

УДК 378.147:165.194

Т. М. МІШЕНІНА,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови
Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ “Криворізький
національний університет”, м. Кривий Ріг

ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті зроблено спробу розкрити зміст стратегії розуміння навчального матеріалу у процесі формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Розроблено орієнтований дидактичний супровід навчальних текстів у процесі навчання майбутніх фахівців відповідно до стратегіального підходу.

Ключові слова: навчальний матеріал, навчальна задача, стратегіальний підхід, дидактична компетентність, майбутні учителі філологічних спеціальностей.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Практика вищої школи засвідчує, що у процесі гуманітарної підготовки майбутнім учителям філологічних спеціальностей переважно пропонується розв'язувати задачі без пояснень того, за яким зразком чи алгоритмом шукати розв'язок. Від того, наскільки свідомо, самостійно, якісно, швидко відбувається розуміння студентами-філологами нового навчального матеріалу, залежить успішність їхньої подальшої діяльності. Оптимізація процесу розуміння студентами творчих задач закладає основи формування особистості, здатної творчо діяти у нових, незвичних ситуаціях, розв'язувати нестандартні завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Серед проблем психології творчості важливе місце займає проблема розуміння нових задач у ускладнених умовах. Від того наскільки є зрозумілою для суб'єкта суть поставленої нової задачі, наскільки він розуміє, якими шляхами можна знайти її розв'язок, і втілює цей розв'язок, нерідко залежить ефективність діяльності. Творча діяльність розглядається через аналіз розв'язків нових задач у працях Г. Костюка, Д. Богоявленської, А. Брушлінського, Л. Гурової, О. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, О. Тихомирова, А. Есаулова, І. Якиманської та багатьох інших.

Актуальним є дослідження стратегій розуміння творчих задач на контингенті студентів філологічних спеціальностей, оскільки студентський вік характеризується здатністю реалізовувати різні за рівнем вияву і видом стратегії розуміння. Це дає можливість оптимізувати процес реалізації студентами філологічних спеціальностей стратегій розуміння творчих задач у різних умовах.

Мета статті – розкрити шляхи і принципи реалізації стратегіального підходу до формування дидактичної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психологічній науці використовуються два терміни – “стратегія” і “стратегіальна тенденція”. “Стратегія” – термін міждисциплінарний, використовується в багатьох сферах людської діяльності. Походить від грецького *strategia* (*stratos* – військо + *ago* – веду). Тому тлумачиться в першу чергу як частина військової науки [2, с. 639]. У психології термін “стратегія” трактується відповідно до двох напрямків розуміння цього явища: з позиції психології особистості, у рамках теорії особистості; з позиції когнітивної психології, психології мислення й інтелекту, штучного інтелекту переважно стосовно до процесів мислення.

Щодо першого підходу, використовується термін “стратегія життя” або “життєва стратегія”. Стратегії життя найбільш ґрунтовно досліджувалися К. Абульхановою-Славською. Згідно з її концепцією, стратегія життя має три основні ознаки (вибір способу життя, розв'язання суперечності “хочу” – “можу” і створення умов для самореалізації, творчий пошук [1].

Якщо говорити про розгляд стратегій у психології мислення, то стратегії розглядаються як послідовні, покрокові розумові дії [5]. Для нашого дослідження цінними є розвідки Ю. Козелецького, який виокремлює ал-

горитмічні стратегії (нетворчі) і поряд з ними – евристичні, що часто є малоефективними і помилковими стратегіями [6]. Е. де Боно виокремлює особливий тип мислення – стратегічний, який характеризується як вибір найдоцільніших дій, що зумовлюють успіх [3]. В. Венда визначає стратегії розв'язання як зовнішнє функціональне виявлення закономірності процесів взаємної адаптації внутрішніх компонентів системи (структури) при взаємній адаптації системи з довкіллям [4]. Близьким до нашого дослідження є підхід, розроблений Г. Сухобською і Ю. Кулюткіним, які розглядають стратегію як складне, нелінійне психічне утворення [12].

