 2017. С.78–80.
223. Іванова С. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.

224. Иванова Е. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. Москва : *Изд-во Московского университета*, 1987. 208 с.
225. Иванюк Г. І. Освітні ідеали людини на зламі епох. *Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія* : зб. наук. праць. Київ, 2010. Вип. 3, ч. 1. С. 178–188.
226. Ильин В. В. Философия и акмеология / В. В. Ильин, С. В. Пожарский. Санкт-Петербург : *Политехника*, 2003. 395 с.
227. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: *Изд-во «Питер»*, 2000. 324 с.
228. Ильин М.С. О функциональном принципе в методике обучения иностранного языка. *Иностранные языки в высшей школе*: сб. ст. Вып. 3. 1996. С.54–68.
229. Інноваційні технології на уроці німецької мови / упоряд. Я. Горбач. Київ, 2008. С. 4–9, 87–89.
230. Інтерактивні технології навчання. Теорія, досвід : [метод. посіб.] / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : *АПН України*, 2002. 136 с.
231. Исаев Е.И. Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога. *Вопросы психологии*. 1997. №6. С.48–57.
232. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва: *Издательский центр «Академия»*, 2002. 208 с.
233. Казаков В. Теорія та методика самостійної праці студентів. Ірпінь: *ІПУ*, 1997. 78 с.
234. Казаков О. Самостоятельная работа студентов и ее информационное методическое обеспечение. Киев: *Высшая школа*, 1990. 248 с.
235. Казачнер О.С. Сучасні форми і методи навчання англійської мови. Київ: *Основа*, 2010. 112 с.
236. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 80—84.

237. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. Москва: *ВЛАДОС*, 2004. 222 с.
238. Кан-Калык В. Педагогическое творчество / Н.Никандров. Москва: *Педагогика*, 1990. 226 с.
239. Капинос В. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / [Е.Бистрова, С.Львова, В.Капинос и др.] / под ред. Е.Бистровой. Москва: *Дрофа*, 2004. 240 с.
240. Каплінський В.В. Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу (з власного досвіду). *Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського*. Вип. 41. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. С.32–38.
241. Каплінський В.В. Здібності як внутрішні умови формування професійних умінь педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 32. Вінниця, 2010. С.330–336.
242. Каплінський В.В. Критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та практичних занять з дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2001. С.50–53.
243. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. Київ: *КНТ*, 2017. 225 с.
244. Каплінський В.В. Педагогічні ситуації як засіб формування комунікативних умінь у процесі вивчення педагогіки. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: колективна монографія. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. С.49–81.
245. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. *Навчальний посібник для майбутніх учителів*. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. 80 с.
246. Каплінський В.В. Спрямованість дисциплін педагогічного циклу на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості. *Психолого-педагогічні*

проблеми розвитку особистості в сучасних соціо-культ. умовах: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Вінниця, 2011. С.142–147.

247. Каплинський В.В. Формування комунікативної складової професійної діяльності педагога в контексті реформування системи вищої освіти в Україні. *Міжнародний науковий вісник*: збірник наук. праць InternationalScientificHerald / ред. кол.: І.В.Артёмов та ін. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 2(9). С.182–190.

248. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : Навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти. Київ : *Ленвіт*, 2000. 272 с.

249. Карандашев В.Н. Методика Шварц для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: *Речь*, 2004. 70 с.

250. Карпенко О.В., Осітров В.В., Масійлова К.В. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: зб. наук. праць. Вип. 14. Харків, 2009. С.101–108.

251. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук 19.00.07 / Е.В.Карпова, ГОУВПО Ярославск. гос. пед. ун-т. Ярославль, 2009. 51 с.

252. Карпова Л. Формування професійної компетентності вчителя загально-освітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2004. 27 с.

253. Каспина В.А. О методах воспитания и их классификации. *Советская педагогика*. 1970. №1. С.84–94.

254. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва : навч. метод. посіб. Київ: *Вища школа*, 1993. 320 с.

255. Каткова Т.І. Компетентний випускник — мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти.*Постметодика*. 2002. № 2–3. С.81.

256. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. Н. М. Скаткина, В. В. Краевского. Москва : *Педагогика*, 1978. 208 с.
257. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. Ленинград: *Изд-во Ленинг. ун-та*, 1973. 152 с.
258. Китайгородская М. Современное городское общение: типы коммуникативных ситуаций и их жанровая реализация / отв. ред. Л.Крысин. Москва, 2003. 329 с.
259. Кларин М. В. Интерактивное обучение освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 12–19.
260. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига: *Эксперимент*, 1995. 176 с.
261. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). Москва : *Знание*, 1989. 75 с.
262. Клепко С. Компетентність як основа успіху і самовдосконалення. *Управління школою*. 2005. № 3. С.5–8.
263. Климова К. Я. Виразне читання : метод. посібник [до спецсемінару з виразного читання для студентів педагогічних освітніх закладів]. Житомир : *Поліграфічний центр ЖДПУ*, 2002. 48 с.
264. Ключевые компетенции как результат образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: [//www.mega.educat.samara.ru/download/docs/3/148/ppt/](http://www.mega.educat.samara.ru/download/docs/3/148/ppt/). Заглавие с титулки экрана.
265. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницьких діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореферат на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2007. 45 с.
266. Кобринець О.С. Технології роботи з текстом на уроках іноземної мови у процесі міжкультурної комунікації. *Інноваційна педагогіка*. Науковий журнал. Вип. 17. Т.2. Одеса, 2019. С.187–190.

267. Коваленко О. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. «*English*». № 27, липень. 2008.

268. Коваль В.О. Ключові поняття методичної системи формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів: (термінологічний аспект дослідження). Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія «*Педагогічні науки*». Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Вінниченка, 2013. Ч. 2. С. 234–239.

269. Коваль В.О. Комунікативна компетенція як одне із ключових понять лінгводидактики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць УДПУ імені П.Тичини / гол. ред Н.С.Пробірченко. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Вип. 5, ч. 4. С. 168–173.

270. Коваль В.А. Модель формування професійної компетентності майбутнього учителя-філолога. *Коммунікативні аспекти полікультурного пространства*: сб. науч. статей / отв. ред. С.П.Яковлев. Чебоксары: Филиал СФБГУ в г. Чебоксары, 2013. С. 83–91.

271. Коваль В.О. Педагогічна практика студентів-філологів: навч.-метод. посіб. реком. МОН молодьспорту України. УДПУ ім. Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2012. 133 с.

272. Коваль В.О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 6(259), 2013. С.33–37.

273. Коваль В.О. Психолого-педагогічне підґрунтя професійного становлення майбутніх учителів-словесників. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць. УДПУ імені П.Тичини / гол. ред Н.С.Пробірченко. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Вип. 6, ч. 1. С. 198–206.

274. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04: «Теорія і методика професійної освіти». Умань, 2013. 425 с.

275. Коваль В. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего учителя-филолога: (терминологический аспект исследования). *Таллим технологияри*. 2013. № 3. С. 57–62.
276. Коваль В. Формирование социокультурной компетентности студентов в контексте подготовки учителя-филолога. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия «Педагогика, психология». 2013. № 2 (13). С. 214–218.
277. Ковальчук В.А. Проблеми підготовки фахівців в контексті євроінтеграційних процесів. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.15–16.
278. Ковбасюк Л.А. Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести: навч.-метод. посіб. для магістр. заочн. форми навч. / Н.В.Романова. Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. 96 с.
279. Кодлюк Я. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матеріали регіонального науково-практичного семінару, Тернопіль, 28–29 листопада 2006 р. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка
280. Кожина М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты и проблемы). *Жанры речи*. Саратов, 1999. Вып. 2. 237 с.
281. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и информационное обеспечение. Киев: *Высшая школа*, 1990. 248 с.
282. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л.Колесникова, О.А.Долгина. Москва: *Дрофа*, Cambridge: CambridgeUniversityPress, 2008. 431 с.
283. Колінець Г.Г. Деякі аспекти професійної компетентності вчителя. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матеріали

регіон. науково-практ. семінару (Тернопіль, 28–29 листопада 2006 р.).
Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2006. С.33–34.

284. Коменский Я. А. Великая дидактика. *Избр. пед. сочинения* : в 5 т. Москва : Просвещение, 1939. Т. 1. 317 с.

285. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. Просв. РСФСР, 1955. 474 с.

286. Компонентно-структурний аналіз професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини* / гол. ред. Мартинюк М.Т. Умань: РВЦ «Софія», 2009. Ч. 1. С. 107–112.

287. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог: *КДПУ*, 2008. 474 с.

288. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір [Електронний ресурс]: Наказ МОН України від 31.12.2004 № 988. Режим доступу: <http://www.education.gov.ua>. Загол. з титул. екрану.

289. Копнин Л. В. Идея. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Л. Ф. Ильичев, С. М. Ковалев и др. Москва : *Сов. энциклопедия*, 1989. С. 207.

290. Король О.М., Іванова Н.Г. Проблеми використання інноваційних технологій у вивченні професійно-орієнтованої іноземної мови. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.192–193.

291. Корсаков О. До проблеми змісту сучасної шкільної освіти / С.Трубачова. *Біологія і хімія в школі*. 2002. № 6. С. 8–13.

292. Костенко В.Г., Знаменська І.В., Сологор І.М. Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*.

Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. праць. Вип. 14. Харків, 2009. С.117–123.

293. Костомаров Н. Тысячелетин: Науково-публіцистичні полемічні писання / за ред. М.Грушевського. Київ, 1928. С.125–130.

294. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.Прокопенко; упоряд.: В.Андрієвська, Г.Балл, О.Губко, О.Проскура. Київ: *Радянська школа*, 1989. 608 с.

295. Кочан І. М. Культура рідної мови / І. М. Кочан, А. С. Токарська. Львів : *Світ*, 1996. 232 с.

296. Кочина Л. Організація та зміст самостійної роботи студентів / І. Сіданіч. *Початкова освіта*. 2009. № 11. С. 20–22.

297. Кравченко Т.І. Формування комунікативної компетенції на уроках англійської мови. *Англійська мова та літератури*. 2005. № 35. С.6–8.

298. Кравчинська Т.С. Особливості управління освітнім процесом за дистанційною формою навчання.: зб. наук. праць. Педагогічні науки. Вип. LXXV. Т.2. Херсон, 2017. С.120–124.

299. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.И.Бережнова. Москва: *Академия*, 2006. 394 с.

300. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В.Краевский, А.В.Хуторский. *Педагогика*. 2003. №2. С.3–10.

301. Красноперов П.В. Глобализация, информационная революция и новые требования рынка труда к знанию иностранных языков. *Иноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.195–196.

302. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*. 1999. № 11/12. С.11.

303. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. 2006. № 45/46. С.6–7.

304. Кремень В.Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. *Освіта України*. 2003. № 42 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ped.pressa.kiev.ua>. Загол. з титул. екрану.
305. Кривобока І.Я., Лотадева Т.В. Деякі прийоми роботи над лексикою. *ИЯШ 2/90*. С.53–55.
306. Крилова В., Гусак Т. Проблеми формування навичок самоконтролю у навчанні іноземної мови / В. Крилова, Т. Гусак. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 54–55.
307. Крутецкий В.А. Профессионально необходимые качества личности учителя: (педагогические способности) и их формирование / В.А.Крутецкий, С.В.Надбаева. *Психологические проблемы формирования педагогических способностей*: сб. науч. трудов / под ред. Крутецкого В.А. Москва: МГПИ, 1982. С.3–20.
308. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва: *Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов*, 2001. 144 с.
309. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л.: *Изд- ЛГУ*, 1980. 172 с.
310. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. Ленинград: *ЛГУ*, 1972. 184 с.
311. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: *Высшая школа*, 1990. 119 с.
312. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. Москва: *Просвещение*, 1985. 128 с.
313. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / пер. с пол. О.В.Долженко. Москва: *Изд. центр «Академия»*, 2007. 352 с.
314. Курмашова Н. Дискусія і диспут як засоби формування професійних вмінь. *Вища школа*. 2007. № 1. С. 26–32.

315. Кутькина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечноинформационных специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Барнаул, 2006. 23 с.
316. Кучай А. Педагогічні умови забезпечення моделі формування готовності до застосування інтерактивних педагогічних технологій майбутніми педагогами: Збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. Вип. 3. Умань, 2019. С.97–102.
317. Кучерук О. Методи формування, комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. *Вісник Житомир. держ. ун-ту. ім. Івана Франка*. 2010. Вип. 53. С. 77–81.
318. Кучмиева С.И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в ВУЗе: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. *ГОЦВПО Волгоградск. гос. ун-т*. Волгоград, 2007. 24 с.
319. Лаврентьева О. О. Кваліфікаційна робота випускника педагогічного університету : *Навчально-методичний посібник для студентів технологічного факультету* / О. О. Лаврентьева, Л. О. Савченко. Кривий Ріг : КДПУ, 2016. 84 с.
320. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. №5. С.3–12.
321. Лебедев О.В. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. РГПУ им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург, 1992. 38 с.
322. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва: *Академия*, 2001. 296 с.
323. Левитан К. Основы педагогической деонтологии. Москва: *Просвещение*, 1995. 191 с.
324. Леврінц М. Умови ефективності професійної діяльності вчителів у США: зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту. Вип.3. Умань, 2019. С.110–119.

