

## ТАКСОНОМІЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

### TAXONOMY OF DIDACTIC CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH IN THE PROCESS OF TRAINING A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Стаття присвячена актуальній проблемі, важливість якої пояснюється тим, що однією із ключових компетентностей, котрі повинні формуватися у майбутніх фахівців, є знання іноземної мови. Саме тому постає проблема забезпечення високого рівня підготовки вчителів іноземних мов, яку неможливо розв'язати без кардинальних змін у методологічній та практичній площинах організації і здійснення цього процесу на відповідному дидактико-методичному рівні. Одним з ефективних способів, що сприяють вирішенню означеної проблеми, є реалізація діяльнісного підходу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні розробленої моделі функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземних мов та таксономії організаційно-дидактичних умов її функціонування.

В ході дослідження застосовувалися теоретичні, емпіричні та статистичні методи.

Функційно-структурна дидактична система представлена чотирма компонентними конструктами: концептуально-дидактичний, змістово-дієвий, функційно-дієвий, рефлексійно-діяльнісний. Кожен із названих конструктів включає в себе субконструкти, а саме: концептуально-дидактичний: методологічний, теоретичний, технологічний, психолого-дидактичний; змістово-дієвий: організаційно-дієвий, когнітивно-змістовий; функційно-дієвий: субконструкт мотивації діяльності майбутнього вчителя та інструментально-діяльнісний субконструкт; рефлексійно-діяльнісний: діагностувально-інструментальний, компетентісно-верифікаційний та аналітико-статистичний субконструкти.

Фундаційною основою ефективного функціонування окресленої функційно-структурної дидактичної системи є виявлені дидактичні умови та їх класифікація.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні моделі функційно-структурної дидактичної системи, яку утворюють чотири компонентних конструкти. Означена модель функціонує на основі виявленої таксономії організаційно-дидактичних умов. У статті зазначається, що динамічні зміни рівнів професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови засвідчують позитивне значення розробленої моделі окресленої вище функційно-структурної дидактичної системи та створеної таксономії організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці нових концепцій реалізації діяльнісного підходу.

**Ключові слова:** переосмислення, інтеграція, система цінностей, освітній процес, науково-педагогічні ідеї.

The article is devoted to a topical issue, the importance of which is explained by the fact

that one of the key competencies that should be formed in future professionals is knowledge of a foreign language, as the main feature of modern business and everyday life is multilingualism. That is why, the article notes there is a problem of ensuring a high level of training of foreign language teachers, which cannot be solved without radical changes in the methodological and practical are as of organization and implementation of this process at the appropriate didactic and methodological level.

The purpose of the article is to substantiate the created taxonomy of organizational and didactic conditions for the implementation of the activity approach in the process of training a foreign language teacher.

The study used theoretical, empirical and statistical methods.

A prominent place in the article is outlined by the functional-structural didactic system of implementation of the activity approach and the created taxonomy of organizational-didactic conditions of effective functioning of the specified system.

Functional structural didactic system is represented by four component constructs: conceptual-didactic, content-effective, functional-effective, reflection-activity. Each of these constructs includes subconstructs, namely: conceptual-didactic: methodological, theoretical, psychological, technological didactic; semantic-effective: organizational-effective, cognitive-semantic; functional-effective: subconstruct of motivation of the future teacher and instrumental-activity subconstruct; reflection-activity: diagnostic-instrumental, competence-verification and analytical-statistical subconstructs.

In this article, there is a manifestation and creation of a taxonomy of organizational and didactic conditions (at three levels), namely: 1) paradigmatic-system-forming organizational-didactic condition; 2) as et of subcontracting organizational and didactic conditions; 3) partial sub-conditions (elements of conditions) with in each of the subcontracting conditions.

The scientific novelty of the study is that for the first time the didactic bases of the activity approach in the process of foreign language teacher training were determined, which are presented as a theoretical substantiation of the developed model of the functional-structural didactic system in the unity of interconnected component constructs and creation of the taxonomy of organizational-didactic conditions (at three levels).