Загалом можна сказати, що в психології мислення стратегії розглядаються як: алгоритмічні нетворчі дії; як дії, серед яких є такі, що спрямовані на пошук творчого розв'язання; цілісні інтегральні психологічні утворення, які містять різні складові психічної діяльності; обґрунтований погляд на стратегіальність як на складову інтелекту людини.

У системно-стратегіальній концепції творчої діяльності В. Моляко стратегія визначається як “система мисленневих дій конструктора, спрямована на розв'язання задачі в принциповому аспекті з урахуванням ряду обставин об'єктивного і суб'єктивного характеру” [11, с. 69].

Виокремлено п'ять основних стратегій, а точніше стратегіальних форм конструкторської інтелектуальної діяльності, стратегіальних тенденцій (у розумовій поведінці суб'єкта): 1. Стратегія пошуку аналогів (стратегія аналогізування). 2. Стратегія комбінаторних дій (стратегія комбінування). 3. Стратегія реконструктивних дій (реконструююча стратегія). 4. Універсальна стратегія. 5. Стратегія випадкових підстановок [11, с. 73–74].

Стратегія, поряд із стратегіальною тенденцією (в учнів ще не можна зафіксувати реалізації стратегій розуміння, спостерігається лише наближення до певних стратегіальних тенденцій), корелюють, водночас не ототожнюються з такими категоріями, як “спосіб”, “метод”, “алгоритм”, оскільки вони, на відміну від стратегії, не включають особистісні характеристики суб'єкта. Вони абстраговані від особистості, не є творчими діями. Для методу аналогізування або комбінування характерне використання копіювальних шаблонних дій.

На базі стратегіально-діяльнісної теорії В. Моляко досліджувалися: особливості стратегії аналогізування (В. Лозниця), стратегії комбінування (Т. Третяк), реконструкції (С. Шаванов) стратегій і тактик у діяльності вчителів (В. Чорнобровкін), стратегії візуального мислення (С. Симонен-

ко), вияви стратегіальних тенденцій у студентів (А. Коваленко, Л. Мойсеєнко) тощо.

Грунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури надає змогу застосовувати поняття “стратегія” стосовно процесу розуміння навчального матеріалу майбутніми фахівцями в процесі фахово орієнтованої підготовки і, зокрема, визначити стратегію розуміння як процесуальне утворення, в якому виокремлюються етапи, описані вище: розуміння умови; перевірка умови конкретними знаннями – співвіднесення нової задачі із системою знань і досвіду; гіпотетичне передбачення можливого розв’язку, що і є задумом; практичне втілення задуму – перевірка гіпотези за допомогою певних розумових тактик, за необхідності – деталізація.

Стратегія розуміння навчального матеріалу у процесі формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей становить систему інтелектуальних і творчих дій студента, які спрямовані на розуміння нової для нього навчальної задачі. Ураховуючи результати досліджень науковців, здійснених у руслі стратегіально-діяльнісної теорії, а також результати досліджень у галузі психології розуміння (А. Антонов, В. Знаков, Ю. Корнілов, Г. Костюк, А. Коваленко, В. Нішанов, Н. Чепелева), ми виходимо із теоретичної моделі стратегії розуміння, яку мислимо як континіум різноманітних розумових дій, спрямованих на розуміння умови, висування гіпотез і втілення розв’язку [10]. Вишиковується така система дій з урахуванням особливостей задачі, яку треба зрозуміти, суб’єктивних психологічних особливостей студентського віку, що розв’язує задачу, і умов, у яких відбувається творча діяльність. Стратегія розуміння задає напрямок всім психічним процесам – шуканню аналогів або комбінуванню тощо і має таку ж структуру, як і стратегія, будучи оригінальним психічним утворенням суб’єктів, що займаються творчою професійною діяльністю.

З позицій системно-стратегіальної теорії творчості, розуміння, у загальному вигляді, визначається як мисленневий процес, спрямований на розв’язування нової навчальної задачі, яку суб’єкт ніколи не розв’язував і не має схеми, алгоритму її розв’язання, що виступатиме для нього як творча задача. Усе те, що вимагає пізнавальних зусиль для досягнення розуміння, розглядається як навчальна задача на розуміння.