325. Левченко І.М. Застосування викладачами акмеологічного підходу в процесі професійного навчання студентів. *Virtus. ScientificJournal*. № 1. 2017. С.92–94.
326. Лекції з педагогіки вищої школи : Навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. Харків : *ОВС*, 2006. 496 с.
327. Леонтьев А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1968. № 2. С. 29–35.
328. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : *Политиздат*, 1975. 304 с.
329. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / под. ред. В. В. Давыдова. Москва : *Педагогика*, 1983. Т. 2. 318 с.
330. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения. *Хрестоматия по педагогической психологии*. Москва : Междунар. пед. академия, 1995. С. 5–23.
331. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в советской психологии. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 109–120.
332. Леонтьев А. А. Психология общения : пособие для дополнительного образования. Москва : *Смысл*, 1997. 365 с.
333. Леонтьев А.А. Педагогическое общения. Москва: *Знание*, 1979. 48 с.
334. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : *Просвещение*, 1969. 214 с.
335. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва: *Наука*, 1965. 245 с.
336. Леонтьев Д. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: *Смысл*, 1992. 17 с.
337. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : *Педагогика*, 1981. 185 с.
338. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ...

докт. пед. наук: 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования». АПН Украины. Киев, 1996. 412 с.

339. Лисак Л.К. Роль групового навчання у процесі формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: зб. наук. праць. Вип. 14. Харків, 2009. С.123–129.

340. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекцій : Учеб. пособие для студ. вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч.-педагогических кадров. 2 изд., испр. и доп. Москва : *Прометей*, 1996. 528 с.

341. Лобейко Ю. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога / Ю.Лобейко, Т.Новиков, В.Трухачев. Москва: *Илекса; Ставропольсервисшкола*, 2002. 416 с.

342. Лозова В. І. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посібн. Харків : *ОВС*, 2006. 496 с.

343. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні*. Харків : *ОВС*, 2002. Ч. 1. С. 96–97.

344. Лугова А.О. Дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*. Вип. 4(160). Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2019. С.170–175.

345. Луговий В. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні: доповідь віце-президента АПН України. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 3. С. 13–25.

346. Луговий В.І. Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті: (теоретико-методологічний аспект). *Вища освіта в Україні: теоретичний та науковий часопис*. № 2 (дод. 1). Тем. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»: наукове видання / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ: Рівне, 2007. Т.1. С.6–10.

347. Лук'янова Л.Б. Розвиток освіти дорослих в Україні: вимоги часу // Педагогічна і психологічна науки в Україні: в 5 т. / НАПН України; [ред. рада: В.Г.Кремень (голова), В.М.Мадзігон, В.І.Луговий [та ін.]; редкол.: Н.Г.Ничкало (відп. ред.), В.О.Радкевич, І.А.Зязюн [та ін.]. Київ: Педагогічна думка, 2012. Т.4: Професійна освіта і освіта дорослих. С.414–423.
348. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. Москва : *Просвещение*, 1988. 240 с.
349. Львов М. Р. Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку. Москва : *Просвещение*, 1982. 128 с.
350. Любащенко О.В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія. Ніжин: *Аспект-Поліграф*, 2007. 296 с.
351. Любивий В.А. Творча комунікативність як компонент комунікативної компетентності. *Київський науково-педагогічний вісник. Науковий журнал* № 7(07). Київ, 2016. С. 102–111.
352. Любимов Б.И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя. *Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров*. Самара: Изд-во СГПИ, 1993. С.65–72.
353. Ляска О.П. Психолого-педагогічні принципи реалізації компетентісного підходу у підготовці інженера-педагога. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка. Серія: Психологічні науки / відп. ред. Г.К.Радчук. Кам'янець-Подільський: *ПП Медобори–2006*. 2012. Вип. 4. С.32–38.
354. Ляховицкий М. В. Структура речевой ситуации и её реализация в учебно-воспитательном процессе / Е. И. Вишнеvский. *Иностранные языки в высшей школе*. 1984. № 2. С. 18–23.
355. Ляшкевич А. Наступність і перспективність формування і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2003. 175 с.

356. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 31–36.
357. Майнаєв Ф.Я. Дидактичні умови якісного навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю. *Актуальні питання сучасної педагогіки* : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 11-12 грудня 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С.166–167.
358. Макаренко А.С. Про мій досвід: твори: в 7 т. Київ, 1954. Т.5. С.246–248.
359. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
360. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва. Київ : КНТ, 2014. С. 139–141.
361. Малихін О. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці*. — [Видавництво Чорноморського державного університету ім. П.Могили комплексу «Києво-Могиланська академія»]. Серія «Педагогіка». 2013. Т. 215. Вип. 203. С. 11–14.
362. Малихін О. Потреба як спонукаюча сила професійної самоосвіти майбутніх педагогів. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць/ за ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка. Вип. 3. Харків : ХДПУ, 1997. С. 164–168
363. Малихін О. Індивідуально- диференційований підхід як передумова становлення творчої особистості майбутнього педагога. *Формування творчої особистості в навчальному процесі*. Кривий Ріг : КДПУ, 1998. С. 22–25.
364. Малихін О. Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: Зб. наук. праць / Ред. кол. Гузій Н. В. (відп. ред.) та інші. Київ : НПУ, 1999. Вип.3. С. 48-55.

365. Малихін О. Курс «Іноземна мова» в системі формування потреби в професійно-педагогічній самоосвіті студентів.*Педагогічні науки* :зб. наук. пр. Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. Вип. 31. С. 263–266.
366. Малихін О. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу.*Рідна школа*. 2005. № 8. С. 28–30
367. Малихін О. Структура і зміст самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Наукові записки : зб. наук. ст. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Вип. LXIV (64). С. 131–145.
368. Малихін О. Принципи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти.*Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2006. Вип. 30. С. 6–12.
369. Малихін О. Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти.*Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2006. Вип. 31. С. 104–111.
370. Малихін О. Самостійна пізнавальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів в контексті організації їх самостійної навчальної діяльності.Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : *Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць. Київ : НПУ, 2007. Вип. 7 (17). С. 133–141.
371. Малихін О. Самостійна робота в контексті організації самостійної навчальної діяльності й професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів.*Наукові записки*: зб. наук. ст. Серія : Педагогічні та історичні науки. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. LXVII (67). С. 140–152.

372. Малихін О. Умови ефективного функціонування системи формування вмінь самоорганізації і самоконтролю у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Суми : Козацький вал, 2007. Вип. 34. С. 75–82.

373. Малихін О. Самоорганізація і самоконтроль у самостійній навчальній діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки* : зб. наук. ст. Серія : Педагогічні та історичні науки. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. LXX (70). С. 109–122.

374. Малихін О. Питання самооцінки в контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. / під ред. проф. В. К. Буряка. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. Вип. 21. С. 199–209.

375. Малихін О. Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. Київ : НПУ, 2009. Вип. 9 (19). С. 123–129.

376. Малихін О. Педагогічні умови формування самоорганізації і самоконтролю студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Методи і засоби забезпечення неперервності едукативного процесу в закладах освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (24–25.11.2008). Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. С. 50–52.

377. Малихін О. Провідні педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Materiály IV mezinárodní vědecko-praktická conference “Vědaavznik – 2008/2009”*, (27.12.2008–05.01.2009). Díl 11 : Pedagogika. Praha : PublishingHouse “EducationandScience” s.r.o. S. 19–22.

378. Малихін О. Інтерактивна взаємодія суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному

закладі. Materiały V Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji “Aktualne problemy nowoczesnych nauk – 2009”, (07–15.06.2009). Volume 13 : Pedagogiczne nauki. Przemysł : Nauka i studia. S. 19–21.

379. Малихін О. Mastering a foreign language – one of the effective means for realizing students’ self-directed educational activities at a higher level educational establishment. *Иноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської*

декларації: Foreign Language as a Means of Prospective Specialists’

Mobility in the Context of Bologna Declaration: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. С. 30–32.

380. Малихін О. Самооцінка та її здійснення суб’єктом самостійної навчальної діяльності. *Педагогічний артистизм сучасного вчителя та викладача вищої школи: данина моді чи потреби часу?*: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 26 жовтня 2012 р. / за ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур. Одеса, 2012. С. 58–60.

381. Малихін О. Професійна компетентність викладача філологічних дисциплін. Zbiór Artikulów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Teoretycznej i Praktycznej Aspekty Rozwoju Współczesnej Nauki» (29.06.2016–30.06.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. С. 61–67.

382. Малихін О. Фахова підготовка майбутніх фахівців-філологів засобами інформаційного середовища: монографія. *Суб’єктивація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти*: монографія. Ч. 1. Київ: НУБіП України, 2017. С. 202–228.

383. Малихін О. Фахова підготовка майбутніх філологів засобами інформаційних технологій. *Україна-НІМЕЧЧИНА: ГОРИЗОНТИ ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ* (до 120-річчя Національного університету біоресурсів і

природокористування України): Зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 23-24 листопада 2017 р. К. : «Мілленіум», 2017. С. 178–180.

384. Малихін О. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання: монографія. Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика: монографія (частина перша) / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ : ЦП «Компринт», 2018. С. 46–72.

385. Малихін О. Мовна компетентність майбутніх філологів: педагогічне розуміння феномену. *Балканско научно обозрение*. 2018. № 1. С. 53–55. Режим доступу: <https://balkan-sci-review.com/>

386. Малихін О. Формування мовної компетентності студентів філологічних спеціальностей: реалізація положень технологічного і компетентнісного підходів: монографія. *Індивідуалізація навчання професійно-орієнтованої англійської мови: компетентнісно-технологічний підхід*. Київ. 2018. С. 35–99.

387. Малихін О. Реалізація положень технологічного підходу в навчанні професійно орієнтованої англійської мови. *Научен вектор на Балканите*. 2019. Том 3. № 1 (3). С. 43–45. Режим доступу: https://issuu.com/abv563/docs/svb-2019-.3-1_3__1_____

388. Малихін О. Педагогічне розуміння поняття «мовна компетентність майбутніх філологів»: теоретичний аналіз підходів і дефініцій. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції* / редактори-упорядники: І. Зиморя, В. Ільницький, Д. Романюк, А. Сохал. Варшава – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2019. С. 110–112.

389. Малихін О. Визначення і моделювання структури змісту предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей: монографія. *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога*: колективна монографія (частина перша) / за заг. ред. О. В. Малихіна. Київ : Видавництво ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 59–128.

390. Малихін О. Формування когнітивної автономності студентів у процесі навчання іноземної мови на засадах компетентнісного підходу: монографія. *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога*: колективна монографія (частина друга) / За заг. ред. О. В. Малихіна. Київ : Видавництво ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 7–178.
391. Малихін О. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи* : зб. матер. Міжнарод. наук. конф. / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 65–75.
392. Малихін О. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія. *Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей*. / О. В. Малихін, І. С. Гриценко. Київ : Видавництво ТОВ «ГЛІФ МЕДІА», 2015. 491 с. (31 др. арк.)
393. Малихін О. Самоактуалізація особистості студента в умовах вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України*: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції 23 березня 2017 р. / За заг. ред. Е. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. Київ : НАУ, 2017. С. 89–90.
394. Малихін О. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. *Українська мова і література*. 2014. № 11. С. 24–28.
395. Малихін О. Компетентнісний підхід як методологічна основа досліджень із теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці : науково-методичний журнал*. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. Вип. 203. Т. 215. Педагогіка. С. 7–11
396. Малихін О. Сутність інноваційної педагогічної діяльності в системі вищої освіти. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Людина, суспільство, держава у філософському дискурсі: історія і сучасність»*, 18-19 травня 2017 р. Київ, 2017. С. 201–202.

397. Малихін О. Експлікація сутнісних характеристик самоосвітньої компетентності студентів-філологів: монографія. *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога*: колективна монографія (частина перша) / За заг. ред. О. В. Малихіна. Київ: Видавництво ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 247–293.
398. Малихін О. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: історико-дидактичний аспект. *Всеукраїнська науково-методична конференція «Могилянські читання – 2015: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти»*: збірник тез. Т. 6. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. С. 90–93.
399. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. Москва: *Высшая школа*, 1991. С. 43, 131.
400. Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи. Херсон, 2012.
401. Мамчур Л. Роль діалогічної комунікації в особистісно орієнтованому навчанні. *Рідна школа*. 2006. №12. С.3–5.
402. Маркова А. Психология усвоения языка как средства обучения. Москва: *Просвещение*, 1974. 214 с.
403. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. №8. С.82–88.
404. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя. *Педагогика*. 1995. №6. С.71–76.
405. Маркова А. Психология профессионализма. Москва, 1996. — 312 с.
406. Маркова А. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя. Москва: *Просвещение*, 1983. 96 с.
407. Мармова А.Т. Практикум по математической статистике: учеб. пособ. [для студ. высш. с.-х. учеб. завед. по экон. спец.] Киев: *Вища школа*, 1990. 191 с.

408. Мартинець Л.А. Професійний розвиток учителя: сутність і зміст. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. LXXII. Т.2. Херсон, 2016. С.106–110.
409. Мартинюк М. Актуальні питання підготовки майбутніх учителів. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 40—44.
410. Маслыко А.Е. Коммуникативная методика обучения иностранным языкам как способ реализации Программы Совета Европы «LanguagelearningforEuropeanscitizenshop». Минск, 1998. 224 с.
411. Маслікова І.В. Моніторингова система освітнього менеджменту. Харків: *Основа*, 2005. 144 с. (Б-ка ж-лу «Управління школою»).
412. Маслоу А.Г. Самоактуалізація. *Психологія личности*. Москва, 1982. 247 с.
413. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : *Педагогика*, 1972. 207 с.
414. Мацько Л.І. Культура української фахової мови: [навч. посіб.] / Л.І.Мацько, Л.В.Кравець. Київ: *Академія*, 2007. 360 с.
415. Медушевський А. П. Викладання фонетики і морфології української мови у восьмирічній школі : посіб. для навчання української мови восьмирічної школи та студентів факультету мови й літератури пед. ін-тів. Київ : *Рад. школа*, 1962. 386 с.
416. Мельник Т.В. Соціологічний аспект удосконалення мовної особистості майбутнього педагога. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 5. С.145–151.
417. Мендель Б.Р. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин. *Педагогика*, 2006. №7. С.44–48.
418. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. Київ : *Рад. школа*, 1987. 246 с.
419. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик. Київ : *Вища школа*, 1989. 439 с.

420. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : *Ленвіт*, 1999. 320 с.
421. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Вид. 2-ге. Київ : *Ленвіт*, 2002. 328 с.
422. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матунова. Київ : *КНТ*, 2014. С. 136—141.
423. Методика викладання педагогіки: курс лекцій / А.О.Дубасенко, О.Є.Антонова. Житомир: *Вид-во ЖДУ ім. І.Франка*, 2014. С. 328.
424. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, Н.М.Жилко. Київ: *Академія*, 2010. 328 с.
425. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : *Ленвіт*, 2004. 400 с.
426. Методика оцінювання компетентності педагогів / автор ідеї та гол. ред. І.Л.Лікарчук. *Підручник для директора*. 2005. № 5–6. С. 48–54.
427. Мистецтво бути викладачем: Практ. посіб. / А.Брінклі, Б.Дантес, С.Флемм, С.Флемінг, Ч.Форсі, Е.Ротшильд / за ред. О.С.Сидоренка. Київ: *Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджментосвіти в Україні»*, 2003. 144 с.
428. Мильруд Р. П. Современные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / И. Р. Максимова. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 5. С. 7–22.
429. Минья-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. Москва : *Просвещение*. 1990. С. 154.
430. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности. Москва : *Московский психолого-социальный институт* ; Воронеж : *Изд-во НПО «Модек»*, 2002. 400 с.
431. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: *Логос*, 2004. 320 с.

432. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы. Москва: *Дело*, 1994. 216 с.
433. Мірошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя. *Естафета і етика педагогічної дії*. 2011.
434. Міщенко О.М. Інноваційні підходи викладання англійської мови. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.128–130.
435. Моисеева М.В. Курс подготовки дистанционного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://scholar.urfu.ac.ru/courses/tutor/index.html>. Загл. с экрана. Язык рус.
436. Молибог А.У. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. Минск: *Вышэйшая школа*, 1975. 288 с.
437. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. *Радянська школа*. 1991. №5. С.47–51.
438. Монако А. Мультимедійні технології в школі. *Інформатика*. 2006. № 7 (341). С. 24–30.
439. Морозов А. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А.Морозов, Д.Чернилевский. 2-е изд., испр. и доп. Москва: *Академический проект*, 2004. 560 с.
440. Мудрая С., Гуменюк Я. Теоретико-методологічні конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: збірник наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 22 С.122–125.
441. Мясищев В. Н. О связи склонностей и способностей. *Склонности и способности* / под ред. В.Н.Мясищева. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. С. 3—14.

442. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к деятельности. *Доклад на совещ. по вопрос. псих. личности*. Москва : АПН РСФСР, 1956. С. 10–14.
443. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Київ: *Центр учбової літератури*, 2007. 232 с.
444. Назаров А. *Психологічна наука та освіта*. 2000. № 3. С.40–60.
445. Назмієв А.О. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. № 6 (329), жовтень 2019. Ч. II. С.142–150.
446. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В.Литвин, В.Андрущенко, С.Довгий та ін. Київ: *Навчальна книга*, 2003. Кн.3. Модернізація освіти. 943 с.
447. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
448. Немецко-русский словарь речевого общения / М.Д.Городникова, Д.О.Добровольский. 2 изд., стереотип. Москва: *Рус. язык*, 1999. 332 с.
449. Непрерывное педагогическое образование: проблемы развития профессионализма / под ред. Т.В.Новиковой. Москва: *Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников народного образования*, 1994. 32 с.
450. Нестеренко В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : монографія. Одеса : *Вид-во ТОВ «Лерадрук»*, 2012. 399 с.
451. Неуймин Я.Г. Модели в науке и технике: история, теория, практика / под ред. Н.С.Соломенко. Ленинград: *Наука*, 1984. 192 с.
452. Нефедова М. А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе. *Иностранные языки в школе*. 1993. № 2. С. 5–8.
453. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Москва, 1977. С. 55.

454. Ничкало Н. Методичні проблеми безперервної професійної освіти. *Психологічні проблеми безперервної професійної освіти* : наук. метод. зб. / гол. ред. І.Зязюн. Віпол, 1994. С. 22–26.
455. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для вищ. навч. закл. Київ : *Ленвіт*, 2002. 120 с.
456. Нісімчук А., Падалка О, Шпак О. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник / А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак. Київ: *Видавничий центр «Просвіта»*, 2000. 368 с.
457. Новий тлумачний словник української мови. В 4 т. / авт.-уклад.: Яременко В., Сліпушко О. Київ: *Аконст*, 1999. Т. 3. 927 с.
458. Новик И.Б. Вопросы стиля мышления и естествознания. Москва: *Политиздат*, 1975. 144 с.
459. Образцов П. Методы и методология психолого-педагогического исследования : учебное пособие. Серия «Краткий курс». Санкт-Петербург: *ИД «Питер»*, 2004. 268 с.
460. Обученик русскому языку в школе: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Е.А.Быстрова, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. Е.А.Быстровой. Москва: *Дрофа*, 2004. 267 с.
461. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: «*К.І.С.*», 2003. 296 с.
462. Ожегов С. Словарь русского языка / под ред. Н. Шведовой. Москва : *Сов. энциклопедия*, 1973. 846 с.
463. Озадовська Л. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні. Київ, 2007. 164 с.
464. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису. *Дивослово*. 2006. № 9. С.2–5.
465. Онищук В. О. Активізація навчання старшокласників. Київ : *Рад. школа*, 1978. 127 с.

466. Онкович Г. «Діалог культур» як сучасна педагогічна технологія. *Вища освіта України*. 2011. № 4. С.42–48.
467. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / под ред. Н.В.Кузьминой. Ленинград: ЛГУ, 1972. 182 с.
468. Организация дистанционного обучения в вузе: теория и практика / Е.И.Горбунова, И.Г.Краевский, М.В.Литвиненко и др.; / под общей ред. С.Л.Лобачева. Шахты: *Изд-во ЮРГУЭС*, 2007. 324 с.
469. Осипова И.В. Подготовка студентов профессионально-педагогического вуза к дидактическому творчеству. *Высшая школа*. 1997. № 5. С.45–48.
470. Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 4. С.44–48.
471. Остин Дж. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XVII. Москва, 1986.
472. Охріменко І.В. Технології розвитку конкурентноспроможності особистості в умовах соціально-ринкових відносин. *Управління школою*. 2005. № 5. С.14–16.
473. Павлютенков Є.М. Гімназія на зламі століть. Київ: *Літопис-XX*, 1999. С.104–115.
474. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя. *Педагогика*. 1990. №11. С.64–69.
475. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии /под ред. Б.А.Федоришина. Киев: *Радянська школа*, 1980. 144 с.
476. Паламарчук Л. Педагогічне діагностування рівнів сформованості якостей мовлення у майбутніх учителів. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві»* / редкол.: О.Авраменко, Т.Андрущенко, П.Атаманчук та ін.; гол. ред. В.Сергієнко. Київ: Вид-во НПУ ім. М.Драгоманова, 2010. С. 96–97.

477. Пальчевський С. С. Акмеологія — поклик майбутнього. *Акмеологія в Україні* : наукове видання. 2010. № 1. С. 7—13.
478. Пассов Є. І. Комунікативна методика. Москва : *Аркто*, 2005. 28 с.
479. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. Москва : *Просвещение*, 1999.
480. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: *Русский язык*, 1989. 276 с.
481. Пассов Е. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва: *Русский язык*, 1977. 216 с.
482. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. Москва: *Глосса-Пресс*, 2006. 240 с.
483. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. Москва : *Просвещение*, 1988. 223 с.
484. Пашковская Н.А., Повхан Е.З. Коммуникативная направленность обучения русскому языку. *Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР*. 1985. №4. С.64—65.
485. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Вінниця : *Книга-Вега*, 2003. 416 с.
486. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. / за ред. З. Н. Курлянд. 2-е вид., перероб. і доповн. Київ : *Знання*, 2005. 399 с.
487. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доповн. Київ : *Знання*, 2007. 495 с.
488. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли. Минск: *Нар. асвета*, 1984. 183 с.
489. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос / під ред. І.А.Зязюна. Київ: *Вища школа*, 1997. 349 с.

490. Педагогічна психологія: навч. посібник / М.Й.Боришевський, В.О.Моляко та ін./ за ред. Л.М.Проколієнка, Б.Ф.Ніколінка. Київ: *Вища школа*, 1991. 183 с.
491. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. А. Каирова. Москва : *Сов. энциклоп.*, 1964. С. 62.
492. Педагогический энциклопедический словарь. Москва : *Большая Рос. энциклоп.*, 2003. С. 418.
493. Педагогическое наследие / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.; сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. Москва: *Педагогика*, 1989. 416 с.
494. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : *Педагогічна думка*, 2001. С. 158.
495. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 2. С. 207.
496. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О.Сисоєва, А.М.Олексюк, П.Л.Воловик та ін. / за ред. С.Сисоєвої. Київ: *ВІПОЛ*, 2001. 502 с.
497. Пелюстка М.И. Формирование профессиональной мотивации в студенческом возрасте. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, Україна, 4–5 грудня 2015 р.)*. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. С.116–118.
498. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. Київ : *Ленвіт*, 2012. 256 с.
499. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
500. Пентилюк М. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / за ред. Пентилюк М. Київ : *Ленвіт*, 2004. 400 с.

501. Песталоцци И. Г. Как Гертруда учит своих детей // Хрестоматия по истории педагогики : в 2 кн. / сост.: И. Елакин, Н. Макаревич, А. Рычагов. Минск : *Вышэйш. школа*, 1971. С. 201–211.
502. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. Москва: *Политиздат*, 1987. 255 с.
503. Петровский А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. завед. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва, 2002. 479 с.
504. Петрушкова О. О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі. *Іноземні мови*. 1999. № 4. С. 19.
505. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / пер. с англ. П.Кириллова. Москва: *Ломоносовъ.*, 2010. 624 с.
506. Пехота О.П. Освітні технології: навч.-метод. посіб. для студ. / О.П.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська. Київ: *А.С.К.*, 2001. 256 с.
507. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 5. С.106–113.
508. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание. *Педагогіка*. 1995. №4. С.59–63.
509. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / за ред.: І. Зязюна, О. Пехоти. Київ : *А.С.К.*, 2003. 240 с.
510. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях. *Сев. педагогіка*. 1963. №11. С.98–103.
511. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: *Наука*, 1986. 255 с.
512. Плахотник В. Вправи і завдання в лінгводидактиці. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 9. С. 43–45.
513. Плиско К. Лінгводидактичні основи навчання української мови в середніх закладах освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон, 2002. Вип. 50. С. 35–37.

514. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови : навч. посіб. Харків : *Основа*, 1995. 240 с.
515. Плотнікова В.І. Ціннісні орієнтації обдарованих підлітків у контексті критерію креативності. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, Україна, 4–5 грудня 2015 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. С.118–122.
516. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01: «Общая педагогика, история педагогики и образования». Тюмень, 2003. 228 с.
517. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта і педагогічна наука*. 2012. №3(152). С.24–31.
518. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов: в 2 кн. Москва: *ВААДОС*, 1999. Кн.1. Общие основы. Процесс обучения.
519. Подласый И. Продуктивная педагогика. Москва: *Народное образование*, 2003. 496 с.
520. Подмазін С. Проблема змісту сучасної освіти. *Директор школи*. 2001. №4. С.86–92.
521. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 67.
522. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: *Высшая школа*, 2004. 512 с.
523. Пометун О. І. Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. Київ : *А.С.К.*, 2004. 192 с.
524. Пономаренко В. Підвищення якості підготовки фахівців в університеті. *Вища школа*. 2010. № 10. С.7–24.

525. Пономарьова Ю. А. Особливості лінгвокраїнознавчого підходу до навчання старшокласників усного японського мовлення. *Іноземні мови*. 2001. № 4. С. 18.
526. Попков В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов вузов / В.Попков, А.Коржцев. 2-е изд., испр. и доп. Москва: *Академия*, 2001. 192 с.
527. Почепцов Г.Г. Семантический анализ этикетизации общения. Уч. зал. / Тартус С. Гос. ун-т, 1980. Вып.519. С.98–108.
528. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. Київ, 1999. 650 с.
529. Пришляк О.Ю. Міжкультурна компетентність у контексті діалогу культур. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. № 6 (329), жовтень 2019. С.228–238.
530. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента: Наказ МОН України № 642 від 09.07.2009 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/147>.
531. Проблеми якості вищої освіти: монографія / В.Андрущенко, К.Корсак, В.Луговий; / за ред. В.Андрущенко, К.Корсака, В.Лугового та ін. Київ: *Педагогічна думка*, 2007. С. 227—229.
532. Прокопенко І.Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. Харків: *Колегіум*, 2008. 344 с.
533. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури: прогр. спецкурсу для студ. спец. 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література» / укл. О.Семиног. Київ; Глухів: *РВВ ГДПУ*, 2003. 49 с.
534. Профессиональная деятельность молодого учителя: (социально-педагогический аспект): монография / под ред. С.Г.Вершловского, Л.С.Лесохиной. Москва: *Педагогика*, 1982. 254 с.
535. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / авт. уклад. Гончаренко С.У.; / за ред. Н.Г.Ничкало. Київ: *Вища школа*, 2000. 380 с.

536. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару, 28-29 листопада 2006 р. Тернопіль: *Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка*, 2006. 188 с.
537. Прошкін В.В. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищої школи: стан та очікування. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. № 6 (329), жовтень 2019. С.239–247.
538. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : *Академвидав*, 2006. 424 с.
539. Психология самосознания: хрестоматия. Самара: *БАХРАТ*, М. 2000. 672 с.
540. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва : *Политиздат*, 1990. 194 с.
541. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / В.Луговий, М.Левшин, О.Бондаренко та ін.; / за заг. ред. В.Андрущенко, В.Лугового. Київ:*Педагогічна думка*, 2011.260 с.
542. Пустовіт Г. Діяльнісний підхід у навчанні особистості в позашкільному закладі: психологічний аспект.*Рідна школа*. 2007. № 11/12. С. 3.
543. Пюра О. Педагогічні умови формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*:збірник наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2019. С.171174.
544. П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі. Львів: *ВЦ ЛНУ ім.І.Франка*, 2003. 55 с.
545. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / под общ. ред. В.Белопольского. Москва: *Когито-Центр*, 2002. 396 с.

546. Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: *Вид-во Львів. політехніки*, 2014. 168 с.
547. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. Санкт-Петербург : *Питер*, 2000. 432 с.
548. Редько В., Пасічник О. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа — ВНЗ»: зацікавлений погляд на проблему. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 21–30.
549. Резько В. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. Київ: *Гене́за*, 2007. 136 с.
550. Репко І.П., Красногорська В.В. Імпровізація як компонент фахової підготовки майбутнього вчителя. *Virtus. Scientific Journal*. № 14. May. 2017. С.109–113.
551. Рыбин О.В. Проектная деятельность. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. №1. С.46–49.
552. Різновиди педагогічних ситуацій та їх використання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2002. С.177–180.
553. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. Москва : *Просвещение*, 1991. 287 с.
554. Роджерс К. Становлення личности. Москва : *Прогресс*, 2001. 416 с.
555. Роджерс К. Взгляд на психотерапию / Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И.Исениной. Москва: *Изд. группа «Прогресс», «Универс»*, 1994. 480 с.
556. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: *ВГ «Основа»*, 2005. 96 с. Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8(32).
557. Родигіна І.В. Реалізація компетентнісного підходу до навчання. *Освіта і управління*. 2004. Т.7. № 3/4. С.18–23.

558. Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогического вуза (французский язык) : автореф. ... док. пед. наук: 13.00.02 / МГПИИЯ им. М. Тореца. Москва, 1980. 48 с.
559. Ротенберг В.С. Мозг, обучение, здоровье / В.С.Ротенберг, С.И.Бондаренко. Москва: *Просвещение*, 1989. 239 с.
560. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Москва : *Педагогика*, 1989. Т. II. 326 с.
561. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : *АН СССР*, 1958. 155 с.
562. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности.*Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 101–107.
563. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: *Педагогика*, 1973. 425 с.
564. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и принципиальные вопросы психологической теории. Тез. докл. на I съезде общества психологов. Москва, 1959. Вып. 3. С.138–140.
565. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : *Навчальна книга — Богдан*, 2005. 360 с.
566. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования.*Высшее образование в России*. 1994. №2. С.29–37.
567. Савенков А. Аспекты компетентности.*Директор школы. Україна*. 2004. № 6/7. С. 61–69.
568. Савченко А.Л. Актуальність впровадження нових методів навчання іноземним мовам. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.83–85.
569. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : *Абрикос*, 1997. 416 с.
570. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : *Генеza*, 1999. 368 с.

571. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
572. Сагач О.М. Організаційно-педагогічні умови неперервного професійного зростання майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*. Вип. 4(160). Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2019. С.202–206.
573. Саєнко Н.С. Підвищення рівня іншомовної освіти студентів для успішної мобільності. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.39–40.
574. Самарин Ю.А. Знания, потребности и умения как динамическая основа умственных способностей. *Проблемы способностей*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. С.42–52.
575. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 493 с.
576. Саркісова А.В. Використання педагогічних технологій в навчальному процесі з урахуванням професійної спрямованості студентів при навчанні іноземних мов у вищій школі. *Virtus. Scientific Journal*. № 18. 2017. С.125–128.
577. Севустьяненко Т. Л. Діяльнісний підхід під час вивчення біології : навч.-метод. посіб. Харків, 2008. 148 с.
578. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 38–43.
579. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : *Народное образование*, 2002. 256 с.
580. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модуль «Направленность». Киев: *Міленіум*, 2004. 521 с.
581. Семиног О. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури: прогр. спецкурсу (для студентів спеціальності 7.010103 «Українська мова і література»). Глухів, 2003. 66 с.

582. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: *Вища школа*, 2004. 335 с.
583. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков, С. Якиманская. Волгоград : *Перемены*, 1997. 152 с.
584. Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2011. № 1. С.72–74.
585. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург: *Речь*, 2000. 208 с.
586. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія. Черкаси : *Вид-во Вовчок О. Ю.*, 2006. 328 с.
587. Симоненко Т.В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / НПУ ім.М.П.Драгоманова. Київ, 2007.
588. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження / С.О.Сисоєва, І.В.Соколова. Київ: *ЕКМО*, 2010. 362 с.
589. Ситник О. Професійна компетентність вчителя. *Управління школою*. 2006. № 14. С. 2–9.
590. Синичкина Н.Е. Студент-филолог — учитель-словестник: Становление профессионала: монография. Санкт-Петербург: *Наука*, 2009. 396 с.
591. Сиротинина О. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр». *Жанры речи*. Саратов, 1999. Вып. 2. 237 с.
592. Сиротюк М.В. Інформаційно-комунікаційні технології навчання як засіб формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*:збірник

наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 22. С.193–196.

593. Сікорський П. Теоретико-методологічні засади підготовки викладача вищої школи в контексті європейської інтеграції. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. Вип. 25. 2009. С.3–8.

594. Сіняговська І.Ю. Пізнавальна самостійність як провідний акстологічний мотив навчання студентів. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.97–98.

595. Сіткар Т. Використання новітніх технологій для підвищення інформаційної компетентності майбутніх педагогів та використання їх у професійній діяльності. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «*Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві*» МОН України, НПУ ім. М.П.Драгоманова; гол. ред. В.П.Сергієнко. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2010. С.11–12.

596. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Таксон, 2006. 86 с.

597. Сичкарь А. Д. Идеи деятельностиного подхода в педагогическом наследии К. Маевской. *Социально-гуманитарный вестник Юга России*. 2013. № 10. С. 47–54.

598. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : Пособие для учителя. Москва : Просвещение. 1983. С. 47.

599. Склярєнко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов*. Київ : КДПШ. 1992. С. 13.

600. Сковорода Г. Повне зібрання творів: у 2-х т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 1. 532 с.

601. Скутіна В. Вплив інформаційних технологій в освіті на формування професійних якостей майбутніх педагогів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ*

«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2019. № 46. С.204–208.

602. Слостенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Магістр*. 1994. №6. С.6–10.

603. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Слостенин, Л.С.Подымова. Москва: *Магістр*, 1997. 224 с.

604. Слостенин В. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования*. Москва : Высшая школа, 1982. С. 14—19.

605. Словник-довідник з професійної педагогіки / авт.-упоряд. А.В.Семенова. Одеса: *Пальміра*, 2006. 272 с.

606. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. Київ : *Ленвіт*, 2003. 149 с.

607. Современный словарь иностранных слов / под ред. Комаровой. Санкт-Петербург: *Дует*, 1994. 752 с.

608. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Ранацевич. Минск : *Современное слово*, 2001. 928 с.

609. Соколова І.В. Модель сучасного вчителя-філолога подвійної кваліфікації. Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / *Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Благодійн. фонд ім. А.Макаренка*. Київ: ЕКМО, 2008. Вип.1. С.192–203.

610. Соколова І.В. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту. *Неперервна професійна освіти: теорія і практика*: наук.-метод. журнал, 2004. № 1. С.8–16.

611. Соколова І.В. *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями*: монографія / за ред. С.О.Сисоєвої. Маріуполь: Дніпропетровська: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

612. Солдатенко М. М. *Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності* : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. 199 с.
613. Сорокин Ю.А. Психолінгвістическіе аспекти изучения текста. Москва, 1985. 217 с.
614. Старикова Е.Н. Зарубежные теории речевой деятельности. Язык и идеология. Критика идеалистических концепций функционирования и развития языка. Київ: *Высшая школа*, 1985. 123 с.
615. Стартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм / Сумерки богов / Ж.-П.Стартр. Москва: *Политиздат*, 1990. 323 с.
616. Стативка В. *Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности*: монографія. Сумы: Редакционно-издательский отдел Сум. ГПУ ім.А.С.Макаренко, 2004. 332 с.
617. Степанець М.Ю. Інноваційний потенціал досвіду підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах США в контексті модернізації вищої освіти України. *Virtus. ScientificJournal*. № 18. 2017. С.126–129.
618. Степанишин Б. Професійна спрямованість вузівської лекції.*Радянська школа*. 1980. № 7. С. 75–80.
619. Степко М.Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України.*Педагогіка і психологія*. 2009. № 3. С. 42–50.
620. Степко М.Ф. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти: можливості та доцільність їх реалізації в Україні.*Педагогіка і психологія науки в Україні*: в 5 т. НАПН України; ред. кол.: В.Г.Кремень (голова), В.М.Мадзігон, В.І.Луговий та ін.; редкол.: Н.Г.Ничкало (відп. ред.), В.О.Радкевич, І.А.Зязюн та ін.. Київ: *Педагогічна думка*, 2012. Т. 5: *Професійна освіта і освіта дорослих*. С. 30–45.
621. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство : курс лекций. Москва, 1998. С. 155.
622. Столяров А.М. Эвристические приёмы и методы активизации творческого мышления. Москва: *ВНИИПИ*, 1988. 96 с.

623. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : Модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів (МПК) ПУЕТ [Електронний ресурс] / В. Ю. Стрельников, Г. І. Брітченко. *Модульний посібник Вищого навчального закладу «Полтавський університет економіки і торгівлі»*, 2013. С. 309. Режим доступу: <http://hbrary.kr.ua/elib/strelnikov/posibnyk-Strelnikov.pdf>. Назва з титулки екрану.
624. Стрілець С. Оцінка, контроль і мотивація в керівництві якістю освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: збірник наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2019. № 46. С. 214–217.
625. Сусь Б. А. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань / Б. А. Сусь, М. І. Шут : Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Бердянськ, 2007. № 4. С. 5–8.
626. Сухарніков Ю. В. Сутнісні розбіжності діяльнісного й компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 3. С. 32–41.
627. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. 670 с.
628. Сучасні освітні технології у вищій школі : *Матеріали міжнар. наук.-метод. конф.* (Київ, 1–2 листопада 2007 року) : тези доповідей. У 2 ч. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. Ч. 2. 259 с.
629. Талызина Н. Ф. Общий анализ учебного процесса. *Хрестоматия по педагогической психологии*. Москва : Междунар. пед. академия, 1995. С. 31–34.
630. Тарнавська Л. П. Організація диференційної підтримки пізнавальної активності студентів інституту підприємництва у вивченні іноземної мови. *Вісник Запорізького Державного університету*. 2002. № 1. С. 39–44.
631. Творча комунікативність як компонент комунікативної компетентності. *Київський науково-педагогічний вісник*: науковий журнал. Київ, 2016. № 7(07). С. 102–111.

632. Текучев О. Методика русского языка в средней школе. Москва: *Просвещение*, 1980. 114 с.
633. Тер-Ованес'ян В.Г, Вем'ян В.І. Управління аудиторною роботою студентів на заняттях з іноземної мови в немовних вузах. *Virtus. Scientific Journal*. № 11. 2017. С.134–137.
634. Терещук Г. Компетентнісний підхід як фпктор зближення освітніх систем. Матеріали регіонального науково-практичного семінару «*Професійні компетенції та компетентності вчителя*» (Тернопіль, 28–29 листопада 2006 р.). Тернопіль: ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. С. 5–10.
635. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : *Плеяди*, 2006. 220 с.
636. Тищенко О. Комунікативний аспект у навчанні мови. *Дивослово*. 2005. № 6. С. 30–32.
637. Товканець Г.В. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія / за заг. ред. д-ра пед. наук Г.В.Товканець. Київ: Кондор-Видавництво, 2015. 268 с.
638. Толков О. Розвиток методичної компетентності викладача вищої школи. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка*. Серія «Психологічні науки» / редкол.: Г.К.Радчук (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. Вип. 4. 212 с.
639. Томахин Г. Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы. Москва : *ИЯ*, 1980. № 3. С. 78–79.
640. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения. *Иностранные языки в школе*. 1980. №4. 54 с.
641. Традиції та інновації в методиці навчання іноземної мови: навч. посіб. для студ. і вчит. / за ред. М.К.Колхової. Санкт-Петербург: *КАРО*, 2007. 267 с.