The article notes that the dynamic changes in the levels of professional training of future foreign language teachers, testify to the positive importance of the developed model of the above functional-structural didactic system and the created taxonomy of organizational-didactic conditions for the implementation of the activity approach.

**Key words:** rethinking, integration, value system, educational process, scientific and pedagogical ideas.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/37.59>

**Шмир М.Ф.,**

докт. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
та методик їх навчання  
Кременецької обласної  
гуманітарно-педагогічної академії  
імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми.** В умовах константного реформування системи освіти загалом та вищої освіти зокрема проблема підготовки педагогічних кадрів вимагає наукового переосмислення системи цінностей, формування професійно значущих якостей, актуалізує пошук оптимальних форм і методів навчання.

Інноваційні процеси в навчанні передбачають формування у майбутніх фахівців здатності навчатися упродовж життя. Одним з ефективних способів, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, ми вважаємо реалізацію діяльнісного підходу у його новому баченні. У формуванні компетентності «навчатися упродовж життя» важлива роль належить знанням іноземної мови. Володіння іноземною мовою забезпечує якнайширший доступ особистості до різноманітних джерел інформації. Саме тому вивчення потенційних можливостей застосування діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителів іноземних мов є досить актуальним.

**Аналіз наукових досліджень.** Історико-дидактичний пошук показує, що теоретичному обґрунтуванню проблеми діяльнісного підходу присвячено наукові дослідження вчених, котрі здійснювалися в різних аспектах, зокрема філософському, психологічному, педагогічному.

Діяльнісний підхід як наукова категорія бере свої витоки у психології С. Рубінштейна, О. Леонтьєва. [3, с. 120]. Аналізуючи працю Платона «Менон», С. Рубінштейн наголошував свого часу на думках грецького філософа Платона (427–347 рр. до н. е.), у яких визначено сутність діяльнісного підходу до навчання, а саме: «знання не повідомляються в готовому вигляді за принципом переливання з однієї посудини в іншу; знання не можна пізнати, якщо під навчанням розуміти просту передачу, механічну рецепцію в готовому вигляді поданої мудрості; навчатися – означає оволодівати своїми власними пізнаннями» [7, с. 101].

Діяльнісний підхід як психолого-педагогічне явище набув розвитку в працях сучасних українських (Г. Атанов, І. Бех, Л. Зайцева, Н. Гузій, Г. Іванюк, В. Лозова, Т. Севустьяненко, Б. Сусь, М. Шут) і зарубіжних (О. Бондаревська, І. Зимня, Т. Стефановська, В. Серіков, С. Якиманська та інші) вчених.

На нашу думку, досить влучно тлумачить сутність діяльнісного підходу до навчання І. Зимня. «Засвоєння знань, – вважає вона, – відбувається одночасно з засвоєнням дій» [2, с. 24–26].

Своєрідне бачення сутності діяльнісного підходу пропонує Г. Атанов. На його думку, діяльнісний підхід – це навчання діяльності. Під діяльністю розуміється саме навчальна діяльність, яка охоплює всі відомі в педагогіці способи організації навчального процесу [1, с. 160].

Сутність діяльнісного підходу та його місце у дидактиці розглядають Б. Сусь та М. Шут [8, с. 5–8].

На важливості визнання діяльнісного підходу основною парадигмою теорії навчання наголошує А. Реан. Науковець вважає, що цей підхід «орієнтує не на зміст готових структур свідомості, а на процес, у результаті якого вони виникають, і, як наслідок, приводить до глибшого розуміння їх природи» [6, с. 175].

Розглядаючи навчання з позицій діяльнісного підходу, Г. Щукіна вважає, що без навчальної діяльності не може розвиватися особистість [10, с. 15–16]. «Особистість є суб'єктом діяльності і спілкування з іншими людьми», – вважає О. Малихін [4, с. 29–44].

Попри чималі здобутки в теорії діяльності, розроблення концептуальних ідей цього підходу дотепер перебуває на стадії становлення загальних уявлень, а в педагогічній теорії і практиці проявляється фрагментарно.