Досліджуючи стратегії розуміння, ураховуємо такі її компоненти, як: готовність розуміти творчу навчальну задачу; процеси розуміння, спів-

відносні зі стратегіальним напрямком; продукт розуміння, що представлений у вигляді готового розв'язку.

Готовність розуміти творчу задачу складають так звані психологічні надбання, що існують у студента до того, як йому запропонована для розуміння навчальна задача. Це його інтелектуальний потенціал: установки, знання і вміння, рівень інтелектуального розвитку. Творчий потенціал: досвід творчої діяльності певного виду, наявність вихідних умінь шукати аналоги з різних сфер життя, переносити їх в інші сфери, уміння комбінувати, уміння шукати нові, більш ефективні варіанти розв'язків, відмовлятися від непродуктивних варіантів; здібності – загальні і спеціальні, а також предметна спрямованість цих здібностей.

Процеси розуміння, що підкорені одному стратегіальному напрямку, неможливо відокремити один від одного, теоретичне ж їх представлення буде вельми схематичним. Отже, розуміння розпочинається зі сприймання тексту навчальної задачі, і тут набуває значення якість перебігу сенсорних процесів: рівень сенсорної чутливості, виділення деталей, окремих фрагментів даної задачі і їхнє наступне поєднання. Інколи набуває значення вміння не звертати увагу на деякі дані задачі, акцентуація на яких може в подальшому призвести до помилок у розумінні. Увага присутня у процесах розуміння завжди. За визначенням С. Рубінштейна, увага, не маючи свого змісту, є стороною усіх пізнавальних процесів, при цьому та її сторона, в якій вони виступають як діяльність, спрямована на об'єкт [13, с. 417].

Доведено, що розуміння творчих задач залежатиме від рівня знань і попереднього досвіду суб'єкта, від наявної системи суб'єктивних смислів, саме вони складають когнітивний компонент розуміння [6]. Набутий досвід і знання, що визначені специфікою діяльності суб'єкта, ніби накладаються на об'єкт розуміння і завдяки їм він розуміється. Ю. Корнілов розкриває взаємодію у процесі розуміння системи знань суб'єкта і інформації, що до нього надходить. Тоді відбувається пошук адекватного контексту в структурах досвіду і також включення отриманого нового результату розуміння в структури свого досвіду.

Розуміння-розв'язання творчої задачі неможливе без переваги дивергентного мислення над конвергентним. Дивергентне мислення визначається як інваріантне, найчастіше інтуїтивне. Його особливостями є: спрямованість на пошук нез'ясованого, вихід за межі стандарту, пошук невідомих шляхів, чутливість до подібності і різниці між об'єктами, зна-

ходження кількох варіантів розв'язку проблеми, спроби з нових позицій розглянути відоме і пізнане [11; 13].

Водночас повинно функціонувати і логічне мислення, роль якого применшувати не можна. Можна сказати, що логічне мислення певною мірою обмежує розвиток оригінальних, водночас неосмислених ідей, які не є адекватними, непридатними і не відповідають вимогам задачі. Результат або продукт розуміння може включатися в подальший процес розуміння і ставати засобом для подальшого, більш успішного розуміння. Кінцевий продукт зумовлений рівнем, на якому відбуваються процеси розуміння.

Форма, у яку втілено результат розуміння, залежатиме від того, які вимоги ставить прийнята суб'єктом навчальна задача, і від того, які завдання він ставить сам собі. Якщо навчальна задача передбачає складання нового речення, опис малюнка, схеми, графіка, діаграми, схеми тощо, якийсь предмет, тоді результат розуміння має вербальну форму. Задача придумати новий малюнок чи схему передбачає створення розв'язку у графічній формі. Результат розуміння може мати і змішану форму, наприклад, коли намальовано придуману схему і дане словесне пояснення до неї тощо.

