

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**ТРОФИМЕНКО
АНАСТАСІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА**

**ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Монографія

Кам'янець-Подільський – 2011

Автор: Трофименко Анастасія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Формування навчальних компетентностей у майбутніх вчителів іноземних мов: монографія.

Рецензенти:

Чайка В.М. – доктор педагогічних наук, професор Інститута педагогіки та психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка;

Шахов В.І. - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського

Монографія адресована аспірантам, педагогам, викладачам, студентам вищих навчальних закладів.

Сформовані авторами моделі реалізації основ компетентнісної освіти отримали достатнє обґрунтування і можуть бути використані в практиці професійної підготовки спеціаліста за будь-якою фаховою спрямованістю.

Важливо, що навчальні модулі в рамках вивчення конкретної дисципліни структуруються таким чином, що забезпечують як в цільовому, змістовому, так і процесуальному плані формування індивідуальної програми розвитку комунікативних компетенцій студента. Програма, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно відображає структуру професійно-педагогічної підготовки за цільовими, змістовими та технологічними складовими. Вона має практичне спрямування і може бути реалізована в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти. Результати її впровадження є сформований рівень саморегуляції особистості майбутнього фахівця.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	14
1.1. Базові поняття дослідження проблеми компетентнісної освіти в структурі професійної підготовки вчителя.....	14
1.2 Педагогічні технології формування навчальних компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов	32
1.3. Аналіз практики формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов у навчальному процесі ВНЗ III – IV рівнів акредитації.....	60
Висновки до I розділу	80
РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ...	85
2.1. Модель навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.	85
2.2. Модель системи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов	102
2.3. Критерії, показники та рівні сформованості навчальних компетентностей майбутнього фахівця	121
Висновки до II розділу.....	134
РОЗДІЛ ІІІ. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	139
3.1. Експериментальне дослідження ефективності реалізації змістових і процесуальних компонентів системи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.....	149
3.2. Результати експериментального дослідження	149
Висновки до III розділу	169
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	180

ВСТУП

Реформування вищої школи у контексті особистісно-розвивальної концепції освіти створює можливість майбутньому фахівцеві стати суб'єктом навчальної діяльності, забезпечити внутрішню впорядкованість і структурування професійних знань, цінностей, мотивів навчальної діяльності. Педагогічні технології професійної освіти, що інтенсивно почали формуватися у процесі розробки і реалізації Європейських освітніх стандартів, повинні відповідати основним стратегічним напрямкам розвитку освітньої політики нашої держави і в повній мірі співвідноситися зі світовими тенденціями її становлення.

Професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування не тільки знань, умінь і навичок, але й насамперед комплексу компетенцій і компетентностей, які є кінцевими результатами навчання. Основними компетенціями, які потребує сучасне життя і професійна діяльність, є ті, що пов'язані з оволодінням усною і писемною рідною та іншими мовами, ті, що формують потребу знаходити, аналізувати та застосовувати інформацію, володіти інформаційними технологіями, постійно навчатися, як у професійному, так і в особистому плані.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває необхідність дослідження проблем, пов'язаних з формуванням нової якості освіти, яку можна класифікувати як компетентнісну, тобто таку, яка фокусує основні зусилля суб'єктів педагогічного процесу на створенні умов, оптимальних для професійної та особистісної самореалізації студента в процесі його професійного розвитку. Компетентнісна освіта може реалізовуватись винятково в умовах особистісно орієнтованого педагогічного процесу, базовою умовою успішності її реалізації є суб'єктність позиції студента в її структурі.

Важливе значення для професійного становлення майбутнього вчителя іноземних мов має формування навчальних компетентностей. Предмети гуманітарного циклу (мова, література, історія, іноземна мова) дають можливість студенту самоорганізуватися, осмислити себе в контексті різних культур, інтерпретувати свої професійні позиції, життєві пріоритети, традиції скрізь призму цінностей, властивих іншим націям, співвіднести себе з людиною, мову, історію якої вивчає. Такий підхід може бути зреалізований лише в умовах особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій навчання з урахуванням єдиного освітнього простору, в якому майбутній учитель без перешкод зможе вивчати історію різних народів, мову і літературу, спілкуватися з іноземними фахівцями, налагоджувати контакти, реалізуючи свої цінності та пріоритети, а також обмінюватись інформацією і досвідом, удосконалювати свій фаховий рівень протягом усього життя, продовжити освіту у будь-якому закордонному ВНЗ, або отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного завершеного циклу освіти.

Традиційна орієнтація класичної професійної освіти на знання, вміння і навички фокусує основну увагу на площині інформації, яку треба засвоїти та оволодіти методами її використання у визначених ситуаціях. Спрямованість на знання (інформацію) природно витіснила особистісний компонент (позицію суб'єкта навчання) на периферію системи, саме тому результативність освітнього процесу визначається переважно за об'єктивними показниками рівня засвоєння знань та вміння їх застосовувати в конкретних змодельованих (під час навчального заняття) або реальних (на практиці) умовах.

Загальний аналіз періодичних науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної теми свідчить про те, що сформовано валідне наукове підґрунтя, в контексті якого доцільно продовжити науковий пошук у визначеному напрямку. Це стосується насамперед:

- досліджень філософії сучасної освіти, визначення її методологічної основи (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Кримський, М. Михальченко та ін.);
- теорії діяльності і розвитку особистості (Ю. Бабанський, О. Балл, І. Бех, О. Киричук, Т. Яценко та ін.);
- психолого-педагогічних основ професійного розвитку особистості (О. Глузман, М. Євтух, В. Луговий, С. Максименко, Н. Ничкало, І. Підласий та ін.);
- теорії розвитку педагогічної освіти в Україні (А. Алексюк, В. Кравець, О. Мороз, М. Щербань та ін.);
- досліджень особистості педагога, який є: і вихователем, і наставником (В. Сластьонін); носієм наукового знання, культурно-педагогічного досвіду суспільства (І.Ісаєв) та педагогічної моралі (І. Чернокозов); соціально-біологічною системою (К. Платонов); творчим суб'єктом педагогічної діяльності (Є. Громов, В. Моляко) та комунікативної взаємодії (Б. Ломов, В. Кан-Калік); особистістю, яка має сукупність індивідуально-психологічних властивостей і здібностей (В. Шадриков, С. Елканов), організує і реалізує навчально-виховний процес (І. Підласий);
- обґрунтування кредитно-трансферної системи організації навчання у вищій школі (Я. Болюбаш, В.Буряк, О. Величко, В. Кравець, Г. Терещук, В. Чайка, В. Яблонський, О. Янкович та ін.);
- досліджень проблем забезпечення особистісно орієнтованої компетентнісної освіти (О. Кондаков, В. Краєвський, І. Підласий, О. Пометун, О. Овчарук, В. Семіченко, А. Хуторской, В. Чайка, С. Шишов та ін).

Загальні підходи до формування професійної компетентності фахівця, в тому числі майбутнього вчителя іноземних мов, потребують дослідження більш конкретних умов та варіантів їх реалізації в організації педагогічного процесу, оптимального для формування системи професійних компетенцій в

межах підготовки фахівця за визначеною спеціалізацією. Орієнтація на компетентність докорінно змінює суть системи професійної освіти, проектуючи принципово інший кінцевий її результат. Звісно, проблеми компетентнісної освіти більш глибоко досліджені в умовах середньої школи, оскільки категорії компетенцій і компетентності стали ключовими в процесі формування концепції переходу на 12-и бальну систему оцінювання навчальних досягнень школярів. Водночас подальший науковий пошук в даному напрямку буде продуктивним лише за умови, коли він буде здійснюватися в узгодженій взаємодії освітніх систем середньої та вищої школи, оскільки йдеться про розробку цілісної концепції забезпечення освітньої діяльності особистості впродовж життя.

Результати аналізу наукової, науково-методичної літератури з даної проблеми (О. Кондаков, В. Краєвський, О. Овчарук, І. Підласий, О. Пометун, А. Хуторской, С. Шишов) свідчать про те, що є значна кількість фундаментальних теоретичних напрацювань, що обумовлюють необхідність орієнтації на компетентнісну освіту, розкривають її суть, механізми забезпечення і при цьому особлива увага приділяється дослідженням структури компетенцій, їх ієрархічній побудові (від загальних ключових до конкретних фахових).

Водночас бракує досліджень, які б відображали цілісну систему трансформацій базових теоретичних позицій з даної проблеми в конкретну процедуру їх реалізації в межах системи професійної підготовки майбутніх педагогів за фаховою спрямованістю, наприклад для дисциплін філологічного циклу, що опікуються процесом формування комплексу комунікативних компетенцій. Особливого значення набуває означена проблема в умовах становлення кредитно-трансферної системи професійної підготовки вчителя, оскільки розробка змістових модулів повинна враховувати основні функції професійної діяльності, забезпечує цілісність цього процесу, формує не тільки знання, уміння, навички, але й досвід здійснення діяльності.

Навчальні модулі під час вивчення конкретної дисципліни мають структуруватись таким чином, щоб забезпечити як в цільовому, змістовому, так і процесуальному плані формування індивідуальної програми розвитку навчальних компетенцій студента. Програма, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно по закінченню навчання перейде на рівень самоорганізації і саморегуляції. Основним гарантом забезпечення цього процесу буде той факт, що основним суб'єктом формування та розвитку навчальної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула – не накопичувати знання, а на їх основі формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги в процесі переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти. Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний.

Саме в умовах кредитно-трансферної технології навчання можна якісно підготувати вчителя іноземних мов, оскільки ця система створює простір для налагодження контактів, активізації пізнавальної діяльності, самоосвіти й самовиховання. Студенти мають змогу продемонструвати свої знання, ерудицію, культуру мовлення, рівень самостійного аналізу, суджень, висновків, узагальнити їх новизну й оригінальність, виявити здатність формулювати пропозиції, нові підходи, обґрунтувати власні рішення. Функція викладача при цьому змінюється від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Нові освітні орієнтири вступають в **протиріччя** з класичними освітніми стандартами, серед яких можна відокремити суперечності між:

- суспільною формою здійснення навчальної діяльності, колективним характером праці і спілкування її суб'єктів та індивідуальною технологією оволодіння цією діяльністю;

- спрямованістю змісту навчальної діяльності на вивчення минулого соціального досвіду та орієнтацію суб'єкта навчання на результативність майбутньої професійної діяльності;
- інформаційно-репродуктивною системою підготовки майбутнього педагога та його здатністю до формування інноваційної моделі професійної діяльності;
- орієнтацією професійної освіти на формування особистості студента, його фахової мобільності і компетентності та визначенням рівня засвоєних знань та вмінь як абсолютним показником якості професійної підготовки майбутнього фахівця.

Вищезазначені позиції щодо актуальності проблеми та бачення перспектив їх вирішення обумовили вибір теми наукового дослідження «Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів іноземних мов».

Об'єкт дослідження: навчальна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов як компонент його професійної підготовки.

Предмет дослідження: система формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в процесі професійного становлення.

Мета дослідження: розробити та експериментально перевірити систему формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в умовах кредитно-трансферної технології навчання.

Гіпотеза дослідження: успішне формування навчальних компетентностей студента можливе в умовах реалізації системи, яка забезпечує синтез її цільових, змістових і процесуальних компонентів:

- вивчення та осмислення сутності навчальних компетенцій і компетентностей, кредитно-трансферної системи освіти та виявлення її потенціалу у формуванні особистісно орієнтованої моделі професійної підготовки вчителя;

- проектування і реалізації педагогічних технологій і моделі формування досліджуваного феномена в процесі професійного становлення у ВНЗ.

Відповідно до визначеної мети дослідження, гіпотези, передбачено реалізацію таких **завдань**:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясувати сутність основних дефініцій дослідження, визначити структуру навчальної компетентності і можливості її формування у майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін.
2. Розробити критерії і показники визначення рівнів сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю.
3. Обґрунтувати модель системи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя-гуманітарія в умовах кредитно-трансферної технології навчання.
4. Визначити та експериментально перевірити педагогічні умови, які відображають змістові і технологічні компоненти системи формування базових навчальних компетентностей майбутнього вчителя дисциплін гуманітарного циклу.