Аналіз наукових досліджень показує, що професійній підготовці фахівців приділяється велика увага. Однак теоретичні основи професійної підготовки вчителя іноземної мови на основі реалізації діяльнісного підходу обґрунтовано недостатньо. Відсутня структура системи досліджень професійної підготовки фахівців цієї галузі.

У контексті здійснюваного дослідження у площині дидактики вищої школи важливо з'ясувати сутність змісту категорії «діяльнісний підхід» в історико-дидактичному розвитку й особливості його впровадження в освітній процес вищої школи в оновленому парадигмальному сприйнятті загалом, а також в освітній процес вищої педагогічної школи в умовах її кардинальної реформації в контексті реалізації положень Концепції «Нова українська школа» (2016) зокрема. Саме тому здійснюємо спробу логічно та послідовно проаналізувати означене поняття на сутнісно-дефініційному рівні та в історико-дидактичному вимірі. Адже тільки проникнення в його сутнісне розуміння уможливіть 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 [9, с. 47].

Новизна нашого дослідження полягає в тому, що була розроблена модель функційно-структурної дидактичної системи і створена таксономія організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови. Отже, **метою** статті є обґрунтування створеної таксономії організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Виявлення та обґрунтування дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови представляє великий інтерес,

оскільки ефективність цього процесу великою мірою залежить від їх реалізації. Поняття «умова» має неоднозначне визначення. Ми зупиняємось на позиціях, котрі було визначено на узагальненому рівні за результатами теоретичного аналізу проблеми та які є особливо актуальними для дослідження реалізації діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови, а саме:

– умови розглядаються з точки зору цілісності та взаємодії складників (стійкий рухомий зв'язок) як доцільний варіант об'єднання (комплекс, система), поділ на які 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 своєму дослідженні ми спиралися на визначені певні положення таксономічного підходу. Таксономія (від грец. – «класифікація» і «наука») може розглядатися 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 їх складу. Саме тому звертаємось 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, залежно від умови найвищого ієрархічного рівня, яка може уявлятися і конкретизуватися як створення комплексу умов нижчого ієрархічного рівня й розкладатися на часткові умови до нескінченності. В цьому і вбачається доцільність вивчення їхньої взаємодоповнюваності, взаємовпливовості, взаємопроникнення та взаєморекоструювання 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, 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 зако-

номірностей і принципів на різних рівнях, таких як: мотиваційно-ціннісний, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний, результативний, контрольно-оцінювальний, рефлексійний, а з іншого боку, винайдення внутрішнього ресурсу суб'єктів навчання.

Організаційно-дидактичні умови в межах здійснюваного дослідження трактуємо з огляду на наведені вище концептуальні положення і розуміємо як різновид дидактичних умов, де визначально-функційним є забезпечення організаційного складника, ураховуючи специфіку досліджуваного дидактичного феномена, котрий визначається ключовим концептом «реалізація діяльнісного підходу».

Виходячи із трактування сутності поняття «організаційно-дидактичні умови», обґрунтованого О. Малихіним на комплікаційно-комбінаторній основі, ми визначили таксономію організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, під якими розуміємо визначену комплексну сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення і реалізація яких сприятиме вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь та навичок, що у своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей [5, с. 11–14].

Пристосовуючи трактування сутності поняття «дидактичні умови» до предмета здійснюваного дослідження, акцентуємо увагу на деяких актуальних особливостях, а саме: 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. Поняття «резерви» є достатньо високооплоувальним і таким, що вбирає всі зазначені вище ідентифікатори поняття різних дослідників (обставини, чинники, характеристики, параметри, форми, методи та інші). Наголос на потенційній місткості ресурсів свідчить про те, що вони не є певною особливістю, яку об'єктивно закладено в процес, і здійснюють свій вплив не 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. Засадиною методологічною позицією, об'єднуювальною платформою слугуватимуть висхідні положення, на ґрунті яких вони визначаються, отримують адекватне змістове наповнення та комплексуються

в інтегративні утворення. На методологічні основи компетентнісної основи вказує результуючий складник створення та функціонування дидактичних умов, що об'єднуються як отримані знання, уміння і навички, формування яких неодмінно програмується у своїй структурно-функціональній єдності (яка не є фіксованою, незмінною), що виступає іманентною ознакою професійної компетентності фахівця.