Отже, при розумінні творчих задач наближення діяльності студентів філологічних спеціальностей до стратегіальної можна фіксувати, коли студент самостійно знаходить варіант розв'язку навчальної задачі; він розуміє умову цієї задачі, висуває можливі варіанти її розв'язку і реалізує один із можливих розв'язків.

Вид стратегії визначає ті мисленнєві дії, що превалюють у процесі пошуку розв'язку. Якщо головними є дії, пов'язані з пошуком аналогів, то це буде стратегія пошуку аналогів, і у відповідних умовах – стратегія комбінаторних дій, стратегія реконструюючих дій [11, с. 73].

В основі стратегії пошуку аналогів лежить аналогія як евристичний прийом, коли вся розумова діяльність суб'єкта спрямована на побудову об'єктів, аналогічних тому, що за певними ознаками береться за основу. Стратегія аналогізування як мисленнєві дії полягає у спрямуванні на пошук аналогів, якщо особисту перевагу, опосередковану вміннями, віддають саме такій стратегії (умовивід за аналогією є перенесенням інформації від об'єкта до об'єкта з метою встановлення подібних властивостей і з'ясування наявності цих подібних властивостей; метод аналогії як вища форма мислення; аналогізування як вища форма мислення).

Стратегія комбінування, за В. Моляко, передбачає перетворювальне, “узгоджувальне” використання найрізноманітніших дій під час розв'язку

задачі [11, с. 98]. Вид стратегії розуміння навчального матеріалу визначається тим, на що саме спрямовані мисленнєві дії – на пошук аналогів чи на комбінування. Рівень реалізації стратегії розуміння залежить від того, наскільки переважали мисленнєві процеси під час розгортання розуміння. Вид стратегії розуміння визначається тим, на що спрямовані мисленнєві дії – на пошук аналогів чи на комбінування.

Методи аналогізування і комбінування не можна визначати як творчі дії, оскільки під методом аналогізування у психолого-педагогічній науці розуміється копіювання подібних структур чи функцій. Метод комбінування – це складання цілого з частин за відомим зразком. Із таких позицій правомірно класифікувати стратегії розуміння за їх видом і рівнем вияву в діапазоні від невиявлених (коли студенти користуються шаблонними методами аналогізування або комбінування) до реалізованих на високому рівні.

Стратегію розуміння можна розглядати як таку, що складається з тактичних мисленнєвих прийомів. В. Моляко введено поняття тактики як одиничного прийому конструювання, що входить до складу стратегії [11]. Тактика складається з поєднання різних конкретних інтелектуальних дій і операцій, які ситуативно змінюються, але підкорені напряму, заданому стратегією. Структура тактики може бути різноманітною, складатися з більш складних розумових операцій і менш складних. Тактики у складі стратегії по-різному поєднуються одна з одною.

Виокремлено й охарактеризовано шістнадцять основних мисленнєвих тактик: інтерполяції, екстраполяції, редукції, гіперболізації, дублювання, розмноження, заміни, модернізації, конвергенції, деформації (трансформації), інтеграції, тактики базової деталі, автономізації, послідовного підкорення, зміщення або перестановки, диференціації [13, с. 60–62]. Тактичні мисленнєві прийоми, які застосовує студент під час пошуку розв'язку, виступають як етапні регулятори процесу розуміння.

Процес розуміння нової навчальної задачі уявляється як безперервна взаємодія студента і нової навчальної задачі. Розуміння здійснюється через те, що під час взаємодії із задачею студент виокремлює в ній нові властивості (заключну в ній інформацію, можливий шлях розв'язання тощо); властивості задачі стають додатковою умовою подальшої взаємодії студента (який уже перебуває на більш високому щаблі розуміння) із задачею (яка для нього вже також є перетвореною).

Стратегія розуміння майбутніми фахівцями навчальної задачі – процесуальне утворення, в якому виокремлюються паралельні, взаємозу-

мовлені етапи: розуміння умови, перевірка умови конкретними знаннями – співвіднесення нової задачі із системою знань і досвіду; гіпотетичне передбачення можливого розв'язку, що і є задумом; практичне втілення задуму – перевірка гіпотези, за необхідності – деталізація.