642. Трачук М.М. Інтерактивні методи навчання – запорука розвитку творчої особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.pedkoledzh.cv.ua>
643. Третьяков О.В. Нові технології освітнього простору. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 3. С. 120—123.
644. Трофименко А.О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 225 с.
645. Тупченко В. Сучасні підходи до вивчення проблеми міжкультурних комунікацій: матеріали наук.-практ. конф., 2–3 червня 2010 р., Луганськ, 2010. С.97–99.
646. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навч. посіб. Київ : *Кондор*, 2011. 516 с.
647. Удовіченко Г.М. Якість знань іноземних мов майбутніх фахівців як складова якості навчання у контексті Болонської декларації. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.97–98.
648. Українська мова : Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. Київ : *Українська енциклопедія*, 2000. 752 с.
649. Український радянський енциклопедичний словник: в 3 т. / авт.-уклад. Бабичев Ф.С. Київ: *Гол. ред. УРЕ*, 1987. Т.3. 736 с.
650. Ульянова В.С. Аналіз сутності інноваційних педагогічних систем ВНЗ. *Virtus. Scientific Journal*. № 18. 2017. С.139–142.
651. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: *Педагогика*, 1990. 192 с.
652. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приёмов обучения русскому языку в национальной школе. Москва : *Педагогика*, 1979. 128 с.

653. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / редкол.: В. М. Столетов (голова) та ін. Київ : *Рад. школа*. 1983. С. 253–255.
654. Ушинський К. Рідне слово / Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : *Рад. школа*, 1983. Т. 1. 498 с.
655. Ушинский К. Д. Собранные сочинения. Москва : *Изд-во АПН РСФСР*, 1950. Т. 9. 628 с.
656. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. Москва, 1973. 160 с.
657. Филатова Л. О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы. Москва, 2005. 192 с.
658. Философская энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. Ф. В. Константинов. Москва : *Советская энциклопедия*, 1967. Т. 4. 1967. 591 с.
659. Философский словарь / авт. кол.: А. В. Адо и др. 6-е изд., перераб и доп. Москва : *Политиздат*, 1991. 560 с.
660. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : *Политиздат*, 1981. 832 с.
661. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. — 2-е вид. перероб. і доп. Київ : *Голов. ред. Українська радянська енциклопедія*, 1986. 800 с.
662. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль : *Навчальна книга — Богдан*, 2008. 232 с.
663. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / сост. предисловия Л. М. Волобуева. Москва : *Изд. дом «Карпуз»*, 2001. 288 с.
664. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва: *Знание*, 1984. 88 с.
665. Харламова Т.Н. Информационно-коммуникативные технологии в учебном процессе. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної

конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.187–188.

666. Хатунцева С.М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2004. С.97–98.

667. Ходжава З.И. К вопросу о понятии умения в советской психологии. *Вопросы психологии*. 1955. №3. С.3–12.

668. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апр. Режим доступа: [www.URL:http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm)/В надзаг.: Центр дистанционного образования «Эйдос». Загл. с титул. экрана.

669. Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / пер. и прим. Ф. А. Петровского («Об ораторе» [С. 75–272]), И. П. Стрельников («Брут, или О знаменитых ораторах» [С. 253–328]), М. Л. Гаспарова («Оратор» [С. 329–384]) ; глав. ред. М. Л. Гаспарова. Москва : *Наука*, 1972. 472 с.

670. Чайка В. М. Основы дидактики. Київ : *Академвидав*, 2011. 240 с.

671. Чайка В.М. *Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*: автореф. дис.... на здобуття наук. ступ. доктора педаг. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Тернопіль, 2006. 43 с.

672. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособ. Москва: *Народное образование*, 1996. 160 с.

673. Чошанов И.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. *Педагогика*. 1997. №2. С.21–27.

674. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений. *Вопросы психологии*. 1990. №5. С.40–48.

675. Шалацька Г.М. Метод проектів у системі організації самостійної роботи студентів з іноземної мови. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної

науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С.86–91.

676. Шандрук Л.В., Кікіна Н.М. Рефлексивно-інноваційний підхід у теорії і практиці майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти*: зб. наук. праць. Вип.7. Кременець, 2011. С.138–141.

677. Шевченко О.В. Электронный портфолио как инновационный инструмент самореализации будущего учителя иностранного языка. *Актуальные вопросы современного образования: материалы I Международной научной конференции*. Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2011. С.20–24.

678. Шелехова Т. П. Наступність і перспективність у формуванні мовленнєвих умінь учнів початкової і основної школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 7. С. 39–42.

679. Шепеленко Т.Л. Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дисс. ... канд. психолог. наук / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. Киев, 1998. 221 с.

680. Шишко І.М. Методологічні проблеми використання інформаційних технологій в освітньому просторі. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць / за ред. д. філос. н. Журба М.А. Монреаль: СРМ «AST», 2017. С.67–69.

681. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. №2. С.30–34.

682. Шкабаріна М.А. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів засобами інноваційних технологій як педагогічна проблема. *Актуальні питання сучасної педагогіки* : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 11-12 грудня 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 135–137.

683. Шмир М.Ф. Лінгводидактичні аспекти реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови : монографія. Київ: *Педагогічна думка*, 2017. 232 с.
684. Шмир М.Ф. *Акмеологічні аспекти реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови* : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 272 с.
685. Шмир М. Ф. Акмеологічно діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови та засоби його реалізації. *Virtus*. 2017. № 18. С. 145-148.
686. Шмир М. Ф. Різновиди декцій в навчанні іноземної мови у контексті діяльнісного підходу. *Virtus*. 2017. № 16. С. 123-127.
687. Шмир М. Ф. Акмеологічно-діяльнісний підхід у формуванні професійної мобільності вчителя іноземної мови. *Virtus*. 2017. № 14. С. 141-142.
688. Шмир М. Ф. Наступність і перспективність в навчанні іноземної мови в контексті діяльнісного підходу в історико-педагогічному аспекті. *Virtus*. 2017. № 11. С.143 -146.
689. Шмир М.Ф. Модель підготовки вчителя іноземної мови. *Virtus*. 2010. № 36.
690. Шмыр М.Ф. Некоторые аспекты формирования у студентов деятельностной компетентности в процессе преподавания языка. *Актуальные проблемы филологии: Международный ежегодник (10 июля 2013 г.)*. Вып. 7. Барнаул; Рубцовск: Изд-во Алт. ун-та, 2013. С. 98-103.
691. Шмир М.Ф. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у контексті діяльнісного підходу. *Педагогічні науки*. Вип. LXXII. Т. 2. 2016. С. 63-66.
692. Шмир М.Ф. Діяльнісна компетентність — основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки*. Вип. LXXV. Т. 2. 2017. С. 206-210.
693. Шмир М.Ф. Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземних мов як один із засобів підвищення конкурентноздатності майбутніх фахівців. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному*

етапі. *Міжпредметні дослідження. Досвід. Пошуки*: збірник наукових праць. Вип. 14. Харків, 2009. С.259–268. —Харків, 2009. — 12 с.

694. Шмир М.Ф. Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації:збірник наукових статей. Луганськ, 2010. С. 103-108.

695. Шмир М.Ф. Реалізація міжпредметних зв'язків - один із шляхів формування комунікативної та соціокультурної компетенції у студентіввищих навчальних закладів при викладанні німецької мови: *Актуальні проблеми гуманітарної освіти*: збірник наукових статей. Вип.7.Кременець, 2011. С.130–132.

696. Шмир М.Ф. Деякі аспекти міжпредметного підходу у формуванні соціокультурної компетенції студентів при вивченні німецької мови.*Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав- Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*:збірник наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2011. Вип. 22. С. 254–258.

697. Шмир М.Ф. Реалізація міжпредметних зв'язків - один із шляхів формування комунікативної та соціокультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів при викладанні іноземної мови. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти*:збірник наукових статей КОГПА ім. Тараса Шевченка. Кременець, 2015. — С. 53-55.

698. Шмир М.Ф. Міжпредметний підхід у формуванні діяльнісної компетенції студентів при викладанні німецької мови у вищому навчальному закладі. *Педагогічний альманах*:збірник наукових праць. Вип. 12. Ч. 2. Херсон, 2011. С. 221-225.

699. Шмир М.Ф. Діяльнісний підхід у викладанні іноземних мов. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти*:збірник наукових статей КОГПА ім. Тараса Шевченка. Кременець, 2015. С. 42-45.

700. Шмир М.Ф. Саморозвиток як чинник організації і здійснення науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземної мови.*Вісник*

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. № 6 (329), жовтень 2019. Ч. II. С.142–150.

701. Шмир М.Ф. Діяльнісний підхід у сучасному освітньому просторі та основні критерії його реалізації. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: збірник наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2019. — № 46.

702. Шмир М.Ф. Динаміка розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Ніжинський держ. ун-т ім. М.Гоголя*: Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2019. № 3. С.82–93.

703. Шмир М.Ф. Формування пізнавальної діяльності студентів при проведенні лекційних занять з іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Віснику Глухівського НПУ ім. О. Довженка*: Педагогічні науки. Вип. 3(41). Глухів, 2019. С. 165–171.

704. 24. Шмир М.Ф. Принципи наступності і перспективності в навчанні іноземної мови — дидактична основа забезпечення формування пізнавальної діяльності студентів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. № 2(23). Мелітополь, 2019. С.80–86.

705. Шмир М.Ф. Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу у процесі формування пізнавальної діяльності студентів під час навчання іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*: наук. журнал. Вип. 17. Т.2. Одеса, 2019. С.126–132.

706. Шмир М.Ф. Модель підготовки вчителя іноземної мови. *Virtus*. 2010. № 36. С.142–145.

707. Шмир М.Ф. Мотивація навчання — важлива дидактична умова формування пізнавальної діяльності в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 4. Черкаси, 2019. С.218–221.

708. Шмир М.Ф. Дидактичні умови реалізації діяльнісного підходу у процесі формування пізнавальної діяльності. *Вісник Запорізького національного університету* :зб. наук. праць. Педагогічні науки. № 1(34). Запоріжжя, 2020.

709. Шмир М.Ф. Діяльнісне спрямування комунікативно-компетентнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 3. Умань, 2019. С.201–207.

710. Шмир М.Ф. Професійна компетентність вчителя іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Чернігівського національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*. Вип. 4(160). Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2019. С.213–218.

711. Шмир М.Ф. Порівняльна типологія німецької та української мов у запитаннях і відповідях : навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов / метод. обробка, комплекс завдань. Вид. перероб. і доповн. Кременець: *КОГПА*, 2016. 232 с.

712. Шмир М.Ф. DeuschalsFachsprache : LehrbuchfürdieStudentendernatur.-wissenschaftlichenFakultaten, MagisterundAspiranten / метод. обробка, комплекс завдань. Тернопіль: *Вектор*, 2015. 247 с.

713. Шмир М. Ф. Завдання і вправи з німецької мови для самостійної роботи студентів немовних факультетів вищих навчальних закладів : навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Кременець, 2017. 67 с.

714. Шмир М. Ф. Діяльнісний підхід у навчанні теорії і практикуму перекладу : навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов / метод. обробка, комплекс завдань. Кременець, 2014. 102 с.

715. Шмир М. Ф. Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови : посібник. Тернопіль, 2019. 232 с.

716. Шмир М. Ф. Навчання реферування та анотування — один із шляхів реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Актуальные научные исследования в современном мире* : VIII Междунар. науч.-практ. инт.-конф., 22-23 декабря 2016 г., Переяслав-Хмельницкий : сборник научных статей. Переяслав-Хмельницкий, 2015. Вып. 8, ч. 5. с. 105—109.

717. Шмир М. Ф. Діяльнісний аспект навчання пололігу як одного із видів мовленнєвої діяльності. *Актуальные научные исследования в современному научном мире* : материалы VII Междунар. науч.-практ. инт.-конф., 24-25 ноября 2015 г., Переяслав-Хмельницкий : Сб. науч. тр. Переяслав-Хмельницкий, 2015. Вып. 7, ч. 3. С. 158-162.

718. Шмир М.Ф. Суть діяльнісного підходу в навчанні. *Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов* : Матеріали V Міжнар. науч.-практ. конф., 18-19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н.С.Лисої. Тернопіль: Астон, 2016. С. 46-48.

719. Шмир М.Ф. Діяльнісний підхід у формуванні у студентів соціокультурної компетентності в процесі навчання іноземної мови. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26-27 лютого 2016 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 93-95.

720. Шмир М.Ф. Інтерактивне навчання — ефективний засіб реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогічної науки* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 11-12 листопада 2016 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2016. С. 77-80.

721. Шмир М.Ф. Дистанційне навчання — один із методів реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених в галузі педагогічних та психологічних наук* : Матеріали міжнародної

науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4-5 березня 2016 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 49-52.

722. Шмир М.Ф. Семантизація лексичних одиниць в навчанні іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (м.Київ, 25-26 вересня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «ІОМП», 2015. С. 35-38.

723. Шмир М.Ф. Формування навичок діалогічного мовлення в навчанні іноземної мови з точки зору діяльнісного підходу. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, Україна, 4-5 грудня 2015 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. С. 40-43.

724. Шмир М.Ф. Самоконтроль і його роль в реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика*: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 16-17 жовтня 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 89-93.

725. Шмир М.Ф. Самостійна робота студентів в контексті діяльнісного підходу. *Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (м.Одеса, 29-30 травня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: «ІОМП», 2015. С. 47-50.

726. Шмир М.Ф. Діяльнісний аспект формування іншомовного монологічного мовлення. *Теорія і практика освіти в сучасному світі*: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м.Чернігів, 13-14 листопада 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 81-84.

727. Шмир М.Ф. Діяльнісний аспект диференціації дидактичних особливостей усного та писемного мовлення в навчанні іноземної мови. *Актуальні питання сучасної педагогіки*: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 11-12 грудня 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 86-88.