Методологічну основу дослідження становили філософські, психологічні положення теорії пізнання явищ об'єктивної дійсності, принципи науковості, цілісності, соціальної зумовленості, єдності освіти і самоосвіти; системно-аналітичний підхід, а також базові положення психологічної, педагогічної теорії та практики щодо особистісно орієнтованої концепції освіти.

Теоретичну основу дослідження визначали базові положення педагогічної, психологічної теорії щодо основ формування освітнього процесу, визначення рівня його продуктивності за критеріями особистісно орієнтованої освітньої стратегії; теорій формування особистості в умовах основного виду діяльності; психологічні теорії самоактуалізації особистості, формування «Я-концепції», а також формування власного життєвого та

особистісного простору; базові освітні документи, концепції розвитку освіти, програми їх реалізації.

Для перевірки та вирішення завдань дослідження передбачалось використання таких **методів** наукового дослідження:

- теоретичні: аналіз наукових, документальних джерел з використанням інтерпретації, систематизації, узагальнення зібраної інформації, синтез, абстрагування, побудова аналогій, моделювання, класифікація, узагальнення незалежних характеристик, прогнозування для обґрунтування теоретичних засад і моделі формування навчальної компетентності майбутнього вчителя філологічних дисциплін;

- емпіричні: спостереження, анкетування, моделювання, педагогічний експеримент для діагностики якості навчального процесу, рівня сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, перевірки ефективності системи підготовки майбутніх фахівців до досліджуваного феномену.

Вирішення завдань дослідження здійснювалось у декілька етапів.

I етап (2004-2005 р.р.) – *теоретико-аналітичний* – передбачав аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми як методологічного, теоретичного, так і практично-методичного рівня, визначення вихідних позицій дослідження (об'єкт предмет, мета, гіпотеза), розробку програми дослідницької роботи. Проаналізовано ряд фундаментальних наукових праць щодо формування компетентнісної освіти, визначено сутність понять «кредитно-трансферна система організації навчання», «навчальна компетентність», «навчальні компетенції», «педагогічні технології навчання», узагальнено досвід її запровадження в практичній діяльності ВНЗ.

У процесі II етапу (2005-2006 р.р.) – *діагностико-пошукового* – здійснено констатувальний експеримент, розроблено критерії визначення рівнів сформованості навчальних компетенцій у студентів та вчителів, сформовано комплекс відповідних діагностичних методик та здійснено їх апробацію в умовах реального педагогічного процесу, оброблено та

формалізовано отримані результати, узагальнено їх у контексті визначених параметрів.

III етап (2006-2007 р.р.) – *формуально-узагальнювальний* – передбачав організацію та апробацію результатів формуального експерименту, розробку змістових модулів з курсу практики англійської мови за кредитно-трансферною системою, відповідного його технологічного забезпечення, визначено основні педагогічні умови та методику їх успішної реалізації для формування навчальної компетентності майбутнього вчителя-гуманітарія. Зіставлення результатів констатувального та формуального експериментів дало можливість узагальнити отриманий досвід експериментального навчання, виділивши як його позитивні надбання, так і проблеми, що стосуються теоретичної моделі його побудови, а також практики реалізації в умовах професійного навчання. Відповідно були сформульовані узагальнюючі висновки, практичні рекомендації викладачам.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- розроблено структуру навчальної компетентності майбутнього вчителя-гуманітарія, яка містить мотиваційно-цільовий, когнітивний, соціальний, поведінковий, технологічний, емоційно-вольовий компоненти та їх функції (стимулююче-мотиваційна, діагностико-корекційна, програмувально-перетворювальна, самосуб'єктного впливу, інформаційна, управлінська);

- теоретично обґрунтовано модель системи формування навчальної компетентності в умовах організації навчальної діяльності студента, спрямованої на розвиток відповідних компетенцій. Системотвірним компонентом моделі є мета і завдання, що орієнтовані на досягнення високого рівня сформованості навчальної компетентності. До компонентів системи належать фактори, що забезпечують компетентнісну спрямованість професійної підготовки (соціальні вимоги, ОКХ, ОКР, освітні стандарти; навчально-інформаційне середовище і діяльність; власні інтелектуальні і психофізіологічні можливості), специфічні принципи, зміст і технології

організації навчальної діяльності (кредитно-трансферна, проектна, інформаційна), критерії (інформаційно-змістовий, ціннісно-мотиваційний, когнітивно-технологічний, самоосвітній) і показники сформованості навчальних компетентностей, результат, що виявляється у сформованості професійних та особистісних якостей, знань, умінь і навичок, досвіду;

- обґрунтовано та експериментально перевірено сукупність педагогічних умов, що забезпечують ефективність реалізації цільових, змістових і технологічних компонентів системи навчання за конкретним фахом (формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності; організація засвоєння студентами компонентів навчальної діяльності на основі проектної технології; забезпечення індивідуального підходу у навчанні; організація самостійної роботи в умовах кредитно-трансферної системи).

Подальшого розвитку набули теоретичні положення про дефініції «навчальна компетентність», «навчальні компетентції», «компетентнісний підхід», загальні і специфічні принципи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя.

РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Базові поняття дослідження проблеми компетентнісної освіти в структурі професійної підготовки вчителя

Національна доктрина розвитку освіти України (2001р.) [113], державній програми «Освіта. Україна XXI століття» [50] та «Вчитель» (2001р.) [49] поставили завдання оптимізації національної системи освіти як основної ланки формування громадян України, забезпечення пріоритетного розвитку людини. Незважаючи на всі труднощі, вітчизняній школі потрібні педагоги-професіонали, які глибоко знають свій предмет, мають добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, професійну ерудицію, високу загальну культуру, здатні формувати творчу особистість і привести освіту України до європейських освітніх стандартів.

Якщо основна стратегічна лінія розвитку освіти полягає у забезпеченні перманентності цього процесу (освіта впродовж усього життя людини), що реалізується у напрямках: вчитись пізнавати; вчитись працювати; вчитись жити; вчитись жити разом (Жак Делор), то процес оволодіння цим складним мистецтвом набуває особливої актуальності. Без сумніву, основне навантаження у вирішенні цих неординарних завдань буде покладено на систему організації професійної підготовки фахівця, яка має бути відповідно орієнтована: основними критеріями її продуктивності будуть не традиційна сума засвоєних студентом знань та сформованих вмінь, а наявність потреби та вмінь самостійно продовжувати процес професійного розвитку в перспективі (інтегрально: наскільки студент вміє вчитись). Це зовсім не означає, що при такому підході недооцінюється значущість фундаментальних знань як основи професійної підготовки фахівця: формування потреби у професійному саморозвитку не є автономним процесом, що реалізується як додаткова мета навчального процесу, потреба неодмінно є результатом глибокого осмисленого, активного, і обов'язково

особистісно-орієнтованого оволодіння основами професійної діяльності, що об'єктивується у баченні перспектив подальшого професійного росту і бажанні їх реалізувати.

Актуальним є осмислення значущості навчальної компетентності студента в умовах переходу від класичної (інформаційно-репродуктивної) до особистісно-орієнтованої професійної освіти, що орієнтує на особистісний досвід, власний стиль та методику інноваційної професійної діяльності фахівця. Фактично маємо здійснити перехід від освіти, основним суб'єктом якої є навчальна інформація до освіти, основним суб'єктом якої є студент (як творець себе як особистості та власного професіоналізму).

Існуюча система професійно-педагогічної підготовки у педагогічному університеті значною мірою спрямована на теоретичне осмислення суті навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. З досвіду відомо, що не завжди приділяється належна увага формуванню комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів в конкретних умовах складного сучасного педагогічного процесу.

Ніякі сучасні інноваційні технології та технічні засоби навчання не допоможуть педагогу виконувати на високому рівні свої професійні обов'язки, ефективно будувати свою професійну діяльність, якщо він сам особисто і професійно до неї не підготовлений. Як зауважував К.Д Ушинський [163], мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою легкою і знайомою, але не всі прийшли до розуміння того, що крім терпіння, успадкованих здібностей і навичок, необхідні ще й спеціальні знання.

Необхідно зазначити, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності. Серед них провідне місце займають такі поняття, як:

«компетенції», «навчальна компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна зрілість», «професіоналізм педагога», «технологічна культура вчителя», «педагогічна діяльність». Зазначенні поняття характеризують не тільки генезис особистості педагога в процесі професіоналізації, а й відображають сутність рівнів реалізації професійної діяльності. Таким чином, необхідним, насамперед, є розкриття змісту самого поняття «компетентність».

Поняття «компетентність» є достатньо складним і багатовимірним передусім через те, що йдеться про різні види та рівні навчальних та професійних компетенцій, а також наявність у психолого-педагогічній літературі різних підходів до трактування суті означених понять. Компетентність – в перекладі з латинської *competentia* – означає коло питань, в яких людина добре розуміється, володіє знаннями та досвідом. Компетентна в будь-якій галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають змогу їй судити про цю галузь і ефективно діяти в ній.

Звернення до енциклопедичних джерел і словників дає можливість більш повно розглянути багатогранність і неоднозначність розуміння цього феномена наукового знання.

В різних словниках [29; 44; 121; 163; 164] тлумачення поняття «компетентний» хоча і дещо відрізняються за своїм змістом, але містить два загальні визначення. Компетентний – це:

- 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації;
- 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний;

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності в основному включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості.

Поняття компетентності інтегрує когнітивний, мотиваційний, етичний,

соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід.

З поняттям «компетентність» співвідносяться поняття «компетенції», як вужче за змістом поняття. В методиках окремі предметні компетенції використовуються давно – наприклад, лінгводидактичні компетенції застосовуються в мовах, комунікативні – в інформатиці. За останні роки дослідження змісту поняття «компетенція» вийшло на загальнодидактичні і методологічні рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною метапредметною роллю в загальному утворенні. Особлива увага до цього поняття обумовлена також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму.

В психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» поширилось відносно недавно. З кінця 80-х років у вітчизняній науці з'являється спеціальний напрямок – компетентністний підхід в освіті. Введення поняття «професійна компетентність» обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття як «освітня компетенція», «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та інше.

Можна окреслити комплекс дефініцій, що становлять понятійний апарат проблеми.

Освітня компетенція – сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, і досвіду діяльності студента щодо окремого кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [31, с. 63].

На думку І. Підласого [137, с. 188-190], компетенція – відчужена, наперед задана соціальна потреба (норма) до освітньої підготовки студента, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі. Компетентність – володіння студентом відповідною компетенцією, яка включає його особисте ставлення до неї і предмету діяльності.

Компетентність – це особиста якість (сукупність якостей) студента, яка вже сформувалась і мінімальний досвід діяльності в заданій галузі.

Компетентність, на думку О. Пометун, це спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [74, с. 18]. Вони забезпечують можливість суб'єкту визначати та розв'язувати, не залежно від ситуації, проблеми, що характерні для певної сфери діяльності. Зміст поняття «компетентність» включає не тільки когнітивний і технологічний складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему цінностей і ставлень. Компетентність формується в процесі навчання під впливом різних факторів (соціально-психологічних, особистісних, організаційних).

На думку В. Краєвського [81] і А. Хуторського [175; 176], освітні компетенції є інтегральною характеристикою якості підготовки учнів (студентів), що пов'язані з їхньою здатністю до цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності щодо визначеного міждисциплінарного кола питань.

У контексті досліджуваної проблеми професійна компетентність вчителя передбачає наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Їх змістом є знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології. Особливостями професійних знань є їх комплексність (сформованість уміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії), особистісна орієнтованість (висловлення власної позиції, розуміння проблеми, своїх міркувань).