Викладене вище дозволяє запропонувати стратегії розуміння навчального матеріалу у процесі формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей: Тексти репродуктивного типу в комунікативній ситуації, обмеженій навчальною аудиторією. Загальновідомим є методичний принцип, який забезпечує продуктивність творчої діяльності, буде співвідношення між навчальною інформацією й особистим ставленням до неї суб'єкта навчання. Він має цілий набір механізмів реагування на мовленнєву ситуацію, які дозволяють обирати йому ті діяльнісні стратегії, що відповідають його ставленню до предмета вивчення. Пріоритетність тактик зумовлюється включенням настроїв і почуттів, які викликає текстовий смисл. Компенсаторні субстратегії відіграють важливу роль саме у створенні тексту, який викликає особливе, емоційне ставлення, а також у тому разі, якщо для його побудови виникли перешкоди й ускладнення, коли не всі операції діяльності були несвідомими, не все вдалося легко.

На відміну від репродуктивних текстів, результатом інтерпретаційного текстотворення є тексти для письма, які вимагають творчого переоблення, модифікації, доповнення і творяться в комунікативній ситуації, де необхідне пригадування реальних життєвих подій та активне застосування субстратегій пам'яті. Такі тексти треба вважати інтерпретаційними, оскільки вони мають стійкий пункт відліку – точку зору студента на модель ситуації, закріпленої в досвіді особистості, і мають чітко виражені рольові характеристики. Навчальний текст цього типу має створюватися як модель цілісної мовленнєвої ситуації. Це визначає певну суб'єктивність тексту як процесу відображення ситуації, оскільки будь-яка діяльність із вибору компонентів є суб'єктивною. Така суб'єктивна діяльність здійснюється за об'єктивними правилами та згідно з соціокультурними нормами. Отже, результатом текстотворення є:

- 1) тексти, зміст яких будується в межах чітко окреслених моделей (алгоритм, інструкція);
- 2) тексти, зміст яких визначається узуальними інформативними моделями (виступ, повідомлення);
- 3) нерегламентовані тексти, зміст яких варіюється та інтерпретується (листування, дружня бесіда) [8, с. 49–55].

Створення моделі ситуації й занурення студента в умови необхідності створення тексту є основною метою застосування стратегій продукування інтерпретаційного тексту. Отже, модель ситуації продукування інтерпретаційного тексту включає три складові: екстралінгвістичну (навчальну ситуацію, яка зумовлює акт навчальної комунікації); психологічну (ставлення студента до процесу продукування тексту); лінгвістичну (сам текст як мовно-мовленнєва єдність).

Стратегія продукування інтерпретаційного тексту передбачає утворення складної знакової структури, яка, з одного боку, є цілісною одиницею спілкування, а з іншого – утворює систему смислових елементів, поєднаних для повного відтворення реальної ситуації, в якій діяльність створення тексту є необхідною і вмотивованою.

Отже, основною формою комунікації в актах дидактичної взаємодії є навчальний текст. Упорядкування типології навчальних текстів дає змогу систематизувати основні методи та прийоми у роботі над формуванням умінь студентів-філологів створювати, трансформувати, виголошувати різні типи навчальних текстів під час навчання гуманітарних предметів у школі, що загалом є показником їхньої дидактичної компетентності.