728. Шмир М.Ф. Дидактичні основи вивчення лексики туристичної тематики. *Розвиток туристичної індустрії в Україні: реалії та перспективи*: Міжнародна науково-практична конференція. Тернопіль, 2004. С.45-49.

729. Шмир М.Ф. Співпраця викладача і студентів у навчанні німецької мови. *Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку*: Матеріали XVII Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної заочної конференції (м. Київ, 24-25 квітня 2015р.)/ГО Інститут освітньої та молодіжної політики; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «ІОМП», 2015. С. 116–121.

730. Шмир М.Ф. (Кременець, Україна). Основні компоненти змісту навчання іноземної мови в контексті діяльнісного підходу у. *Modern scientific challenges and Trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (20th may, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. Part 3. 132 p. С. 91-94.

731. Шмир М.Ф. (Кременець, Україна). Дистанційна форма навчання підготовців вчителя іноземної мови. *Modern scientific challenges and Trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (28th april, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. 207 p. С. 109-113.

732. Шмир М.Ф. Практичні заняття з іноземної мови, їх мета і функції у контексті діяльнісного підходу. *Modern scientific challenges and Trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (20th june, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. 130 p. С. 27-31.

733. Шмир М.Ф., Байда І.А. Особливості реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови у дошкільному та навчальному закладі. *Актуальні питання,*

проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційно-мультимедійному просторі: національний та міжнародні аспекти: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос.н. Журби М.А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 77-79.

734. Шмир М.Ф.

Лінгводидактичні основи формування мовної особистості вчителя іноземної мови. *Лабіринт реальності*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос.н. Журби М.А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 44-46.

735. Шмир М.Ф.

Акмеологічний аспект реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови. *Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика в сучасному інформаційному просторі: національний та міжнародні аспекти*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос.н. Журби М.А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 170-172.

736. Шмир М.Ф.

Іноземна мова

—

предмет майбутньої професійної діяльності, засіб розвитку фахівця. *Людина віртуальна: нові горизонти*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос.н. Журби М.А. Монреаль: СРМ «ASF», 2018. С. 129-131.

737. Шмир М.Ф.

Науково-

дослідницька робота студента та її роль у розвитку його творчих здібностей: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос.н. Журби М.А. Монреаль: СРМ «ASF», 2018. С. 46-48.

738. Шмир М.Ф.

Індивідуалізація навчально-

пізнавальної діяльності студентів в процесі навчання іноземної мови. *Київський науково-педагогічний вісник*: науковий журнал. Київ: Київська наукова організація педагогіки та психології, 2016. С. 210-213.

739. Шмир М.Ф.

Міжпредметні зв'язки у викладанні ділової і німецької мови: збірник наукових статей Горлівського державного інституту іноземних мов «Актуальні проблеми викладання ділової іноземної мови». Горлівка, 2009. С. 193–197.

740. Шмир М.Ф. Міжпредметні зв'язки, їх функції при викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного профілю. *Іноземна моваяк засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: Видавничий дім», 2010. — С. 91-96.

741. Шмир М.Ф. Еволюційні процеси в німецькій мові. *Проблеми викладання іноземних мов у вузах економічного профілю на сучасному етапі*: Науково-методичний збірник статей викладачів кафедри іноземних мов для фінансово-банківських спеціальностей. Тернопіль: Економічна думка. 2003. — С. 42-49.

742. Шмир М.Ф. Неогенні процеси в еколого-економічній лексиці німецької мови: збірник наукових статей «*Лінгводидактичні аспекти навчання іноземних мов у ВНЗ*». Тернопіль: Економічна думка. 2004. С. 220-225.

743. Шмир М.Ф. Комуникативний підхід до навчання іноземної мови через ігрові форми навчальної діяльності. *Проблеми викладання іноземних мов у вузах економічного профілю на сучасному етапі*: Науково-методичний збірник статей викладачів кафедри іноземних мов для фінансово-банківських спеціальностей. Тернопіль: Економічна думка. 2004. — С. 80-83.

744. Шмир М.Ф. Іноземні мови як засіб підвищення конкурентноздатності і мобільності сучасного фахівця. *Проблеми викладання іноземних мов у вузах економічного профілю на сучасному етапі*: Науково-методичний збірник статей викладачів кафедри іноземних мов для фінансово-банківських спеціальностей. Тернопіль: Економічна думка. 2003. С. 42-49.

745. Шмир М.Ф. Навчання письма іноземною мовою у вищих навчальних закладах: збірник статей «*Становлення і розвиток банківської системи України в умовах ринкових перетворень в економіці*». Тернопіль, 2008. С. 81–83.

746. Шмир М.Ф. Реалізація МПЗ при викладанні іноземної мови: Збірник статей «*Становлення і розвиток банківської системи України в умовах ринкових перетворень в економіці*». Тернопіль, 2008. 3 с.

747. Шмир М.Ф. Проблеми міжпредметності при викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного профілю: Матеріали науково-практичної конференції «Мова в контексті культури та комунікації». Луганськ: Вид-во Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля, 2010. С.103–108.
748. Штофф В.А. Моделирование и философия. Москва: Ленинград: Наука, 1966. 302 с.
749. Щерба Я. Современный литературный язык. *Основы культуры речи*: Хрестоматия / сост. Л.М.Скворцов. Москва, 1984. С. 191–203.
750. Щербань П. Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи [Електронний ресурс]: збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Полтава, 2014. Вип. 13. С. 286—291. Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2938/1/Shcherban.pdf>. Назва з титулки екрана.
751. Щербаков А.И. Совершенствование системы психологического образования. *Вопросы психологии*. 1981. № 5. С. 13–18.
752. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1986. С. 15–16.
753. Щуркова Н. Е. Педагогическая дисциплина. Москва: Педагогика, 1993. № 2. С. 66—70.
754. Юрійчук Н.Д. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога. *Вісник Чернігівського національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*. Вип. 4(160). Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2019. С.224–228.
755. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
756. Якобсон П. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 1969. 317 с.
757. Якса Н.В. основи педагогічних знань: навч. посіб. Київ: Знання, 2007. 358 с.

758. Якунин В.П. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. Санкт-Петербург, 1998. 639 с.
759. Якупова А., Чернявская В. Компетентностная модель специалиста технического профиля. *Научные исследования в образовании*. Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». Москва, 2009. № 6.
760. Янкович О.І. *Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957-2008)*: монографія / за ред. В.М.Чайки. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 320 с.
761. Янкович О.І. Роль креативності у процесі впровадження технологічного підходу в освітні заклади України (1959-2007 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Чернівці: Рута, 2007. С.200—204. (Серія: Педагогіка та психологія; вип. 338).
762. Янкович О.І. Професіоналізм педагога при впровадженні освітніх технологій. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. статей. Ялта: РВВКГУ, 2006. С. 254—258. (Серія: Педагогіка і психологія; вип. 12, ч. 1).
763. Яновицька О. Нова дидактика і 1000 дрібниць / М.Адамський. Київ, 2005. 110 с.
764. Ямшинська Н.В. Навчання лексичних одиниць на уроках іноземної мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.rusnauka.com>.
765. Ярмолюк А. Формування соціокультурної компетенції старшокласників у процесі роботи над текстом. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 7/8. С. 33–37.
766. Ястулайтис В. И. Знания приобрести, и... дистанцию приобрести / Л. Самсонова. *Персонал*. 2000. № 2. С. 88–94.
767. Яценкова О.В. Основы теории мовної комунікації. Київ: Академія, 2010. 312 с.
768. Anderson M.D. Individual characteristics and Webbased courses. Learning and teaching on the World Wide Web [C.R.Wolfe (Ed.)]. San Diego: Academic Press, 2001. Pp.45–72.

769. Anderson T. «Teaching in an Online Learning Context». Theory and Practice of Online Learning. [Электронный ресурс]. Athabasca University, 2008. Режим доступа: http://cde.athabasca.ca/online_book/pdfTPOlchp11.pdf
770. Anforderungsprofil für DaF / DaZ-Lehrer und Lehrerinnen. *Arbeitskreis DaF, Runbreif*. 1991. № 30. P.31–36.
771. Apostel L. Pragmatique Praxeologique: Communication as Action and Cooperation: A study in Pragmatics. Goteborg: Univ. of Cothenbery, 1976. 247 p.
772. Atkinson D. The Projective expression of needs / D.Clelland. *Journal of Experimental Psychology*. 1984. №33. P.35–41.
773. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle F. Bachman. OUP, 1990. 420 p.
774. Bertalanffy L. Problems of Life. N. Y., 1960. P.148.
775. Biggs J. What the student Does / John Biggs, Catherine Tang. Buckingham: Open University Press, 2007. 3-rd edition. 336 p.
776. Brittel I.K. Competency and Excellence. *Minimum Competency Achievement Testing* / Taeger R.M. & Tittle C.K. (eds.). Berkeley, 1980. P.23–29.
777. Brophy J. Motivating students to learn. New York: Routledge. 2010. 3-rd ed. 360 p.
778. Brumfit Ch. I Communicative Methodologie in Language Teaching. Cambridge: *Cambridge Univ. Press*, 1990. 166 p.
779. Chickering A.W. Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Fall. 1991. Number 47. P.13–25.
780. Chumakova I. Problems of learning professionale oriented Foreign Languages. *Foreign Language as a Means of Prospective Specialists' Mobility in the Context of Bologna Declaration*: Kryvyi Rih Technical Universiti. 2010. P.159–160.
781. Cocca M. Assessment of motivation in online, learning environments (Unpublished master's thesis). Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems [Wade V.P., Ashman H., Smyth B. (eds). Springer, Berlin, Heidelberg,

2006. Lecture Notes in Computer Science. Vol. 4018. Pp. 414–418. Режим доступа: http://link.springer.com/chapter/10.1007/11768012_61.

782. Davis B.J. «Cooperative Learning: Students Working in Small Groups» in Speaking of Teaching [Электронный ресурс]. Stanford University Newsletter on Teaching, 1999. Vol.10. no.2. Pp.1–4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: Retrieved on March 10. 2010 from <http://ctl.stanford.edu/newsletter/cooperative.pdf>

783. Engel, Ulrich. Syntaktische Besonderheiten der deutschen Alltagssprache. In: Moser (ed), 1974. S. 199–228.

784. Crowl T.K. Educational Psychology. Windows on Teaching / S.Kaminsky, D.M.Podell. Brown&Bench mark publishers, 1997. 416 p.

785. Fiona Doloughan Perspectives on Education Policy. Communication skills and the knowledge economy: language, literacy and the production of meaning. Institute of Education University of London. London, 2001. — 47 p.

786. Garrison D.R. Blended Learning in Higher Education: Tramework, Principles and Guidelines / D.R.Garrison, N.D.Vaughan. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 272 p. Режим доступа: <http://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=UhYnZbYhDIOC&pg=GBS.PT6>.

787. Gerighausen I. Stilistik und Fremdsprachenunterricht: Lehrzielsprachliche Angemessenheit. In: Goethe-Institut (ed), 1971. S. 224–242.

788. Grundmann, H. Untersuchungen zur mündlichen Rede der Schüler im Deutschunterricht an Wirtschaftsschulen. Göppingen: Alfred Kümmerle, 1975.

789. Hymes D.H. On Communicative competence. Philadelphia: *University of Pennsylvania Press*, 1971. 213 p.

790. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / ed. by I.B.Pride, J.Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P.269–293.

791. Jiang, M. Deutsche Modalpartikel als Lehr- und Lernproblem im Fach Deutsch als Fremdsprache für Ausländer mit didaktischen Überlegungen. Frankfurt: Peter Lang, 1994.

792. Kemme, H.-M. «Ja», «denn», «doch» u.s.w. Die Modalpartikeln im Deutschen. München: Goethe-Institut, 1979.
793. Klingsted G.L. Developing instructional modules for individualized instruction G.L.Klingsted.*Educational technology*. 2008. №11. P.73–84.
794. Kummer, M. Modalpartikeln. Inter Nationes, 1984.
795. Kwasnica R. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganium nauczycieli w rozmowju.*Studia Pedagogiczne, LXS. «Zzagadnien pedeutologii i kształcenia nauczycieli»* / pod. Red. H.Kwiatkowskiej i T.Lewowickiego. Warszawa: PAN, 1995. P.9–43.
796. Kostyuk S.S. Distance Learning and Aspects of its Organisation. *Foreign Language as a Means of Prospective Specialists' Mobility in the Context of Bologna Declaration*: Kryvyi Rih Technical University. 2010. P.193–195.
797. Lin G.H.C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors Perceptions about Learning Five Communications Strategies: Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy: Major Subject: Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. Texas: A&M University. Maj. 2007. 245 p.
798. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. 108 p.
799. Іє.Ю.Лукаш. Innovation Technology in Teaching English Language. *Foreign Language as a Means of Prospective Specialists' Mobility in the Context of Bologna Declaration*: Kryvyi Rih Technical University. 2010. P.127–128.
800. Malykhin O.V. *The Practical Guide in Academic Writing Strategies Realization*: монографія. Київ: НУБіП України, 2017. С. 289–386.
801. Malykhin O.V. *Uzasadnienia modelu kształtowania ogólnokul turowej kompetencji studentów filologicznych fachow:* монографія. WspolpracatransgranicznamiedzyPolskaaUkraina: monografiabiorowa / Kuik-KalinowskaA. / (głównyred.)/ Slupsk, 2017. S. 80–82.