Компетентнісний підхід в освіті може слугувати базовим механізмом, здатним забезпечити інтеграційні процеси всіх рівнів та спрямувань. Тому передусім мова йде про різні рівні компетенцій, які можна диференціювати за різними ознаками, зокрема за ступенем функціональності. Звісно, на вершину піраміди будуть винесені ключові компетенції, що

характеризуються насамперед багатофункціональністю. Вони можуть забезпечити інтеграцію професійного простору в цілісний життєвий простір особистості, оскільки формують компетенції, що є в однаковій мірі актуальними в соціальному, професійному, повсякденному житті. Такий підхід не лише оптимізує процес професійного становлення фахівця, а і формує ситуацію, що програмує цілеспрямований розвиток студента як особистості і тим самим стирає грань між навчанням та життям як автономними одиницями. Значущість цього факту важко переоцінити, оскільки в результаті маємо принципово інше ставлення до навчання, яке сприймається як основа цілісної самореалізації особистості.

Ключові компетенції ще називають надпредметними, міждисциплінарними. В. Кальней, С. Шишов, [181, с. 85] на основі досвіду педагогів країн, де вже в останні десятиліття відбулась відповідна переорієнтація змісту освіти, виділяють такі компетенції: а) компетентність в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що базується на засвоєнні способів отримання знань з різних джерел інформації, в тому числі позашкільних; б) компетентність в сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача); в) компетентність в сфері соціально-трудової діяльності (в тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації); г) компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття та ін.); д) компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, таких, що культурно та духовно збагачують особистість).

На перший погляд, зазначені компетенції не мають безпосереднього відношення до професійної освіти і можуть бути використані винятково для школи. Це стосується концепції класичної освіти, основу якої формував інформативно-репродуктивний принцип організації навчальної діяльності. На противагу, особистісно-орієнтована освіта всіх рівнів і спрямувань має

формувати основу для самоактуалізації особистості того, хто вчиться, а це можливо лише за умови, коли професійні компетенції будуть формуватись у тісному взаємозв'язку з життєвими, соціально-культурними. Більше того, саме актуалізація особистісного досвіду у всіх сферах буття дасть можливість реалізувати в оптимальному режимі принципи особистісно-орієнтованого навчання (як взаємодії досвідів). Особистість – це цілісність, тому названі вище досвіди (компетенції) існують не автономно, вони умовно розділені, реально ж компетентність в сфері соціально трудової діяльності у великій мірі визначає громадсько-суспільну діяльність, що в свою чергу обумовлено рівнем сформованості самостійної пізнавальної діяльності та ін. Тому, жодна з названих компетенцій не перестає бути актуальною для особистості після закінченню середнього навчального закладу. Суть безперервної освіти або освіти впродовж життя і полягає в тому, що вона має базуватись на глобальних стержневих позиціях, які становлять основу особистісного зросту безвідносно до вікових періодів і забезпечують її мобільність, адаптивність до будь яких соціально-професійних умов, можливість самореалізації.

Означена позиція набуває особливої актуальності, коли йдеться про ВНЗ з педагогічним спрямуванням. Названі вище компетенції набувають ознак професійної доцільності, оскільки для того, щоб допомагати школяру формувати досвід виконання ролі громадянина, споживача, навичок самоорганізації, вибору форм духовно-культурного збагачення та ін., педагог має мати власний досвід цілеспрямованого продуктивного формування даних компетенцій, фіксуючи не лише кінцеві результати, але й аналізуючи процес їх здобуття.

Необхідно конкретизувати компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони є провідними у навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Можна говорити про навчальні компетенції двох рівнів: а) пов'язаних з предметними вміннями, що відображають особливості

роботи з конкретним змістом відповідних навчальних предметів (аналіз літературного тексту, написання твору, розв'язання педагогічної задачі, переклад іншомовного тексту та ін.); б) пов'язаних із загально навчальними вміннями, тобто такими, що властиві всім видам навчальної діяльності і не “враховують” специфіку жодного навчального предмету. Є багато класифікацій загально навчальних вмінь, серед них найбільш поширеною є: навчально-організаційні; навчально-інтелектуальні; навчально-інформаційні; навчально-комунікативні.

Однією з умов забезпечення цілісності освітнього простору в навчальному закладі є узгоджена взаємодія всіх суб'єктів його формування. Це має особливу значущість, коли мова йде про ключові компетенції, що становлять суть, а відтак і визначають ефективність освітньої системи. Наприклад, компетенції в сфері комунікативної діяльності в контексті навчального процесу передбачають: вміння володіти способами взаємодії з оточуючими, виступати з усними повідомленнями, вміти коректно вести діалог, ставити питання, володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною та мовною компетенціями, володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій у ситуаціях спілкування, вмінням шукати та знаходити компроміси, володіти позитивними навичками спілкування в полікультурному суспільстві та ін.

Зрозуміло, що ці компетенції є надпредметними, вони не можуть сприйматись як лише прерогатива гуманітарних (лінгвістичних) дисциплін, як це було розподілено в контексті академічної освіти. Саме тому у студентів (як і школярів) формувалось переконання, що мовлення на навчальних заняттях з математики, географії є фактором несуттєвим і тому під час вивчення цих навчальних дисциплін формування мовної культури не програмувалось і не набувало відповідного технологічного забезпечення. Однією з найбільших вад знаннєвої концепції освіти було те, що філологічні знання, які системно набувалися за визначеними навчальними програмами, мало асоціювалися з формуванням мовної культури особистості студента

(школяра), оскільки в інформативно-репродуктивному режимі вони вивчалися як об'єктивно існуючі, а не осмислювались в контексті власної концепції та досвіду мовлення. Тому студенти не переймалися проблемами дослідження власного мовлення, намагаючись визначити загальний його рівень, збагнути особливості, стиль, виявити сильні та слабкі сторони, вади, тобто піддати власний досвід мовлення комплексному аналізу з тим, щоб в перспективі сформувати індивідуальну, особистісно означену програму його розвитку.

Запровадження ключових компетенцій передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів усіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як в сфері навчальної діяльності, так і у життєвому просторі особистості в цілому. Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і після закінчення навчання. Основним гарантом забезпечення даного процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги під час переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, мова повинна йти про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, в якій окрім фундаментальної філософської, психологічної, педагогічної основи осмислення даного процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках даної концепції будуть

ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчального предмета у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти професійної підготовки об'єднались навколо цільової спрямованості, стратегічних напрямків, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності. Тоді змістовий і технологічний аспекти будуть вибудовуватись в залежності від специфіки предмета, але з урахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої становитиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Велике значення у формуванні мовних компетенцій має іноземна мова. В умовах знанневої освіти, цілком природно, що всі засоби навчальної діяльності проектувались на те, щоб засвоїти максимум інформації про мову (мова як засіб читання, спілкування, перекладацької діяльності).

Вивчення іноземної мови – це передусім спроба зрозуміти іншу народність, інтегруватись в його культуру, пізнати особливості менталітету, життєвої концепції іншого народу, це можливість зрозуміти іншу людину – носія іншої мови, людину, що належить до іншої культури, сповідує інші ідеали, веде інший спосіб життя. І найвищим рівнем комунікативної компетентності буде такий, який дасть можливість студенту самопізнати себе, осмислюючи себе в контексті іншої культури, інтерпретуючи свої цінності, життєві пріоритети, традиції через призму цінностей, властивих іншій нації, співвіднести себе з людиною, мову якої вивчає, не кажучи вже про лінгвістичні дослідження: аналізи, порівняння, власні моделювання.

Професіоналізм педагога – уміння вчителя мислити та діяти професійно, він охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії, володіння необхідними засобами та методами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на учня, але і взаємодію, співробітництво та

співтворчість з ним. Для активного співробітництва з учнями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів та студентів.

Професіоналізм виявляється у сформованості педагогічної культури вчителя в цілому і технологічної зокрема.

Технологічна культура вчителя – це різновид педагогічної культури, що інтегрує досвід технологізації освіти і регулює технологічний аспект професійної педагогічної діяльності. Суть технологічної культури вчителя полягає в особливому, ціннісному ставленні до природних законів розвитку вихованця і творчої професійної діяльності з пошуку оптимальних технологічних варіантів організації згідно із законами освітнього процесу. Технологічна культура педагога конкретизується відповідно до його фахового спрямування.

Наприклад, показниками високого рівня технологічної культури майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін можна вважати:

- гуманістичну позицію вчителя щодо студентів і його здатність компетентно організовувати освітній процес;
- компетентність у питаннях технологізації навчального процесу і педагогічного менеджменту;
- освіченість у сфері психолого-педагогічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних основ технологій навчання і володіння цими технологіями;
- здатність до компетентного аналізу й оцінки з погляду відповідності гуманістичним позиціям методологічних і концептуальних основ технологій навчання мовам, історії, культурі;
- досвід творчої діяльності з технологізації навчання, уміння обґрунтувати свої технологічні рішення, здатність довести до технологічного рівня методики навчання; здатність розробити авторську технологію;

- культуру педагогічного співробітництва і діалогової взаємодії з учнями під час проектування і реалізації технологічного процесу навчання.

Розвиненість усіх компонентів індивідуальної технологічної культури істотно впливає на професійну поведінку вчителя, додає йому цілісності і організованості, свідомості і впевненості у прагненні забезпечити результативність педагогічного процесу.

Розвиток технологічної культури вчителя – це процес руху особистості педагога до якісно нового рівня професіоналізму.

Розуміння причин, що визначають продуктивність навчально-виховного процесу, можна без перебільшення назвати серцевиною професійної компетентності педагога, а уміння виявляти їх і передбачати комплексну взаємодію у майбутньому процесі – вершиною педагогічної майстерності [135, 208].

Результати аналізу сучасного вітчизняного науково-теоретичного підґрунтя «професійної компетентності» педагога, забезпечує можливість визначити наступні положення.

По-перше, незважаючи на відмінність наукових підходів, особистісно-діяльнісного, системно-структурного, культурологічного та інших до вирішення наукових завдань, в сучасній психолого-педагогічній літературі відсутня концептуальна різноманітність і різноплановість трактування цього поняття. Це обумовлено особливостями культурно-історичного розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки, єдиною методологічною базою.

По-друге, методологічною основою сучасних наукових підходів до визначення професійної компетентності педагога, розкриття її структури, сутності складових компонентів (М. Єрмоленко, Л. Заніна, І. Ісаєв, Т. Леонтєва, Н. Меншикова, В. Міжеріков, О. Міщенко, Є. Шиянова та інші), в основному є розробки Н. Кузьміної, А. Маркової [100; 101] і В. Сластьоніна [160; 161].

По-третє, професійна компетентність визначається як єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної

діяльності. [31; 32; 107; 117; 135].

Готовність педагога до здійснення технологізації процесу навчання – це динамічна характеристика, що відображає досягнутий на визначеному етапі його професійного саморозвитку рівень технологічної культури.

Трактування сутності діяльнісного підходу, полягає як відомо не тільки в увиразнюванні того тривіального положення, що людина – активно діюча істота, а і в аналізі специфічних для людини форм перетворення наявної дійсності.

У зв'язку із можливістю такого аналізу, ми погоджуємось з зауваженням Є.Юдіна про те, що в сучасному пізнанні, особливо гуманітарному, поняття діяльності відіграє ключову роль, оскільки за його допомогою подається універсальна характеристика людського світу [182].

Коли поняття діяльності вживається з певним методологічним навантаженням, під ним зазвичай розуміють або визначення природно-історичного заснування життя і суспільства, або вказівку на особливу дійсність, яка потребує спеціальних методів вивчення. При цьому дуже суттєво, що “другий тип випадків тісно пов’язаний з першим: фактично аналіз діяльності як особливої дійсності припускає побудову якоїсь особливої проекції, більш загального поняття діяльності, саме яке і фіксується в першому випадку” [182].