Формуючи таксономію організаційно-дидактичних умов реалізації діяльнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови, враховували проблеми та недоліки, котрі супроводжують виявлення та 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 складниками, 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.

Важливо підкреслити, що під час виявлення, конкретизації та формулювання таксономії досліджуваних організаційно-дидактичних умов ми враховували: сучасні методологічні підходи до підготовки майбутнього вчителя, особливостей компетентнісної, особисто 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 зумовлена 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, які визначають спосіб і механізми їх функціонування та розвитку

Отже, дидактичні умови визначаються, структуруються, класифікуються на основі системот-

вірних цілей моделі, концептуальних засад її реалізації, що отримали відповідне теоретичне обґрунтування, а також визначених у моделі функційних блок-конструктив 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 та опис рівнів вияву функційного результату як сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Організаційно-дидактичні умови реалізації діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови представляємо 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.

Парадигмально-системотвірною організаційно-дидактичною умовою реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови – це забезпечення інтегрально-контамінаційного способу реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та іррадіації положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів (в 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.

Ця умова визначається як загально-всеохоплювальна, котра сприймається як умова вищого ієрархічного рівня, що передбачає конкретизацію через створення комплексу організаційно-дидактичних субумов, котрі своєю чергою конкретизуються як нескінченна низка елементно-часткових умов та забезпечують активацію функції визначення домінувального вектора послідовного розгортання цілеспрямованих дидактичних впливів реалізації діяльнісного підходу в професійній підготовці вчителя іноземної мови.

Комплекс організаційно-дидактичних субумов утворюють:

*Перша організаційно-дидактична субумова:* забезпечення системно-комплексного активування дидактичного потенціалу дисциплін блоку фахової підготовки як впливу, спрямованого на активацію мотиваційно-самоактуалізаційного складника професійної підготовки студента-філолога як майбутнього вчителя іноземної мови.



*Друга організаційно-дидактична субумова:* усвідомлення студентом важливості формування й розвитку власної діяльнійсної компетентності як основи формування професійної компетентності.

*Третя організаційно-дидактична субумова:* визначення й інтенсифікація діяльнійсного 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 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 діагносту вального інструментарію для визначення рівня вияву професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови [12, с. 235].

**Висновки.** Реалізація діяльнійсного підходу в процесі підготовки вчителів іноземних мов на засадах урахування ціннісно-вартісних положень інших методологічних підходів – компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного, особистісно-зорієнтованого – забезпечує дидактично-зумовлену результативність впливу на формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов 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.

Результати проведеного експерименту показали позитивні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Високий рівень підготовки студентів експериментальних груп зріс на 38,2%; середній – на 32,0%, низький – зменшився

на 70% порівняно з результатами констатувального експерименту. Отримані результати засвідчують позитивне значення розробленої моделі функційно-структурної дидактичної системи та створення таксономії організаційно дидактичних умов реалізації діяльнійсного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються у створенні нових концепцій реалізації діяльнійсного підходу в навчанні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атанов Г. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАУ-прес, 2001. С. 160
2. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 24–26.
3. Леонтьев А. Проблема деятельности в советской психологии. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 109–120.
4. Малихін О. Особистість студента як суб'єкт самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу. *Фаі Педагогіка вищої та середньої школи* : [зб. наук. пр.] / Під. ред. проф. В. Буряка. Кривий Ріг : КДПУ, 2005. Вип. 11. С. 29–44.
5. 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. Малихіна. Київ : ЦП «Компринт», 2018. С. 46–72.
6. Реан А. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 175.
7. Рубинштейн С. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 101–107.
8. Сусь Б., Шут М. Діяльнійсний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Бердянськ, 2007. № 4. С. 5–8.
9. Шмир М. Дидактичні основи реалізації діяльнійсного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : дис. ... д. пед. н. 13.00.09 – теорія навчання. Тернопіль, 2020. С. 47.
10. Щукина Г. Роль деятельности в учебном процессе: [кн. для учителя]. Москва : Просвещение. 1986. С. 15–16.