802. Malykhin O.V. Developing Language Learning Strategies by Means of E-activities. *Science and Practice: an Innovative Approach*: Collection of scientific articles. Les Editions L'Originale, Paris, France, 2017. P. 292–295

803. Malykhin O.V. Learning Activity as a Psychological-Pedagogical Phenomenon. *Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: the Way to Integration*. Issue № 8 October, 2017. Ariel University, Israel. P. 154–162

804. Malykhin O.V. Investigation into participation activity rate of foreign languages teachers in specially focused network pedagogical communities. *The New Pedagogical Review*. 2018. 53 (3). P. 227–238. Available at: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/e53/a19.pdf>

805. Malykhin O.V. Investigation into opened educational resources for learning English in developing future philologists' instrumental values. *Society. Integration. Education. Proceedings the International Scientific Conference*. May 24th-25th. 2019. Vol. III. P. 512–526. Available at: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/3833/3827>

806. Malykhin O.V. Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019. Vol. 7, No 1. P. 105–114. Available at: <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/868/428>.

807. Malykhin O.V. The Formation of Environmental Terms in the Ukrainian Language Lexical System: Theoretical Review. *Euromentor Journal Studies About Education*. Volume X, No.2/June 2019. P. 110–125. Available at: <http://euromentor.ucdc.ro/en/euromentor-iunie-2019l.pdf>

808. Malykhin O.V. Improving computer Engineering and information technologies undergraduate students' training through combination of formal, non-formal and informal learning. *Environment. Technology. Resources*. Rezekne, Latvia. Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference. Volume II, P. 208–213.

809. Malykhin O.V. Motivation for Learning English as a Second Language in Higher School: Comparative Analysis in Diachronic Aspect. „*Edukacja – Technika – Informatyka*” nr 2/28/2019. P. 170-175. Available at: http://www.eti.ur.edu.pl/static/img/k01/kwartalnik/2019/2_2019/ETI_2_19.pdf

810. Malykhin O.V. Developing Future English Teachers' Overall Communicative Language Ability: Open Educational Resources Usage. Improving computer Engineering and information technologies undergraduate students' training through combination of formal, non-formal and informal learning / Malykhin O., Aristova N., Dybkova L. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2019, Volume 11, Issue 4 Suppl. 1, pages: 134-155|doi:10.18662/rrem/182–Available at: <http://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2214/pdf>

811. Malykhin O.V. The Use of Educational Technologies for Developing Undergraduate Translation Students' Literacy and Languages Competences. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції 22 березня 2019 р.* / За заг. ред. Е. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. К. : НАУ, 2019. С. 90–91.

812. Malykhin O.V. *The Practical Course of English: навчальний посібник*. Київ: В-во ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. 324 с.

813. Murray H. *Ethical Principles in University Teaching* / E.Gillese, M.Lennon, P.Mercer, M.Robinson. Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. 386 p.

814. Oschepkova T. *Techniques in Teaching — Training Context* / M.Prolydina, D.Starkova. *Языковое образование в национально-культурном наследии России : исторически традиции, современность, взгляд в будущее* : Тезисы докладов конференции. Москва: АПК и ПРО, 2001. P. 199–201.

815. Saratova O. *Some problems of Foreign Language Learning. Foreign Language as a Means of Prospective Specialists' Mobility in the Context of Bologna Declaration*: Kryvyi Rih Technical University. 2010. P.193–195.

816. Schröder, P. Einige Vorüberlegungen zur- Behandlung der verbalen Klammer, der Gliedsatzklammer und postprädikativer Setzung von Satzelementen in Texten gesprochener Sprache. In: Goethe-Institut (ed), 1971. S. 84–95.

817. Sokolova S.V. Teacher's Roles in Teaching Language communicative Competence. *ForeignLanguageasaMeansofProspectiveSpecialists' MobilityintheContextofBolognaDeclaration*: Kryvyi Rih Technical Universiti. 2010. P.120–121.

818. Swiggers P. The Supermaxim of conversation. *Dialectica*. Lausanna. 1981. Vol. 35, fasc. 3. P.303–306.

819. Tursky. Fach durch Sprache. *ForeignLanguageasaMeansofProspectiveSpecialists' MobilityintheContextofBolognaDeclaration*: Kryvyi Rih Technical Universiti. 2010. P.121–122.

820. Weilenberg, J. Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos, 1980.

821. White R.W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Rewiew*. 1959. № 66. P.297–333.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

Монографії

1. Шмир М. Лінгводидактичні аспекти реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2017. 232 с.

2. Шмир М. Акмеологічні аспекти реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2018. 272 с.

Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз

3. Шмир М. Акмеологічно-діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови та засоби його реалізації. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 18. С. 145–148.

4. Шмир М. Різновиди лекцій в навчанні іноземної мови у контексті діяльнісного підходу. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 16. С. 123–127.

5. Шмир М. Акмеологічно-діяльнісний підхід у формуванні професійної мобільності вчителя іноземної мови. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 14. С. 141–142.

6. Шмир М. Наступність і перспективність в навчанні іноземної мови в контексті діяльнісного підходу в історико-педагогічному аспекті. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 11. С. 143–146.

7. Шмир М. Модель підготовки вчителя іноземної мови. *Virtus. Scientific Journal* 2019. № 36. С. 142–145.

8. Шмыр М. Некоторые аспекты формирования у студентов деятельностной компетентности в процессе преподавания языка. *Актуальные проблемы филологии: Международный ежегодник* (10 июля 2013 г.). Вып. 7. Барнаул; Рубцовск: Изд-во Алт. ун-та, 2013. С. 98–103.

Статті в наукових фахових виданнях України

9. Шмир М. Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземних мов як один із засобів підвищення конкурентноздатності майбутніх фахівців. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні дослідження. Досвід. Пошуки*: збірник наукових праць. Вип. 14. Харків, 2009, С. 259–268.

10. Шмир М. Міжпредметний підхід у формуванні діяльнісної компетенції студентів при викладанні німецької мови у вищому навчальному закладі. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Вип. 12. ч. 2. Херсон, 2011. С. 221–225.

11. Шмир М. Деякі аспекти міжпредметного підходу у формуванні соціокультурної компетенції студентів при вивченні німецької мови. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: збірник наукових праць. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2011. Вип. 22. С. 254–258.

12. Шмир М. Реалізація міжпредметних зв'язків – один із шляхів формування комунікативної та соціокультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів при викладанні німецької мови: *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових статей*. Вип. 7. Кременець. 2011. С. 130–132.

13. Шмир М. Діяльнісний підхід у викладанні іноземних мов. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових статей КОГПА ім. Тараса Шевченка*. Кременець, 2015. С. 42–45.

14. Шмир М. Реалізація міжпредметних зв'язків – один із шляхів формування комунікативної та соціокультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів при викладанні ноземної мови. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових статей КОГПА ім. Тараса Шевченка*.

Кременець, 2015. С. 53–55.

15. Шмир М. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у контексті діяльнісного підходу. *Педагогічні науки*. Вип. LXXII. Т. 2. Херсон, 2016. С. 63–66.

16. Шмир М. Діяльнісна компетентність – основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки*. Вип. LXXV. Т. 2. Херсон, 2017. С. 206–210.

17. Шмир М. Саморозвиток як чинник організації і здійснення науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: науковий збірник*. Луганськ, 2019. С. 142–150.

18. Шмир М. Динаміка розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2019. № 3. С. 82–93.

19. Шмир М. Формування пізнавальної діяльності студентів при проведенні лекційних занять з іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Глухівського НПУ імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. Глухів, 2019. Випуск 3 (41). С. 165–171.

20. Шмир М. Принципи наступності і перспективності в навчанні іноземної мови – дидактична основа забезпечення формування пізнавальної діяльності студентів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2019. № 2 (23). С. 80–86.

21. Шмир М. Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу у процесі формування пізнавальної діяльності студентів під час навчання іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 17. Т. 2. С. 126–132.

22. Шмир М. Мотивація навчання – важлива дидактична умова формування пізнавальної діяльності в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки*. Черкаси, 2019. С. 218–221.

23. Шмир М. Діяльнісне спрямування комунікативно-компетентнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2019. Вип. 3. С. 201–207.

24. Шмир М. Професійна компетентність вчителя іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2019. Вип. 4 (160). С. 213–218.

25. Шмир М. Діяльнісний підхід у сучасному освітньому просторі та основні критерії його реалізації. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2020, № 46. С. 160–167.

Опубліковані праці апробаційного характеру

26. Шмир М. Навчання реферування та анотування – один із шляхів реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Актуальные научные исследования в современном мире: VIII Междунар. науч.-практ. инт.-конф., 22-23 декабря 2016 г.: сборник научных статей*. Переяслав-Хмельницкий, 2015. Вып. 8, ч. 5. С. 105–109.

27. Шмир М. Діяльнісний аспект навчання пололігу як одного із видів мовленнєвої діяльності. *Актуальные научные исследования в современном научном мире: материалы VII Междунар. науч.-практ. инт.-конф., 24-25 ноября 2015 г., Сб. науч. тр.* Переяслав-Хмельницкий, 2015. Вып. 7, ч. 3. С. 158–162.

28. Шмир М. Суть діяльнісного підходу в навчанні. *Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов*: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н. С. Лисої. Тернопіль: Астон, 2016. С. 46–48.

29. Шмир М. Діяльнісний підхід у формуванні у студентів соціокультурної компетентності в процесі навчання іноземної мови. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26-27 лютого 2016 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 93–95.

30. Шмир М. Інтерактивне навчання – ефективний засіб реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогічної науки*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 11-12 листопада 2016 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2016. С. 77–80.

31. Шмир М. Дистанційне навчання – один із методів реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених в галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4-5 березня 2016 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 49–52.

32. Шмир М. Семантизація лексичних одиниць в навчанні іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (м. Київ, 25-26 вересня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «ІОМП», 2015. С. 35–38.

33. Шмир М. Формування навичок діалогічного мовлення в навчанні іноземної мови з точки зору діяльнісного підходу. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4-5 грудня 2015 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. С. 40–43.

34. Шмир М. Самоконтроль і його роль в реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика*: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 16-17 жовтня 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 89–93.

35. Шмир М. Самостійна робота студентів в контексті діяльнісного підходу. *Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (м. Одеса, 29-30 травня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: «ІОМП», 2015. С. 47–50.

36. Шмир М. Діяльнісний аспект формування іншомовного монологічного мовлення. *Теорія і практика освіти в сучасному світі*: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 13-14 листопада 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 81–84.

37. Шмир М. Діяльнісний аспект диференціації дидактичних особливостей усного та писемного мовлення в навчанні іноземної мови. *Актуальні питання сучасної педагогіки*: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 11-12 грудня 2015 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 86–88.

38. Шмир М. Дидактичні основи вивчення лексики туристичної тематики. *Розвиток туристичної індустрії в Україні: реалії та перспективи*: Міжнародна науково-практична конференція. Тернопіль, 2004. С. 45–49.

39. Шмир М. Співпраця викладача і студентів у навчанні німецької мови. *Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку*: Матеріали XVII Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної заочної конференції (м. Київ, 24-25 квітня 2015 р.) / ГО Інститут освітньої та молодіжної політики; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «ІОМП», 2015. С. 116–121.

40. Шмир М. Основні компоненти змісту навчання іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Modern scientific challenges and trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (20th May, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. Part 3. P. 91–94.

41. Шмир М. Дистанційна форма навчання у підготовці вчителя іноземної мови. *Modern scientific challenges and trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (28th April, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. P. 109-113.

42. Шмир М. Практичні заняття з іноземної мови, їх мета і функції у контексті діяльнісного підходу. *Modern scientific challenges and trends: a collection of scientific works of the International scientific conference (20th June, 2018)*. Warsaw: Sp.zo.o. “iScience”, 2018. P. 27–31.

43. Шмир М. Особливості реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови у дошкільному навчальному закладі. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 77–79.

44. Шмир М. Лінгводидактичні основи формування мовної особистості вчителя іноземної мови. *Лабіринти реальності*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 44–46.

45. Шмир М. Акмеологічний аспект реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови. *Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика в сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 170–172.

46. Шмир М. Іноземна мова – предмет майбутньої професійної діяльності, засіб розвитку фахівця. *Людина віртуальна: нові горизонти*: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2018. С. 129–131.

47. Шмир М. Науково-дослідна робота студента та її роль у розвитку його творчих здібностей: зб. наук. праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2018. С. 46–48.

48. Шмир М. Міжпредметні зв'язки, їх функції при викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного профілю. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18 березня 2010 р.). Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2010. С. 91–96.

49. Шмир М. Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів в процесі навчання іноземної мови. *Київський науково-педагогічний вісник*: науковий журнал. Київ: Київська наукова організація педагогіки та психології, 2016. С. 210–213.

50. Шмир М. Міжпредметні зв'язки у викладанні ділової німецької мови. *Збірник наукових статей Горлівського державного інституту іноземних мов «Актуальні проблеми викладання ділової іноземної мови»*, 2009. С. 21–24.

51. Шмир М. Проблеми міжпредметності при викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного профілю. *Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації*: матеріали шостої науково-практичної конференції. Луганськ, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2010. С. 103–108.

52. Шмир М. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови через ігрові форми навчальної діяльності. *Проблеми викладання іноземних мов у вузах економічного профілю на сучасному етапі*. Науково-методичний збірник статей викладачів кафедри іноземних мов для фінансово-банківських спеціальностей. Тернопіль: Економічна думка, 2004. С. 80–83.

53. Шмир М. Іноземні мови як засіб підвищення конкурентноздатності і мобільності сучасного фахівця. *Проблеми викладання іноземних мов у вузах економічного профілю на сучасному етапі*: Науково-методичний збірник статей викладачів кафедри іноземних мов для фінансово-банківських спеціальностей. Тернопіль: Економічна думка, 2003. С. 42–49.