Дослідженню змісту поняття «діяльність» у філософській літературі [3; 4; 30; 70; 162; 168] присвячено багато робіт, у яких дані його визначення, та розглянуті найбільш суттєві характеристики людської діяльності, її структура, а також запропоновані різноманітні класифікації видів діяльності та ін. Спираючись на загально прийняті уявлення про даний феномен, вважаємо за потрібне виділити ті особливості діяльності, які стають найбільш важливими з точки зору наступного аналізу. У загальному вигляді діяльність визначають як специфічну людську форму активності, змістом якої є цілеспрямована зміна і перетворення навколишнього світу.

Своє завершення діяльність знаходить в результаті, який не завжди відрізняють від мети. Діяльність є проявом єдності зовнішнього і внутрішнього. Мета, аналіз умов, схема дій, вибір засобів – все це ідеальна сторона діяльності.

Отже, поняття «діяльність» використовують для визначення різноманітних ставлень людини до світу, в ході яких формується і проявляється її сутність. До основних властивостей загального феномену діяльності належать – цілеспрямованість, предметність, перетворювальний і усвідомлений характер, детермінованість суспільними умовами і спадковістю.

Рівень загальнонаукової методології вивчення об'єкта дослідження передбачає звернення до системного підходу, який набув значного поширення у сучасних наукових розробках (В. Кузьмін, О. Ракітов, В. Садовський). З позиції загальної теорії систем поняття «система» визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворює певну цілісність, стійку єдність із середовищем, якій притаманні інтегральні властивості і закономірності.

Педагогічна діяльність є певною системою, котра має кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, структуру. До її загальних характеристик належать цілісність, структурність, ієрархічність.

Окрім того, компетентність визначають як властивість особистості і умовно поділяють на декілька видів (Н. Кузьміна) [87; 88], які відображають розвиток і становлення людини в професійній діяльності (А. Маркова) [100; 101]:

- соціально-психологічна компетентність як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують, в системі міжособистісних відносин (вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, вибирати адекватні способи спілкування тощо);
- комунікативна компетентність – конгломерат знань, вербальних і невербальних умінь та навичок спілкування;

- професійно-педагогічна компетентність як здатність до продуктивного спілкування в умовах, які визначені педагогічною системою.

Основними елементами *професійно-педагогічної компетентності* є такі:

1. Спеціальна і професійна компетентність в сфері дисципліни, яка викладається.
2. Методична компетентність у сфері способів формування знань, вмінь та навичок.
3. Соціально-психологічна компетентність у сфері спілкування.
4. Диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості.
5. Аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків своєї діяльності і особистості.

Отже, компетентність представлена не лише як інтегративний показник зазначених вище параметрів (в основі яких взаємодія професійного і особистісного), її правомірно трактувати як нову якість знань, системотвірним компонентом яких є рівень їх активності (дієвості, готовності до використання).

Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя і формування його компетентності основний акцент необхідно зміщувати з навчальної інформації, що запам'ятовується, відтворюється або використовується за зразком, на площину активної мислительної роботи над нею, трансформуючи отримані продукти на рівень особистісних ставлень, цінностей, свідомості, мислення, творення власного освітнього простору.

Іншою характеристикою професійної діяльності педагога поняттям, яке визначає певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, є «педагогічна майстерність».

Майстерність, відповідно до нового тлумачного словника – це високе мистецтво в якій-небудь сфері діяльності [121].

Хоча Н. Кузьміна визначає проблемність цього явища через

недостатньо сформульовані критерії майстерності в більшості професій та невирішене питання відносно того, чи можливо взагалі навчити майстерності [88], даний термін знайшов своє широке поширення в сучасній педагогічній науці і трансформувався в поняття «педагогічна майстерність».

В психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до визначення поняття «педагогічна майстерність», які розкривають різні сторони його змісту і сутності. Так дане явище розуміється: як високий рівень професійної діяльності викладача (М. Дьяченко [55]); як вища форма професійної спрямованості (В. Сластьонін [160; 161]); як сукупність певних якостей особистості педагога (Н. Кухарев [90]); як сукупність високої культури і ерудиції, знань та вмінь (Н. Кузьміна [118]). Очевидно, що дані підходи розглядають одиничні елементи педагогічної майстерності, базуючись на особистісних якостях, або зовсім їх виключаючи.

Незважаючи на те, що в підході до аналізу безпосередньо проблеми педагогічної майстерності педагога вищої школи визначається наявність ще двох напрямків: функціонально-діяльнісного і особистісно-діяльнісного, не має чіткого їх концептуального розмежування, а більшість науковців (А. Барабанщиков [19], В. Кузовлев [86], Н. Кузьміна [87; 88], О. Щербаков [78] та інші) визначають педагогічну майстерність як синтез наукових знань, вмінь, навичок, педагогічної техніки та особистісних характеристик педагога.

В Українському педагогічному словнику педагогічна майстерність визначається як характеристика високого рівня педагогічної діяльності, який ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція й професійно значущі особистісні риси і якості [44, с. 251].

Таким чином, провідне місце в процесі оволодіння педагогічною майстерністю науковці віддають освоєнню професійних знань і формуванню професійних умінь. Хоча вміння розуміються як «сплав» знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей. Тому оволодіння основами

майстерності повинно бути спрямовано не тільки на формування знань і навичок, а перш за все на розвиток здібності створювати такий сплав.

Якщо ж особистісно орієнтована освіта фокусує цільову спрямованість на особистості студента, його мобільності в процесі професійного саморозвитку, то і концепція контролю, і оцінювання результатів діяльності має бути адекватна визначеним цілям. В структурі навчальної діяльності ціль є системотвірним компонентом і є проекцією кінцевого результату. Всі решта компонентів структури є похідними, оскільки формуються в контексті цільової спрямованості і забезпечують логіку та поетапність реалізації цілі або переводу її на рівень кінцевого результату.

Саме тому кінцевий результат, а саме відповідність його поставленим цілям, і є головним критерієм продуктивності організації педагогічного процесу.

Звісно, оптимальним варіантом є одночасна розробка всіх складових навчального процесу: цілі – змісту – методів – контролю, однак зважаючи на складність проблеми через принципову відмінність інформаційно-репродуктивної та особистісно орієнтованої освітніх систем, процес формування теоретичних основ та пошук механізмів їх упровадження в практику роботи освітнього закладу, цінність має і поелементне дослідження складових.

Процес упровадження кредитно-трансферної системи професійної освіти у вищій школі є достатньо проблематичним і на даному етапі – не завжди продуктивним. Пояснити це можна передусім тим, що запровадження нових освітніх стандартів, які реально поки що стосуються формальної сторони процесу (розрахунки, забезпечення балансу складових і т.п.) вступають в протиріччя із змістовою та процесуальною стороною навчального процесу, які за своєю суттю принципово не змінилися (домінуючою залишилась технологія інформаційно-репродуктивної освіти).

Тому проблеми трактування сутності і особливо забезпечення реалізації компетентнісної освіти, як реальної основи кредитно-трансферної

професійної освіти залишаються актуальними як в теорії, так і в практиці педагогіки.

В психолого-педагогічній літературі представлена досить валідна методологічна основа компетентнісної освіти у вищій школі, яка позиціонується в дослідженнях А. Алексюка [6], Г. Балла [17], Я. Болюбаша [21], І. Зязюна [64; 65], Є. Клімова [70], Н. Кузьміної [88], В. Моляко [110], Л. Романишиної [149], Ю. Рудавського [150], П. Сікорського [157; 158], В. Сластьоніна [160; 161] та ін. В них розкрито сутність компетентнісної освіти, теоретико-практичні основи її формування, обґрунтовано реальні шляхи її технологічного забезпечення. Попри різність підходів авторів до дослідження проблеми, можна виокремити фундаментальні позиції, які є спільними для всіх науковців: компетентнісна освіта може реалізовуватись винятково в умовах особистісно орієнтованого педагогічного процесу, базовою умовою успішності її реалізації є суб'єктність позиції студента в її структурі.

Із даного контексту можна виокремити проблему, що є архіактуальною і може позиціонуватись як системотвірна, оскільки йдеться про формування навчальних компетенцій і компетентностей майбутнього фахівця, без яких він ніколи не стане суб'єктом власного професійного становлення.

На нашу думку, ключові позиції кредитно-трансферної системи організації професійного навчання відображають цілісність, узгоджену взаємодію всіх його складових, підпорядкованість реалізації базових цілей професійної освіти. Саме тому в його основі лежить певний алгоритм діяльності, який має загальні визначені стандарти і може бути модифікований відповідно до особистісного потенціалу та стартових можливостей кожного студента на кожному етапі його навчальної діяльності. Відповідно до цього формуються структурно-інтегровані освітні програми, основним автором яких є сам студент, максимально враховуючи при цьому як психолого-педагогічні, кібернетичні вимоги до навчального процесу відповідного рівня та спрямованості, так і власні інтелектуальні та

психофізичні можливості, власний досвід організації навчальної діяльності. Весь комплекс компетенцій (життєві, навчальні, предметні) актуалізується за такої схеми організації професійного навчання.

На основі результатів аналізу наукових джерел визначено суть поняття «навчальна компетентність майбутнього вчителя» як категорії педагогічної науки та особистісної інтегративної характеристики суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок цілепокладання, цілездійснення навчальної діяльності, має певний досвід її організації й аналізу результатів з визначенням перспектив розвитку.

1.2 Педагогічні технології формування навчальних компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов

Аналізуючи інноваційні педагогічні технології [22; 32; 37; 40; 53; 65; 66; 108; 130; 131; 149; 152; 153; 154], що найбільш активно запроваджуються в системі вищої освіти на сучасному етапі її розвитку, можна зробити висновок, що одним з домінуючих принципів їх формування та забезпечення ефективності є інтеграція, що реалізується як на цільовому, змістовому, процесуальному, так і контрольно-оцінному рівнях. Інтеграційні процеси лежать як в основі забезпечення компетентнісної освіти загалом, так і формування кредитно-трансферної системи підготовки фахівця будь-якої галузі.

Ураховуючи ці позиції, було сформовано понятійний апарат, в який увійшли категорії («педагогічні технології», «інформаційні технології», «модуль», «навчальний модуль», «модульна програма», «модульна технологія навчання», «кредит», «модульна оцінка», «рейтингова система оцінювання»), що є базовими в умовах кредитно-трансферної освітньої системи і якими ми оперували як під час з'ясування теоретичних основ даної

освітньої парадигми, так і формування технологічної складової навчальної діяльності в межах конкретного модуля під час вивчення педагогічних дисциплін та іноземних мов (основа експериментального навчання). З'ясовуючи зміст відповідних дефініцій, ми керувались визначеними у даному дослідженні критеріями компетентнісної освіти, що реалізується під час вивчення цих дисциплін, а також зафіксованими основними характеристиками у представленому вище трактуванні сутності кредитно-трансферної технології навчання.

Педагогічна технологія – упорядкована сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу і досягнення діагностованого результату [177, с. 229].

Сам термін “технологія” (грец. *techne*) означає знання про майстерність. Це поняття використовують зазвичай у двох значеннях: як сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, або як науку про такі способи. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився і набув конкретного змісту щодо певних галузей науки і наукової діяльності: інформаційні технології, технології біологічних систем, комунікативні технології тощо.

Я. Коменський прагнув знайти загальний порядок або ідеальний метод навчання, яке він характеризував як майстерний розподіл часу, предметів і методу.

Не зважаючи на численні спроби знайти інваріантну ідеальну основу навчання, вчені і практики ще далекі до створення оптимального, структурованого навчального процесу. Проблема стабільності в навчанні, а також досягнення кожним учнем високих результатів учіння залишається актуальною.

Термін “технологія” щодо характеристики процесу виховання вперше запропонував А. Макаренко. Він вважав доцільним будувати педагогічний процес за технологічною логікою: від цілепокладання, через конструювання та організацію до нормування і контролю [99].