З огляду на визначені вище ознаки навчального тексту пропозицією є його побудова на основі методів пізнання: абстракції (формування образів шляхом віднесення й доповнення, що виявляється в ускладненні, доповненні образу дійсності; узагальнення надає можливість охопити класи задач певного типу); аналогії (ефективний під час опису об'єктів пізнання при засвоєнні мовознавчих і літературознавчих знань; може бути ефективною під час прогнозування, висунення навчальних гіпотез); класифікації (ефективний як спосіб уявлення змісту предметних знань у філологічних науках шляхом упорядкування, систематизації матеріалу на певній спільній основі; режим використання: висунення методу як стратегії розв'язання задачі; визначення основ для класифікації); моделювання (забезпечує образну опору під час узагальнювального орієнтування у виучуваній предметній галузі; конституюється на відтворенні відношень і властивостей модельованого об'єкта за допомогою певних законів (формул); індукції /дедукції (перший різновид є одним із різновидів узагальнення, функція якого пов'язана із прогнозуванням результатів спостереження й експерименту; індуктивні узагальнення розглядаються почасти як дослідні істини й емпіричні закони; другий різновид передбачає перехід від загального до конкретного, систему міркувань, у яких, відштовху-

ючись від деяких тверджень (істин), можна дійти певного умовиводу) – становлять дієвий інструмент управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів шляхом аналізу й розв’язання навчальних задач.

Висновок. Розуміння студентами творчих навчальних задач розглядається як творчий процес, який спрямований на віднайдення нового розв’язку. Процес розуміння має стратегіальний характер і проходить ряд паралельних взаємозумовлених етапів (розуміння умови задачі, розуміння того, як розв’язувати задачу і розуміння-розв’язок). Реалізація стратегій розуміння навчального матеріалу інтенсифікує формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки в умовах ВПНЗ.

Перспективи подальшого дослідження. Для розроблення окресленого питання є детальний розгляд тактик, оптимальних за умови використання стратегій навчального діалогу.

Список використаної літератури

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 627 с.
3. Боно Э. Латеральное мышление / Э. Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 320 с. – (Мастера психологи).
4. Венда В. Ф. Системы гибридного интеллекта: Эволюция, психология, информатика / В. Ф. Венда. – М. : Машиностроение, 1990. – 448 с.
5. Дернер Д. Логика неудачи: стратегическое мышление в сложных ситуациях / Д. Дернер. – М. : Смысл, 1997. – 243 с.
6. Коваленко А. Б. Психология розуміння творчих задач / А. Б. Коваленко. – К. : Либідь, 1994. – 116 с.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория решения : [пер. с польск.] / Ю. Козелецкий – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
8. Копыленко О. М. Роль смысловой структуры текста в его понимании : дис. ... канд. психол. наук / О. М. Копыленко. – Алма-Ата, 1974. – 152 с.
9. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания / Ю. К. Корнилов. – Ярославль : Изд-во Ярославского ун-та, 1979. – 80 с.
10. Косоротова Ю. А. Стратегічний підхід до вивчення процесів розуміння творчих задач : [тези доповідей шостої Міжнародної конференції молодих науковців 25–26 вересня 2003 р.] / Ю. А. Косоротова. – Ч. 1. – Київ, 2003. – С. 13–14.
11. Моляко В. О. Психология конструкторской деятельности / В. О. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 136 с.

12. Мотивация познавательной деятельности : [сб. научных трудов]. – Л. : АПН СССР НИИ общего образования взрослых, 1972. – 117 с.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.

Рецензент – кандидат педагогічних наук Волкова Н. В.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013.

Мишенина Т. М. Проблема понимания учебного материала в контексте стратегического подхода к формированию дидактической компетентности будущих учителей филологических специальностей

В статье сделана попытка раскрыть сущность стратегии понимания учебного материала в процессе формирования дидактической компетентности будущих учителей филологических специальностей. Разработано ориентированное дидактическое сопровождение учебных текстов в процессе обучения будущих специалистов в соответствии со стратегическим подходом.

Ключевые слова: учебный материал, учебная задача, стратегический подход, дидактическая компетентность, будущие учителя филологических специальностей.

Mishenina T. M. The problem of comprehension of the material in the context of strategic approach to the formation didactic competence of future teachers of philological specialities

The article is an attempt to reveal the essence of strategy comprehension of the material in the formation of didactic competence of future teachers of philological specialties. Oriented didactic support of educational texts in the process of training of future specialists in accordance with strategic approach has been worked out.

Keywords: teaching material, learning objectives, strategic approach, didactic competence, future teachers of philological specialities.