54. Шмир М. Навчання письма іноземною мовою у вищих навчальних закладах: Збірник статей «*Становлення і розвиток банківської системи України в умовах ринкових перетворень в економіці*». Тернопіль, 2008. С. 41–44.

55. Шмир М. Реалізація МПЗ при викладанні іноземної мови: *Збірник статей «Становлення і розвиток банківської системи України в умовах ринкових перетворень в економіці*». Тернопіль, 2008. С. 43–45.

**Опубліковані праці, які додатково
відображають наукові результати дисертації**

56. Шмир М. Дидактичні матеріали з німецької мови та методичні вказівки щодо роботи над ними: метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Ч. 2. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2005. 173 с.

57. Шмир М. Дидактичні матеріали з німецької мови та методичні вказівки щодо роботи над ними: метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Ч. 1. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2005. 187 с.

58. Шмир М. Тематичний словник з дисципліни «Німецька мова за професійним спрямуванням». Тернопіль: Вид. «Вектор», 2006. 87 с.

59. Шмир М. Німецька мова за професійним спрямуванням (з грифом МОН): навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: Вид. «Стародубець», 2006. 343 с.

60. Шмир М. Німецька мова за професійним спрямуванням (з грифом МОН): навчально-методичний посібник для студентів негуманітарних факультетів вищих навчальних закладів. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2007. 351 с.

61. Шмир М. Ділова німецька мова (з грифом МОН): навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2009. 197 с.

62. Шмир М. Діяльнісний підхід у навчанні теорії і практикуму перекладу: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов. Кременець: КОГПА, 2014. 102 с.

63. Шмир М. Deutsch als Fach sprache. Lehrbuch für die Studenten der natur wissen schaftlichen Fakultaten, Magister und Aspiranten: метод. розробка, комплекс завдань. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2015. 247 с.

64. Шмир М. Порівняльна типологія німецької та української мов у запитаннях і відповідях: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов. Кременець: КОГПА, 2016. 232 с.

65. Шмир М. Завдання і вправи з німецької мови для самостійної роботи студентів немовних факультетів вищих навчальних закладів: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Кременець: КОГПА, 2017. 67 с.

66. Шмир М. Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови: посібник. Тернопіль: Вид. «Вектор», 2019. 232 с.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
 Web: <http://www.kpmu.edu.ua> код ЄДРПОУ 02125616

Від 2. 10. 2020 № 45/20

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про апробацію результатів дисертаційного дослідження
 «Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу
 в процесі підготовки вчителя іноземної мови»
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання
 ШМИР МАРІЇ ФЕДОРІВНИ**

Апробація результатів дисертаційного дослідження Марії Федорівни Шмир здійснювалася упродовж 2017-2019 рр. на базі факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

У практику роботи закладу вищої освіти впроваджено модель функційно-структурної дидактичної системи як єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів (концептуально-дидактичного; змістово-дієвого; функційно-дієвого; рефлексійно-діяльнісного), фундаційною основою ефективного функціонування якої стало створення таксономії організаційно-дидактичних умов (на трьох рівнях). Провідна організаційно-дидактична умова: реалізація положень діяльнісного підходу з проєкцією на «діє-орієнтований» як парадигмально-визначального та сукупності інших методологічних підходів (урахування положень яких безпосередньо чи опосередковано може бути впливовим) в організації та здійсненні підготовки майбутнього вчителя іноземної мови як інтегрально-комплікативного поєднання загальнокультурної, психолого-педагогічної та фахово-предметної підготовки. Сукупність супідрядних організаційно-дидактичних умов: активація мотивації діяльності майбутнього вчителя на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін; створення ІТ-лінгводидактичного середовища для активації навчання на засадах інтеріоризації та суб'єктивації його змісту; використання інтерактивно-діяльнісних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на активацію різних видів освітньої діяльності (академічної освітньої й самостійної освітньої); розроблення варіативного дидактико-методичного забезпечення для індивідуалізації й диференціації навчання; підготовка діагностувального інструментарію для визначення рівня вияву

професійної компетентності як функційного результату підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Розроблені авторкою дидактико-методичні матеріали апробувалися під час вивчення блоку психолого-педагогічних і фахових дисциплін, які передбачено навчальним планом підготовки вчителів іноземних мов.

Підготовка студентів здійснювалась через оптимальне поєднання організаційних форм, інтерактивних методів, а також залучення їх до різних видів діяльності (моделювання, кодування (декодування, перекодування, схематизація й заміщення).

Аналіз результатів апробації дисертаційного дослідження дає змогу стверджувати, що запропонований М. Ф. Шмир науково-методичний супровід може бути використаний в освітньому процесі закладів вищої освіти, котрі готують майбутніх учителів іноземних мов в Україні.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 12 від 12 жовтня 2020 року).

Проректор з наукової роботи
доктор фізико-математичних наук,
професор



I. М. Конет



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuooffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 30.10.2019 № 1955

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації «Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови» Шмир Марії Федорівни, представленої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Апробація результатів дисертаційного дослідження Шмир Марії Федорівни проводилась у 2017-2019 навчальних роках на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

У практику роботи факультету філології та історії впроваджено дидактичну систему реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови. Розроблені авторкою дидактико-методичні матеріали використовувались під час вивчення блоку психолого-педагогічних і фахових дисциплін, які передбачено навчальним планом підготовки вчителів іноземних мов.

Підготовка студентів, згідно із запропонованою авторкою методикою, здійснювалась через оптимальне поєднання організаційних форм (лекційні, лабораторні та практичні заняття, конференції, семінари, захисти проєктів, педагогічні практики), методів (пояснення, виконання різних видів вправ, особистий приклад викладачів тощо), а також залучення їх до різних видів діяльності (моделювання, кодування, схематизація й заміщення).

На основі аналізу результатів впровадження можна стверджувати, що запропонований М. Ф. Шмир науково-методичний супровід має високу ефективність та може бути використаний в освітньому процесі закладів вищої освіти, котрі готують майбутніх учителів іноземних мов в Україні.

Вважаємо, що результати наукового дослідження, проведеного М. Ф. Шмир, мають вагомий практичний значущість для розвитку дидактики вищої школи.

Проректор з наукової роботи
та міжнародних зв'язків



В.П. Зінченко

УКРАЇНА
Тернопільська обласна рада
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
Вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,
Тернопільська обл., 47003
тел/факс: (035-46) 2-19-91
ел. пошта: kgpa@ukrpost.ua



UKRAINE
Ternopil Regional Council
Taras Shevchenko Regional Humanitarian-
Pedagogical Academy of Kremenets
1, Litseina St. Kremenets,
Ternopil Region, 47003
phone/fax: (035-46) 2-19-91
e-mail: kgpa@ukrpost.ua

№ 05-06/111

« 02 » 09 2019 р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шмир Марії Федорівни

на тему: «Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі
підготовки вчителя іноземної мови»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Упродовж 2015–2019 рр. результати дисертаційного дослідження Шмир Марії Федорівни використовувалися в процесі підготовки вчителя іноземних мов у Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка.

Основні положення і висновки дисертації Шмир М.Ф. застосовувалися при проведенні лабораторно-практичних, лекційних і семінарських занять з іноземної мови.

М.Ф.Шмир брала участь у наукових конференціях, семінарах, що проводилися у Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка, представляючи результати застосування діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови та пропонуючи шляхи впровадження даного підходу в навчальний процес. Здобувач була учасником Міжнародних науково-практичних конференцій (Київ, 2014 р.; Переяслав-Хмельницький, 2015 р.; Одеса, 2015 р.; Чернігів, 2015 р.; Ужгород, 2015 р.; Тернопіль, 2016 р.; Львів, 2016 р.; Київ, 2016 р.) зарубіжних конференцій (Монреаль, травень 2017 р., жовтень 2017 р., березень 2018 р.; Варшава, квітень, травень, червень 2018 р.).

Результати наукового дослідження були опубліковані у монографіях (Київ: Педагогічна думка, 2017; Тернопіль: Підручники і посібники, 2018), фахових та періодичних виданнях, які включені до наукометричних баз, рекомендованих МОН.

Довідка про впровадження розглянута і затверджена на засіданні кафедри іноземних мов та методики їх викладання (протокол № 2 від 2 вересня 2019 року).

Проректор з наукової роботи, д. пед. н., професор

 В. Бенера

Завідувач кафедри іноземних мов
та методики їх викладання, к. філол. н., доцент

 Н. Воронцова



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55
e-mail: info@tnpu.edu.ua

від " 09 " 12 2019 р. № 216-33

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шмир Марії Федорівни

на тему: «Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі
підготовки вчителя іноземної мови»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Упродовж 2015–2019 рр. результати дисертаційного дослідження Шмир Марії Федорівни використовувалися в процесі підготовки вчителя іноземних мов у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка.

Під час проведення лекційних та семінарських занять з навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов» застосовувалися основні положення функційно-структурної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Здобувач брала участь у науково-методичних семінарах, що проводилися у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка, висвітлюючи ідеї про реформування підготовки вчителя у вищій педагогічній школі з проекцією на реалізацію діяльнісного підходу та урахуванням ціннісно-вартісного впливу положень системного, гуманістичного та інших методологічних підходів.

Довідка про впровадження розглянута і затверджена на засіданні кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 5 від «14» листопада 2019 року).

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва

проф. Г. І. Фальфушинська

Завідувач кафедри
англійської філології та
методики навчання англійської мови

проф. І. П. Задорожна



106781

ЗАВДАННЯ
для перевірки рівня сформованості професійної компетентності студентів

Компо- ненти	№ п/п	Зміст завдання
Мотиваційно- ціннісний	1	Обґрунтуйте Ваш інтерес до навчання іноземної мови. Ваше ставлення до навчальної дисципліни.
	2	Визначте особистісний сенс вивчення іншомовних фахових дисциплін.
	3	Що Ви очікуєте від змісту навчання іноземної мови?
Діяльнісно- практичний	1	Які переваги інтерактивних способів навчання Ви вважаєте корисними?
	2	Як Ви оцінюєте співпрацю учасників навчального процесу? Що Ви вважаєте позитивним у цьому?
	3	У чому Ви вважаєте важливість індивідуалізації і диференціації в навчальному процесі?
Когнітивно- творчий	1	Обґрунтуйте прояв креативності у навчальній діяльності.
	2	Як впливає на успіхи в навчанні прояв ініціативності.
	3	Яке Ваше ставлення до навчально-дослідної роботи?

ЗАВДАННЯ
для перевірки рівня сформованості професійної компетентності студентів

Компоненти	№ п/п	Зміст завдання
Мотиваційно-ціннісний	1	Чи змінився рівень Вашого інтересу до навчання іноземної мови? Що сприяло цьому?
	2	У чому Ви вбачаєте значення кожної із фахових іншомовних дисциплін?
	3	Чи задовільняють Вас очікувані результати навчання кожної із дисциплін?
Діяльнісно-практич	1	Якого значення Ви надаєте самостійній роботі у навчанні?
	2	Як впливає на Вашу успішність у навчанні самоконтроль?
	3	Який підхід у навчанні Ви вважаєте найбільш ефективним? Чому?
Когнітивно-творчий	1	Приведіть приклади прояву творчості у навчальній роботі.
	2	Що сприяє прояву ініціативи у навчальному процесі?
	3	Чи сприяє підвищення інтересу до навчання і успіхам у навчальній діяльності навчально-дослідна робота? Відповіді підтвердіть конкретними прикладами.

ЗАВДАННЯ
для перевірки рівня підготовки студентів
до виконання функцій вчителя іноземної мови

Компо- ненти	№ п/п	Зміст завдання
Мотиваційно- ціннісний	1	Обґрунтуйте Ваш вибір професії вчителя іноземної мови.
	2	Чи готові Ви виконувати функції вчителя іноземної мови?
	3	Що Ви очікуєте від педагогічної практики?
Діяльніс- но- практич	1	Яка роль граматики в навчанні іноземної мови?
	2	Яка мета вивчення лексики в процесі навчання іноземної мови?
	3	Назвіть практичні методи вивчення фонетики в шкільній практиці.
Когнітивно- творчий	1	Які комунікативні вміння вчителя Ви вважаєте найбільш ефективними у проведенні навчально-виховного процесу?
	2	У чому, на Вашу думку, полягає творчість вчителя?
	3	Як Ви розумієте вислів: «Єдиний спосіб заставити учня працювати на уроці полягає в тому, щоб заставити його <i>захотіти</i> активно працювати».

ЗАВДАННЯ
для перевірки рівня підготовки студентів
до виконання функцій вчителя іноземної мови

Компоненти	№ п/п	Зміст завдання
Мотиваційно-ціннісний	1	Яке враження справила на Вас педагогічна практика? Підтвердіть прикладами.
	2	З якими труднощами зустрілися Ви під час практики і як Ви їх намагалися подолати?
	3	Як Ви розумієте такі слова: «Мудрий не просто дивиться, а бачить, не просто слугує, а чує»? Як Ви застосуєте ці слова у своїй діяльності?
Діяльнісно-практичний	1	Що, на Вашу думку, не дає педагогічній діяльності «застигнути у стереотипах»?
	2	Від чого, на Вашу думку, більше втомлюються учні: від активної діяльності під час уроку чи від бездіяльності, або нудної діяльності?
	3	Що, на Вашу думку, складає основу педагогічної діяльності?
Когнітивно-творчий	1	У чому проявлялася Ваша творчість при проведенні уроків?
	2	Що, на Вашу думку, потрібно для того, щоб учні чекали не закінчення уроку, а початку наступного?
	3	Як Ви розумієте слова: «скпіх сьогодні не гарантує успіху на завтра, оскільки завтра – нове випробування».