Розробка і реалізація педагогічних технологій у практиці розпочалася у 60-х роках XX ст. У зарубіжній теорії і практиці воно пов'язане з іменами Б. Блума, Д. Брунера, Дж. Керола, С. Сполдінга, Д. Хамбліна, Ю. Бабанського, В. Беспалька, П. Гальперина, Н. Щуркової, а в українській науці – А. Алексюка, В. Бондаря, В. Вонсович, В. Лозової, І. Підласого, А. Фурмана та ін.

Технологічний підхід, на думку В. Чайки [177], характеризує спрямованість педагогічних досліджень на вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності і, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Особливістю освітніх технологій є те, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким предметним полем, однозначністю функцій, відокремленістю професійних дій від особистісно-суб'єктивних параметрів. Крім цього, віддаленість і варіативність результату навчальної діяльності не можуть забезпечити його чіткого прогнозування і моделювання.

«У педагогічній літературі поняття “технологія” використовують у таких значеннях: 1) як синонім понять “методика” чи “форма організації навчання” (технологія спілкування, технологія взаємодії, технологія організації індивідуальної діяльності); 2) як сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм (традиційна технологія навчання, технологія Л. Занкова тощо); 3) як сукупність і послідовність методів і процесів, які дають змогу одержати запланований результат. У першому і другому значенні використання поняття “технологія” не конкретизує процесу навчання, призводить до мовної плутанини. Тільки у третьому значенні вказане поняття зберігає основний смисл, суть якого полягає в попередньому визначенні діагностичної цілі і засобів її реалізації [177, с. 228]».

Розуміння сутності технологічного процесу і наявність різних підходів до його визначення вимагає знайти узагальнену інваріантну ознаку педагогічних технологій. Серед основних характеристик (критеріїв) цих технологій учені виділяють такі: діагностичність, алгоритмічність, системність, науковість, відтворюваність, інформаційність, концептуальність, ефективність навчання, його вмотивованість, оптимальність тощо. Значну увагу в технологіях навчання приділяють питанням розвитку і максимального використання технічних засобів навчання, їх освітнім можливостям. Часто серед різних ознак як інваріантну виділяють закономірність технології.

У педагогічних технологіях важливе місце належить забезпеченню зворотнього зв'язку, який дає можливість у процесі організації контролю постійно знаходити учнів, в яких виникають труднощі із засвоєнням навчального матеріалу. Це дає змогу корегувати окремі методи і прийоми, які стають неефективними і порушують логіку навчального процесу.

Результати аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури [22; 32; 37; 40; 53; 65; 66; 108; 130; 131; 149; 152; 153; 154] дали змогу визначити основні педагогічні технології (технології навчання), їх цілі, концептуальні положення, особливості методики.

До них належать: проблемне навчання (Дж. Дьюї), технологія інтенсифікації навчання на основі знакових моделей навчального матеріалу (В. Шаталов), перспективно-випереджувальне навчання з коментованим управлінням (С. Лисенкова), диференційоване навчання (М. Гузик), технологія індивідуалізації навчання (І. Унт, В. Шадриков), технологія програмованого навчання, модульне навчання (Б. Скінер, Н. Краудер), проектна технологія (І. Унт, А. Границька), інформаційна технологія (І. Булах, Д. Мельничук), укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), поетапне формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), технологія розвивального навчання (Л. Занков, В. Давидов), оптимізація процесу

навчання (Ю. Бабанський), кредитно-модульна (трансферна) технологія (А. Алексюк, В. Бондар).

Для формування навчальних компетентностей в структурі підготовки майбутнього вчителя найбільш ефективними, на нашу думку, є кредитно-трансферна, проектна, інформаційна технології.

В сучасних умовах професійної підготовки фахівців важливе місце займає *проектна технологія* (метод проектів).

Основними цілями проектної технології є розвиток здібностей студента, попередження його неуспішності, формування навчальної мотивації й особистісних якостей. В основі проектної технології – індивідуалізація процесу навчання, урахування навчальних можливостей та особливостей студентів, поєднання індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності, визначення індивідуального темпу і стилю роботи. Реалізація методики проектів передбачає постановку і виконання індивідуальних завдань, надання студенту свободи вибору окремих елементів процесу навчання, формування адекватної самооцінки.

Проектна робота допомагає подолати прогалину між вивченням мови та користуванням нею, заохочуючи студентів до того, щоб вони вийшли за межі аудиторії ВНЗ та перенеслися у професійне середовище. Ось чому вона є цінним способом реального використання комунікативних умінь, набутих в аудиторії. На відміну від традиційного вивчення мови, де всі завдання підготовлені викладачем, проектна робота покладає відповідальність за своє власне навчання на самих студентів.

Аналіз теорії і практики підготовки студентів у вищій школі свідчить, що проектна робота як метод і форма навчання має свої особливості. Вона:

- зосереджена на вивченні змісту, а не конкретних мовних одиниць.

Центром уваги проектів є життєві питання і теми, що зумовлюють професійний інтерес у студентів;

- зорієнтована передусім на студента, хоча й викладач відіграє важливу роль, пропонуючи свою підтримку та рекомендації впродовж усього процесу;
- побудована на співпраці, а не на конкуренції. Студенти можуть працювати самотійно, у парах, у невеличких групах, або ж усією групою, щоб завершити проект, обмінюючись ресурсними матеріалами, ідеями та досвідом упродовж виконання проекту;
- веде до справжньої інтеграції вмінь та обробки інформації з різних джерел, віддзеркалюючи життєві практичні завдання, з якими студенти зіткнуться у майбутньому професійному середовищі;
- має кінцевий продукт(напр., усна презентація, стендова презентація, дисплей матеріалів, доповідь або вистава), яким можна поділитися з іншими, що надає проекту реального значення;
- мотивує, стимулює, уповноважує та захоплює. Вона, як правило, зміцнює впевненість студентів, самоповагу та самотійність, а також сприяє удосконаленню мовленнєвих умінь студентів, поглибленню знань з предмета і розвитку пізнавальних здібностей.

Цінність проектної роботи, однак, полягає не лише в кінцевому продукті, але й у процесі руху до кінцевого результату. Таким чином проектна робота орієнтується як на процес, так і на продукт-результат, створюючи можливості для студентів розвивати швидкість і точність мовлення на різних етапах проекту.

Повномасштабний проект передбачає три основні етапи:

1. *Планування роботи в аудиторії.* Обговорюються зміст і рамки проекту, а також прогнозуються конкретні мовленнєві потреби. Приймаються рішення щодо способів збору необхідного матеріалу, запрограмованих співбесід та візитів.

2. *Виконання проекту.* Студенти вирушають у професійне середовище і виконують заплановані ними завдання.

3. *Аналіз та моніторинг роботи.* Цей етап передбачає дискусії та відгуки на роботу, аналіз роботи в групах і самоконтроль.

Проектна робота незалежно від того, чи вона інтегрується в орієнтований на вміння тематичний блок, чи вводиться як окрема послідовність видів роботи при більш традиційному підході, вимагає багатоетапного розвитку для досягнення успіху. Враховуючи позиції Г. Бакаєвої, О. Борисенко, І. Зуєнок [20], зміст проектної роботи та її послідовність можна відобразити в таблиці (табл. 1.1)

Таблиця 1.1.

Основні етапи проектної роботи та їх змістове наповнення

№ п/п	Етапи проекту	Прийоми	Мовленнєві вміння	Форма інтеракції	Функції викладача
1.	Стимул: перше обговорення ідеї	• Мозковий штурм • Формування команд • Розробка та обговорення правил групової роботи • Визначення характеристик та етапів проекту • Усвідомлення студентами етапів проекту і критерії оцінювання	Аудіювання: детальне Письмо: конспектування Говоріння: розпитування та обговорення, дискусія Можливе посилання на попереднє читання	Викладач - клас, пари, групи	Джерело інформації, консультант, помічник
2.	Визначення мети проекту	• Мозковий штурм • Презентація та оцінка ідей • Розподіл обов'язків у команді	Усне мовлення: дискусія, переговори, резюмування Аудіювання: головна ідея, деталі, ставлення Письмо: конспектування, ведення протоколу	Пари, групи	Помічник, співпланувальник, «провокатор»
3.	Розробка загального	• Визначення етапів проекту	Говоріння: відстоювання	Пари, групи	Помічник, співпланува-

	плану	- Звітування перед класом - Обговорення початкового плану - Перепланування роботи групи	ідей, надання відповідних пояснень та аргументів, пропозиція ідей, резюмування Письмо: редагування плану		льник, «провокатор»
4.	Практика мовленнєвих умінь	Визначення мовних засобів, необхідних на початковому етапі проекту	Усі вміння, особливо письмо у формі конспектування	Індивідуальна, пари, групи	Джерело інформації, консультант
5.	Виконання базового дослідження з теми	- Збір даних - Обробка та аналіз даних - Запис зібраної інформації	Читання: ознайомлювальне і переглядове; інтенсивне та екстенсивне читання Говоріння: пошук інформації, розпитування Аудіювання: глобальне, детальне Письмо: записи, конспектування	Індивідуальна, пари, групи	Джерело інформації, консультант
6.	Зіставлення інформації	- Читання конспектів - Пояснення наочних матеріалів - Підготовка звітів груп - Обговорення презентацій - Відгуки	Читання: ознайомлювальне і переглядове Говоріння: звітування, обговорення, розгортання думки, відповіді на запитання та коментарі Аудіювання: головні ідеї, здогадка про зв'язки між позиціями Письмо: записи, конспектування	Індивідуальна, групи	Помічник, спеціаліст з урегулювання конфліктів, спостерігач, «резонатор»
7.	Організація	Оформлення	Письмо:	Індивіду-	Консультант,

	матеріалів	ідей та обробленої інформації у формі проекту • Написання пропозиції • Читання з метою порівняння перехресних посилань • Обговорення пропозиції	написання документа-пропозиції за встановленими рамками Говоріння: обговорення, відповіді на контраргументи, висловлення суджень Читання: розуміння організації тексту, вилучення головних ідей Аудіювання: головні ідеї	альна, групи	спостерігач, помічник, оцінювач
8.	Виконання проекту	• Створення остаточного продукту • Складання звіту відповідно до рекомендацій • Перегляд і редагування звіту	Говоріння: обговорення, тлумачення даних аргументування, висновки, пропозиція поправок Письмо: написання звіту, редагування Читання: коректура	Індивідуальна, групи	Прихильник, консультант, радник
9.	Презентація проекту	• Презентація проекту в аудиторії • Обговорення процесу та результатів	Говоріння: виступ з презентацією, обговорення Аудіювання: головна ідея, деталі, організація тексту	Індивідуальна, групи	Помічник, спостерігач, оцінювач
10	Оцінка проекту	• Коментування процесу • Оцінювання продукту • Оцінювання	Аудіювання: детальне Говоріння: коментування, оцінювання	Індивідуальна, клас	Оцінювач, провайдер зворотного зв'язку, радник

		проекту в цілому • Ефективний зворотний зв'язок • Оцінювання однокурсниками	Письмо: заповнення опитувальників/ оцінювальних форм		зовнішнього оцінювача
--	--	--	--	--	-----------------------

Для курсів ІМПС (іноземної мови професійного спрямування) у ВНЗ можна рекомендувати такі типи проектів:

- текстові проекти, які спонукають студентів до використання автентичних англомовних текстів на спеціальні теми для дослідної роботи, проведення обстежень, створення рекламної продукції чи технічних плакатів і таке інше;

- проекти кореспондентського характеру, які включають листування, обмін електронними повідомленнями та факсами між студентами і потенційними роботодавцями, або ж між студентськими групами з різних університетів. Ефективність такого типу проектів може бути далі підвищена, якщо проект базується на мережі Інтернет, яка пропонує такі інструменти: електронна пошта, веблоггінг (або “блоггінг” – інструмент, що дозволяє публікувати інформацію та надавати негайний доступ до неї своїм колегам або ж усій мережі), онлайнові дискусії і чати;

- проекти-зустрічі, які надають можливість студентам контактувати з носіями мови, які можуть поділитися своїм досвідом роботи у професійній сфері (напр., міжкультурні непорозуміння у професійному середовищі, професійний кодекс поведінки в англомовних країнах і таке інше).

Інформаційна технологія навчання передбачає формування умінь роботи з різними видами інформації, умінь приймати оптимальні рішення, умінь оперативно та своєчасно виконувати інформаційні процедури, обмінюватися навчальною інформацією за допомогою комп'ютерних телекомунікацій. Інформаційні технологія передбачає оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи, підтримку психологічного комфорту, реалізацію принципу адаптивності. Вона також передбачає індивідуальну допомогу студенту, використання статистичної, текстової, графічної,

ілюстративної інформації, методів, форм і засобів інформаційної підготовки на всіх етапах процесу навчання.

Кредитно-трансферна (модульна) технологія навчання – одна із сучасних педагогічних технологій, що передбачає модульну (блочну) побудову навчального матеріалу та його засвоєння шляхом послідовного та ґрунтовного опрацювання навчальних модулів, мотивацію навчання на основі визначення цілей, значну самостійну навчально-пізнавальну діяльність студента та різноманітні форми діагностики рівня його знань та вмінь [157].

Серед основних понять, що характеризують особливості цієї технології виділяють такі: «модуль», «модульна програма», «навчальний модуль», «кредит» та ін.

Модуль – це логічно завершена частина навчального матеріалу, яка обов’язково завершується контролем знань та умінь студентів. Основою для формування модулів є робоча навчальна програма дисципліни.

Модульна програма – це система засобів та прийомів, за допомогою яких досягається інтегруюча дидактична мета в сукупності всіх навчальних модулів конкретної навчальної дисципліни.

Навчальний модуль – це логічно завершена, відносно самостійна, цілісна частина навчального курсу, сукупність теоретичних і практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного й індивідуально-технологічного забезпечення, необхідним компонентом якого є відповідні форми поточного та підсумкового рейтингового контролю.

Кредит (залікова одиниця) – це уніфікована одиниця виміру виконаної студентом як аудиторної, так і самостійної навчальної роботи (навчального навантаження) [158].

На основі досліджень А. Алексюка [6], І. Зязюна [65], Л. Романишиної [149], Ю. Рудавського [150], П. Сікорського [157; 158], В. Чайки [178] складовими навчального модуля дисципліни можна вважати такі:

- Номер та назва.
- Цілі навчання щодо засвоєння даного модуля.
- Методичні рекомендації та пояснення щодо роботи з модулем.
- Теоретична частина з переліком та стислим змістом ключових питань.
- Тематика та завдання семінарських, практичних, лабораторних занять та навчально-методичні вказівки з їх проведення.
- Завдання для аудиторного поточного контролю.
- Індивідуальні завдання, що виконуються під час самостійної роботи (СРС): розрахунково-графічні, розрахункові, аналітичні, контрольні роботи, реферати тощо та навчально-методичні вказівки з їх виконання.
- Варіанти модульних контрольних завдань.
- Питання для самоперевірки.
- Рейтингові оцінки (в балах) за виконання кожного з видів завдань.

Навчальний процес в педагогічному університеті здійснюється за такими видами навчальної роботи: аудиторні навчальні заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи.

Аудиторні навчальні заняття проводяться за затвердженим в установленому порядку розкладом. До основних видів аудиторних навчальних занять належать: лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, консультації.

Самостійні та проектні роботи студента є основними видами засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час.

Під час самостійної роботи студент опрацьовує теоретичний матеріал, виконує індивідуальні завдання, проводить науково-дослідну роботу тощо. Зміст СРС над конкретною дисципліною визначається робочою навчальною програмою з цієї дисципліни, навчально-методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Самостійна робота є невід'ємною частиною будь-якого курсу ІМПС, а тому потребує регулярного й послідовного оцінювання. В умовах

самостійного навчання та зростання відповідальності студента за результати навчання здатність студентів до самооцінювання має надзвичайно велике значення. Ось чому студентам необхідно надати надійні і практичні інструменти до самооцінювання.

Матеріали для самостійної роботи також вимагають особливої уваги. Оскільки українські студенти не мають відповідних навичок організації самостійного навчання без пильного нагляду з боку викладачів, то завдання для самостійної роботи мають бути налаштовані для виконання в належному режимі. Матеріали для самостійної роботи повинні:

- містити чітко сформульовані завдання і зразки їх виконання;
- бути доступними для студентів поза межами аудиторних занять;
- бути доступними з різних джерел інформації (друкованих, аудіо, відео, комп'ютерних програм, Інтернету) для підтримки індивідуальних стилів навчання;
- забезпечувати чіткі критерії для вимірювання результатів.

Додатково до матеріалів ІМПС можуть бути розроблені допоміжні комплекти для самостійної роботи, тобто рекомендації щодо уміння вчитися, щоб компенсувати недостатність цього вміння у окремих студентів. Завдання для самостійної роботи можуть мати різний характер: від індивідуальних вправ до групових проектів. Результати самостійної роботи можуть бути представлені в різних формах, їх можна виміряти з огляду на визначені результати навчання (тести, журнали обліку прочитаного матеріалу, письмові звіти, усні презентації і таке інше).

Більш детальний аналіз кредитно-трансферної системи організації професійної підготовки фахівця, яка лежить в основі модифікації системи вітчизняної професійної освіти, доводить, що вона орієнтована на формування умов, оптимальних для реалізації завдань компетентнісної освіти. Передусім це стосується принципу модульності, що є основою даної технології навчання і передбачає таку організацію змістової складової навчання, за якої теоретичні знання та практичні вміння з навчального

предмета інтегруються в логічно завершені системно впорядковані частини (модулі) і формують свого роду цілісне дискретно-неперервне поле із структурно генералізованим змістом.

Даний підхід в найбільшій мірі протидіє інформаційно-репродуктивному, за яким вся навчальна інформація формується послідовно, смислові інтегративні утворення не виділяються, зміст удосконалюється тільки за принципом оновлення інформації та її розширення.

Важливим компонентом будь-якої технології навчання є контрольно-оцінний, який забезпечує зворотній зв'язок між суб'єктами педагогічного процесу і реалізовує діагностико-корекційну функцію. Саме вдосконалення системи оцінювання є інструментом підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, формування навчальних компетентностей, реформування змісту освіти і діяльності навчальних закладів.

Одним із сучасних підходів до встановлення освітніх вимог є визначення доменів компетентності, які є кінцевими результатами навчання, та їх подальша специфікація у вигляді конкретних освітніх цілей, що є кінцевими або проміжними цілями навчання.

Як правило, домени компетентності визначають експерти. При визначенні доменів компетентності для професійної освіти враховуються структура професійної діяльності, перспективи розвитку відповідної науки, аналізуються статистика галузі, типові помилки тощо.

Відібраний зміст освіти структурується у термінах навчальних цілей відповідно до таксономії освітніх цілей. Засоби педагогічного оцінювання розробляються відповідно до структурованого та визначеного в термінах навчальних цілей змісту освіти.

На сучасному етапі розроблено різноманітні ефективні та надійні засоби педагогічного оцінювання інформаційного змісту освіти та когнітивних вмінь, порівняно ефективні – для оцінки маніпуляційних і комплексних навичок, значно менш ефективні та надійні методи – для

оцінювання емоційного, мотиваційного, вольового та ціннісного доменів. Класифікацію для останніх зазначених доменів на сьогодні не розроблено.

Модернізація системи оцінювання набувала особливого значення у 90-х роках ХХ століття у зв'язку з тенденціями урізноманітнення державних освітніх закладів з метою надання більшої свободи вибору, передачею центральними органами влади місцевим органам контролю за використанням ресурсів та впровадження нових навчальних планів і програм.

Інтеграція системи вищої освіти України до європейського освітнього простору, запровадження у вищих навчальних закладах кредитно-трансферної системи, особливе місце в якій належить системі оцінювання рівня фахової підготовки випускника, зобов'язує кожного викладача вивчати досвід зарубіжної та вітчизняної вищої школи, творчо використовувати його у своїй практичній діяльності.

В українському ВНЗ оцінка перестала об'єктивно вказувати:

- на рівень опанування студентом навчальним матеріалом (відмінники, перейшовши в інший вуз, можуть отримувати, принаймні на перших заняттях, трійки і навіть двійки з предметів, які вони начебто добре знали);
- на перспективи студента у вивченні предметів природничого та гуманітарного профілів (на математичних, фізико-хімічних, хіміко-біологічних спеціальностях зазвичай навчаються студенти з більш розвиненим логічним, критичним, творчим мисленням, ніж на історичних, правових, гуманітарних, педагогічних спеціальностях);
- на ефективність різних програм навчання (в оцінюванні навчальних досягнень студентів сьогодні панують стереотипи, тому зміна програм, підручників, іноді – технологій ніяк не позначається на успішності: відмінники залишаються відмінниками, невстигаючі – невстигаючими);
- на досягнення студентами рівня певного стандарту (кількість випускників, що отримують дипломи з відзнакою у ВНЗ невпинно зростає, тоді як якість знань випускників, за оцінками викладачів ВНЗ,

погіршується. Багато хто з викладачів при виставленні оцінки тільки порівнює навчальні досягнення студентів групи.

Необ'єктивне оцінювання впливає, на нашу думку, не лише на продуктивність навчання студентів, а й на фінансування освітніх потреб, на управління освітою. Показники успішності у звітах ВНЗ дають управлінцям формальні підстави приділяти мінімум уваги організації та забезпеченню навчального процесу в освітніх закладах, мінімально фінансувати потреби освіти – навіщо додатково інвестувати галузь, продуктивність якої й так за формальними даними достатньо висока?

Кількість тих, хто не цінує “хорошої” освіти і не прагне її здобути, зокрема й через завищені вимоги з природничо-математичних і занижені – з гуманітарних дисциплін, стає щоразу більшою. Держава, однак, не передбачає ні спеціального навчання невстигаючих, ні оплати за додаткову індивідуальну роботу педагогів з такими студентами, натомість ставить вимогу: 100% встигаючих, не менше 50% тих, хто стабільно показує високі результати в навчанні. Не дивно, що у свідомості багатьох студентів, батьків і педагогів поступово утверджується пріоритет оцінки. Сумлінне навчання не гарантує ні кар'єри, ні зарплати, а оцінка визначає ставлення до студента викладачів, батьків, до викладача – адміністрації та батьків тощо. За роки існування незалежної України суттєвих змін у ставленні до оцінки і знань не відбулося. Вступ на престижні спеціальності забезпечують не знання, а гроші й зв'язки, попит на фахівців усе ще істотно нижчий від пропозиції, заробітна плата висококваліфікованих фахівців, людей з дипломами ВНЗ та науковими званнями на кілька порядків нижча від платні некваліфікованих працівників бізнесових структур тощо. Більше того, оцінка перетворилась на предмет купівлі-продажу, оскільки зберегла певну вагу під час вступу до ВНЗ.

Удосконалення підходів до оцінювання результатів навчання посилюється також інтеграційними процесами в Європі та необхідністю віднаходження певного консенсусу щодо концептуальних засад оцінювання, що застосовуються різними країнами.

З метою визначення основних критеріїв для вдосконалення системи оцінювання в країнах ЄС на сучасному етапі здійснюється процес розробки таких ключових позицій-проблем:

- що має бути базою для оцінювання досягнень особистості порівняно з іншими студентами (оцінювання щодо норми) або досягнення відносно незалежного стандарту (оцінювання щодо критерію);
- які засоби перевірки правильності оцінювання є необхідними для встановлення об'єктивності оцінювальних рішень;
- яким чином має бути забезпечена якість оцінювального процесу.

Успішне розв'язання означених проблем дасть змогу побудувати спільну систему діагностики рівня навчальної і професійної компетентності майбутнього фахівця у західноєвропейських країнах, що стане важливим кроком для забезпечення кардинального підвищення якості вищої освіти. Одним із перспективних шляхів подолання цих проблем є перебудова навчального процесу у вищих навчальних закладах на основі впровадження кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

Загалом, оцінювання вживають як широке поняття, що охоплює різні методи визначення рівня досягнення студентами запланованих результатів навчання. До них належать як тестування, так і оцінювання виконання.

Періодичне оцінювання та зворотна інформація про результати студента можуть допомогти йому глибше зрозуміти, що він вмів робити добре, які неправильні уявлення треба виправляти та який його рівень навичок у різних галузях. Така інформація дає студентам об'єктивні підстави для оцінки своїх сильних і слабких сторін.

Упровадження нової системи контролю та оцінювання навчальних досягнень студента, тобто формування чіткого уявлення про кінцевий результат навчального процесу призводить до відповідних модифікацій (нехай і не радикальних, а поступових поелементних) інших складових. І найвищу цінність при цьому представляє процес формування студента як реального суб'єкта власного професійного становлення, а відтак і в

перспективі фахівця, здатного до перманентного професійного саморозвитку. Виявити рівень такого опанування покликане оцінювання. Об'єктами оцінювання навчальних досягнень студентів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності студентів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності.

Основними функціями оцінювання навчальних досягнень студентів є:

- контрольна, що передбачає визначення рівня досягнень окремого студента (групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу викладачу відповідно планувати й викладати навчальний матеріал;
- навчальна, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли його проведення сприяє повторенню, вивченню, уточненню й поглибленню знань, їх систематизації, вдосконаленню навичок і вмінь;
- діагностично-коригувальна, що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають у студента під час навчання у ВНЗ, виявлення прогалин у знаннях і вміннях та внесення у діяльність студента і викладача коректив, спрямованих на усунення прогалин;
- стимулююче-мотиваційна, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли його здійснення стимулює бажання поліпшити свої результати, розвиває почуття відповідальності, сприяє змагальності студентів, формує позитивні мотиви навчання;
- виховна, що полягає у формуванні вміння відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю й самоконтролю, сприяє розвитку працелюбності, активності, акуратності та інших позитивних рис особистості.

При визначенні навчальних досягнень студентів підлягають аналізу:

- характеристики відповіді студента – цілісність, повнота, логічність, обґрунтованість, правильність;

- якість знань – осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень володіння розумовими операціями – вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми);
- самостійність оцінних суджень.

Правильно використане оцінювання здебільшого сприяє прогресу в навчанні в такий об'єктивний і нейтральний спосіб, що його результати сприймаються з незначним опором чи викривленням.

Відповідно до вимог кредитно-трансферної системи підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінюванні форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове тестування рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний контроль); оцінку (бали) за виконання лабораторних досліджень; за практичну діяльність під час практик, за ІНДЗ, за курсову роботу, за участь у наукових конференціях, олімпіадах, за наукові публікації. Дана система оцінювання більше розроблена та впроваджена в західноєвропейських ВНЗ, в яких існують різні види оцінювання успішності студентів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

<i>Види оцінювання успішності студентів</i>	<i>західноєвропейських ВНЗ за формою проведення</i>	
Усна перевірка знань (усне опитування)	Письмова перевірка знань (письмові роботи)	Тестування
Застосовується досить обмежено (під час атестації мовленнєвих навичок) через велику	Широко використовується в умовах стандартизації, унеможливаючи суб'єктивні чинники,	Широке застосування отримали діагностичні тести, що використовують форму альтернативного

суб'єктивність процесу вимірів та інтерпретації результатів. Використання усного контролю сприяє тісному контакту між викладачем і студентом, дає змогу виявити обсяг і ґрунтовність знань, причин прогалин та неточностей в знаннях студентів й одразу ж їх виправити. Однак усне опитування потребує надто багато часу на перевірку. Крім того, студенти під час опитування хвилюються, можуть не продемонструвати належний рівень знань, а тому оцінка може бути суб'єктивною.	забезпечує доступність, можливість охопити великий контингент учнів. Метою письмової перевірки є з'ясування в письмовій формі ступеня оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками з предмета, визначення їх якості – правильності, точності, усвідомленості, вміння застосовувати знання на практиці. Перевагою письмової перевірки є те, що за короткий термін можна формувати уявлення про рівень знань багатьох студентів, результати перевірки зберігаються і є змога з'ясувати деталі й неточності у відповідях.	вибору правильної відповіді з кількох можливих, написання короткої відповіді (заповнення пропусків), дописування літер, цифр, слів тощо. Тестовий контроль використовують з метою актуалізації знань перед викладанням нової теми, оголошенням підсумкових оцінок, на групових заняттях, під час заліку чи іспиту, а також перед практичними і лабораторними роботами. Тестова перевірка унеможливорює випадковість в оцінюванні знань, стимулює студентів до самоконтролю. Однак тест може виявити лише знання фактів, він іноді заохочує до механічного запам'ятовування, а не до роботи думки.
---	---	--

Окрім цього успішність студентів, рівень їх знань оцінюються за рівнями перевірки (внутрішня і зовнішня) (табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

Види оцінювання успішності студентів західноєвропейських ВНЗ за рівнями перевірки

Внутрішнє (internal)	Зовнішнє (external)
Розробляється та здійснюється на рівні групи (оцінки за види роботи в групі та домашні завдання)	Розробляється та здійснюється на регіональному або національному рівнях (іспити або тести)
Розробляється та здійснюється на вузівському рівні (тести)	

Внутрішнє оцінювання (на рівні групи або ВНЗ) складається з «нормативного» та «критеріального» компонентів: досягнення кожного студента оцінюються відносно певної норми, за яку приймаються усереднені досягнення групи, та відносно середньостатистичного суспільного критерію, який відображає нормативні документи на рівні регіону або держави (загальнонаціональний стандарт).

Зовнішнє оцінювання дає змогу зробити порівняння та отримати дані щодо рівня знань студентів на регіональному або національному рівнях і вжити заходів з метою загального підвищення освітніх досягнень.

Оцінювання успішності студентів та рівня їх знань здійснюється постійно і періодично (табл. 1.4) на всіх етапах навчання залежно від дидактичної мети і місця застосування у навчальному процесі (вхідне або діагностичне, формаційне, підсумкове) (табл. 1.5). Основною метою поточного (постійного) оцінювання є оперативне виявлення якості засвоєння студентами знань, умінь і навичок на всіх етапах процесу навчання. Основною метою періодичного оцінювання є встановлення того, наскільки успішно студенти оволодівають системою знань, який загальний рівень їх засвоєння відповідно до сучасних вимог.

Таблиця 1.4.

<i>Види оцінювання успішності студентів західноєвропейських ВНЗ за частотою проведення</i>	
Постійно (continuous)	Періодично (periodic)
Здійснюється протягом навчального року (оцінки за види роботи в групі та домашні завдання)	Здійснюється через інтервали часу протягом навчального року (тести) та наприкінці навчального року (іспити)

Таблиця 1.5.

<i>Види оцінювання успішності студентів західноєвропейських ВНЗ за етапами оцінювання</i>		
Вхідне або діагностичне (initial or diagnostic)	Формаційне (formative)	Підсумкове (summative)
Вхідне оцінювання здійснюється на початку	Застосовується всередині періоду	Здійснюється після закінчення навчання або

періоду навчання для того, аби встановити, яких підходів та засобів потребує студент для досягнення навчальних цілей. Діагностичне оцінювання є еквівалентом вхідного. Основою діагностичного оцінювання є знаходження позитивних та негативних факторів для досягнення студентом подальшого прогресу. Методику діагностичного оцінювання розробляють із метою глибшого вивчення причин виникнення проблем навчання, які не виявило періодичне оцінювання.	навчання для встановлення успіхів, досягнутих студентом щодо мети навчання. Мета формаційного оцінювання – відстежити навчальний прогрес і надати коригувальні вказівки для поліпшення вивчення. Формаційне оцінювання встановлює, чи навчився студент виконувати завдання, отримані у процесі навчання, а якщо ні, то вказує, як позбавитися невдачі.	навчальної програми на етапі прийняття рішення щодо видачі диплому або присвоєння кваліфікації. Таке оцінювання, як правило, комплексне за змістом і містить як тести, так і оцінювання виконання. Хоча його результати використовують передусім для виставлення балів, таке тестування має передбачати також і певний зворотний зв'язок для студентів, а його результати слід використовувати для оцінювання ефективності навчання.
--	---	--

Важливою проблемою контролю й оцінювання успішності студентів є розробка єдиних вимог до оцінювання результатів навчання, які формуються у формі критеріїв і норм (табл. 1.6).

Таблиця 1.6.

Види оцінювання успішності студентів західноєвропейських ВНЗ за еталоном (критеріями) оцінювання

Нормативне (normative)	Критеріальне (criterion referenced)
Порівнює досягнення особистості з прийнятою нормою, якою можуть бути: 1) ідеал (що студент має знати), встановлений експертами або установою; 2) усереднені досягнення групи. У разі нормативного оцінювання відносно критерію успішність студента порівнюється зі встановленим критерієм, тому всі індивіди можуть досягти успіху за	Порівнює досягнення студента зі встановленою системою критеріїв. Критерій може встановлюватися освітнім закладом або національними органами (національний стандарт) та є незалежним від особи, яка проводить оцінювання. У разі оцінювання студенти бачать перспективу прогресу (досягнення норми) або регресу (не досягнення

умови відповідності критеріям.	норми). Обидва ці результати не завжди є складовими компетентності індивіда.
--------------------------------	--

Технологія оцінювання в різних країнах має свої особливості. Наприклад, в американських вищих навчальних закладах оцінювання знань студентів здійснюється в кредитах. Кожен кредит вимагає щотижневого відвідування одногодинної (50 хв.) лекції, виступу на семінарі чи участі в лабораторно-практичному (3-годинному) занятті.

Оцінки, як і в Англії, позначають великими літерами: А – відмінно (4 бали), В – добре (3 бали), С – посередньо (2), D – прохідна (1), Е – незадовільно (0). Таким чином, якщо предмет оцінено у 2 кредити і складено на «відмінно», то студент отримує $4 \times 2 = 8$ балів.

У Німеччині успішність визначають також у кредитах. Одна кредитна година на семестр означає, що студент повинен відпрацювати протягом тижня одну годину з цієї дисципліни.

В італійських університетах цікавою є система курсових іспитів, які приймаються комісіями в складі трьох викладачів, кожен з яких може поставити максимум 10 балів. Захист письмових тез чи проекту перед комісією з 11 викладачів є завершальним іспитом навчання. Загальна оцінка може сягати 110 балів.

В Японії, наприклад, застосовується 100-бальна рейтингова система оцінювання: 100-80 балів – відмінно (оцінюється літерою А), 79-70 – добре (В), 69-60 – задовільно (С), 59-0 – незадовільно (D).

Рейтингова система оцінювання ґрунтується на накопиченні оцінок за певний період навчання (модуль, семестр, рік, весь термін навчання) за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність. Сума цих оцінок слугує кількісним показником якості навчально-пізнавальної діяльності студента порівняно з успіхами його однокурсників.

Рейтингова система оцінювання знань передусім активізує самостійну роботу студента, робить її ритмічною і систематичною протягом семестру; краще мотивується навчально-пізнавальна діяльність, підвищується роль стимулювання самостійності, ініціативи, відповідальності, творчості у навчально-пізнавальній діяльності; підвищується об'єктивність оцінювання, майже цілковите унезалежнення від вдалої чи невдалої відповіді на заліку чи іспиті; значно зменшується психологічне навантаження під час іспиту. Крім того, вона дає змогу викладачеві здійснювати індивідуалізацію навчання та диференційований підхід до студентів, сприяє раціональному вибудовуванню студентом навчання протягом семестру.

Втілення рейтингової системи оцінювання у навчальний процес усуває упереджений підхід до оцінювання знань студентів; виступає ефективним засобом заохочення до навчально-пізнавальної діяльності; підвищує відповідальність студента за результати навчання.

Також в деяких західноєвропейських ВНЗ для оцінювання рівня успішності студентів використовують портфоліо. Зібрані зразки робіт дають змогу студентам зрозуміти, чому вони навчаються і як добре вони це роблять. На зборах зі студентами можна зробити стислий огляд успішності, а потім підкріпити його демонстрацією справжніх зразків студентських робіт. Це робить інформацію максимально різнобічною і вичерпною. Такі збори також створюють можливість для двостороннього спілкування, коли студент може поставити запитання, щоб з'ясувати певні моменти або обговорити разом, як поліпшити рівень успішності.

Якщо в навчальному закладі немає практики використання портфоліо, все одно доцільно використовувати зразки студентських робіт під час обговорення прогресу в навчанні та рівня успішності. У поєднанні з формою характеристики (добре було б, якби комітет у складі викладачів і студентів розробив прийнятну форму характеристики успішності для відповідного рівня чи року навчання, окремої кафедри, а то й навчального закладу загалом)

можуть бути дуже корисними для визначення реального рівня студентської успішності.

Таблиця 1.7.

Шкали оцінок для оцінювання успішності навчальної діяльності студентів ВНЗ країн західної Європи

Шкала	Країна
5-бальна	Австрія – від 1 (погано) до 5 (відмінно)
	Португалія – від 1 (погано) до 5 (відмінно)
	Швеція – від 1 (погано) до 5 (відмінно)
6-бальна	Німеччина – від 6 (дуже погано) до 1 (відмінно)
	Фінляндія – від 4 (погано) до 10 (відмінно)
	Італія – від 1 до 6; 1 – дуже добре, 2 – добре, 3 – задовільно, 4 – достатньо, 5 – недостатньо, 6 – незадовільно
7-бальна	Ірландія – А (більше 85% виконаної роботи), В, С, D, E, F (10-15%), NG (менше 10%)
	Норвегія – від 0 до 6; 0, 1, 2 – нижче середнього, 3, 4 – середньо, 5, 6 – вище середнього
10-бальна	Ісландія – від 1 (погано) до 10 (відмінно)
	Нідерланди – від 1 (погано) до 10 (відмінно)
	Іспанія – 10 – <i>matricula de honor</i> , 9 – 9,9 – <i>sobresaliente</i> , 7 – 8,9 – <i>notable</i> , 5 – 6,9 – <i>aprobado</i> , нижче 5 – <i>suspense</i> . Прогідною є оцінка <i>aprobado</i> .
13-бальна	Данія – від 0 (погано) до 10 (відмінно)
20-бальна	Франція – 15 – 20 – відмінно, 10 – 15 – добре,

	5 – 10 – задовільно, до 5 – погано
60-бальна	Бельгія – система набору балів за мінімальної кількості у 30

Проаналізувавши матеріал щодо норм і форм оцінювання оцінок, які застосовуються в ВНЗ Заходу, можна стверджувати, що:

- оцінна шкала для оцінювання обумовлюється національними особливостями системи освіти кожної країни;
- рівень якості знань та вмінь (навчальних компетентностей) студентів, як і ступінь ефективності освітньої системи в цілому, не залежить від форми оцінного показника (бали, літери, відсотки), кількості балів та їхнього розміщення в оціночній шкалі;
- значна кількість ВНЗ західноєвропейських країн продовжує використовувати 5-бальну шкалу, що свідчить про її ефективність;
- переважна більшість ВНЗ країн Західної Європи використовує негативну оцінку для оцінювання навчальних результатів, коли відповідь (робота) не відповідає вимогам стандарту, базові знання неповні, можливість для подолання недоліків відсутня;
- підходи до оцінювання успішності студентів у ВНЗ багатьох країн диференційовані – існують варіанти відсутності оцінювання в балах або використання різних оцінних шкал.

Загалом, оцінювання успішності студентів відіграє важливу роль в освітньому процесі зарубіжних країн. Воно забезпечує необхідною інформацією про рівень знань та ступінь прогресу студентів, дає змогу здійснити об'єктивний моніторинг якості освіти на локальному, регіональному та національному рівнях.

Розбудова внутрішніх передумов, які забезпечують творчу активність студентів, може бути здійснена завдяки глибокому вивченню особистісних творчих можливостей та оцінці їх сформованості. Це можливо завдяки

певному результату, якого досягне студент, виявляючи здатність до творчої продуктивної діяльності. Отримати абсолютно новий результат можна лише єдиним способом – унаслідок вирішення навчально- та науково-дослідницьких завдань – дослідження проблеми, явища, процесу, об'єкта.

Дослідження проблеми формування навчальних компетентностей майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін здійснювалося на базі досвіду педколективів Кам'янець-Подільського державного університету та Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

На відміну від п'ятибальної було розроблено 100-бальну шкалу оцінювання навчальних досягнень студентів з педагогічних дисциплін, іноземної мови. Це потребувало від викладача оволодіння багатьма критеріями, вільного, швидкого й чіткого їх застосування.

У процесі експериментального навчання ми пропонували систематично вимірювати якість знань кожного студента, виявляти його навчальні досягнення і визначати на основі цієї діагностики індивідуальні потреби в навчанні. До того ж, обов'язкове підсумкове діагностування (тематичний контроль) дає змогу оцінити не тільки участь студента у процесі навчання (встигає – не встигає), але й якість осмислення і засвоєння ним певного блоку (модуля) інформації, тобто виявити наявність – відсутність у нього системних знань з даного предмета.

Відсутність негативної оцінки (бала) і право повторно виконати підсумкову діагностичну роботу (залік) можуть слугувати для студентів додатковими стимулами до навчання, а вимога не враховувати поточних оцінок під час виставлення підсумкової (тематичної), тобто оцінювати досягнення за результатами спеціальної письмової роботи або усного опитування (заліку) забезпечує об'єктивність оцінки, оскільки не дає можливість викладачеві звично маніпулювати нею для стимулювання студентів, зокрема, і для покарання.

Викладачі підтверджують думку про необхідність запровадження нової оцінної шкали, яка виникла у зв'язку з невідповідністю технології навчання

студентів за трьома рівнями 5-бальної шкали. П'ятибальне оцінювання зовсім не означає п'ять рівнів навченості. Крім того, у процесі апробування технології з нею досить виразно контрастують й інші вади 5-бальної шкали:

- 1) виявлення ступінь суб'єктивності вчителя під час оцінювання;
- 2) безвідносність оцінки до ступеня складності матеріалу, що підлягає контролю;
- 3) інтуїтивний та суб'єктивний характер оцінювання;
- 4) покарання студентів за допомогою оцінок-балів «1» і «2»;
- 5) ігнорування чиннику часу: підсумкова оцінка виставлялася як середня з поточних, які не завжди мали об'єктивний характер і в цілому фіксували вміння відтворити знання з першого разу;
- 6) 5-бальна система оцінювання більш-менш задовольняла «традиційну» модель навчально-виховного процесу.

Отже, для об'єктивного оцінювання викладач повинен дуже добре знати індивідуальні особливості кожного студента, причини його «неуспішності», його здібності. До виставлення оцінки за семестр та рік слід підходити абсолютно індивідуально: одному надати можливість закріпити досягнутий рівень, адже студент до нього прагне; перед іншим поставити питання про перескладання, адже причина – лінощі; третьому студенту дозволити виконувати різноманітні завдання для стимулювання мотивації учіння та ін. Тобто, слід врахувати все: і вищеназвані причини, і поточні, і тематичні оцінки.

Результати вивчення теоретико-методичних джерел та емпіричного досвіду оцінювання знань студентів ВНЗ дають змогу зробити такі висновки:

- 1) оцінки-бали мають репрезентувати рівень досягнення запланованих результатів навчання, і на них не повинні впливати інші чинники;
- 2) оцінки слід виставляти згідно з методикою оцінювання, прийнятою в навчальному закладі;
- 3) якщо навчальний процес побудовано на основі програми, що спрямована на оволодіння майстерністю, треба застосовувати систему

абсолютних оцінок із чітко визначеними межами класифікації оцінок та обґрунтуванням вибору тих меж, які відрізняють одну оцінку від іншої;

4) у тих випадках, коли застосовують систему відносних оцінок, все одно оцінки «задовільно – незадовільно» мають бути абсолютним підґрунтям. Найважливішим запитанням є таке: «Чи має студент той мінімум знань і навичок, що потрібний для успішного навчання на наступному рівні?»;

5) виставлення оцінок на основі здатностей до навчання, ступеня прогресу та старанності тільки викривляє їх значення як показників успішності студентів;

6) спірні випадки треба обов'язково переглядати і в разі сумнівів ставити вищу оцінку, якщо аналіз результатів не свідчить про інше;

7) не можна дозволяти, щоб фактори, які безпосередньо не стосуються успішності, наприклад ставлення студента до навчання, старанність, погана поведінка тощо, впливали на оцінку успішності;

8) деякі тести та інші види оцінювання можна застосовувати тільки для навчальних цілей і не виставляти за них формальну оцінку (наприклад, використання формаційного оцінювання);

9) яку б систему виставлення оцінок та інформування ви не використовували, її повинні знати студенти ще до початку навчання. Слід також стисло викласти цю інформацію в письмовій формі та роздати студентам.

1.3. Аналіз практики формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов у навчальному процесі ВНЗ III – IV рівнів акредитації

У констатувальному експерименті взяли участь 375 студентів вищих педагогічних навчальних закладів (227 студентів Кам'янець-Подільського державного університету, 148 студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка), 27 викладачів

педагогічних дисциплін та іноземних мов м. Кам'янця-Подільського, Тернополя.

Цілісне вивчення професійної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю в умовах різних технологій навчання передбачає застосування різних методів отримання, обробки, аналізу та інтерпретації наукових даних. У цих умовах актуальності набувають проблеми методології та техніки проведення системних досліджень. Складність методологічної структури сучасних досліджень зумовлює потребу в класифікації методів, яка б охоплювала всю систему операцій.

За основу ми взяли класифікацію, запропоновану Б. Ананьєвим, за якою методи дослідження поділені на чотири великі групи [8, с. 5]:

- організаційні (визначають стратегію і напрям дослідження на всіх його етапах): порівняльний, лонгитюдний і комплексний методи;
- емпіричні (включають всі способи отримання наукових фактів): обсерваційний (спостереження, самоспостереження), діагностичні, експериментальні, праксиметричні та біографічний методи;
- методи обробки даних представлені методами кількісного та якісного аналізу емпіричних результатів;
- інтерпретаційні методи, які тісно пов'язані з організаційними і задають спосіб пояснення встановлених фактів та їх зв'язку.

Науково обґрунтовані діагностичні методи використано для того, щоб реалізувати у навчальному процесі індивідуальний підхід до суб'єкта навчання і визначити основні напрями педагогічної роботи з ним.

Таким чином, процес виявлення характерологічних особливостей формування навчальної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю та взаємозв'язків між ними спирається на:

- результати діагностики за спеціально підібраними та розробленими методиками, які враховують специфіку діяльності студентів;
- результати самоаналізу особистості;

- результати спостереження за студентами під час лекцій, практичних занять, співбесід, педагогічної практики.

Одним із завдань дослідження є діагностика рівнів сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю. Діагностика має свій предмет вивчення і зміст. Насамперед педагогічна діагностика професійної компетентності особистості здійснювалася суто з педагогічними цілями, а саме для того, щоб знати, як з урахуванням актуального рівня сформованості навчальної компетентності студента в цілому і окремих її показників, навчати, виховувати його, спрямовувати процес професійного саморозвитку в подальшому.

Результати навчання мають дві сторони – зовнішню (матеріалізована освітня продукція) і внутрішню (особистісну). Ось чому предметом діагностики і контролю є не тільки зовнішні освітні продукти студентів, але і їх внутрішні якості і надбання. Освіта як атрибут особистості визначається, насамперед, результатами її внутрішнього розвитку.

Між особистісними якостями студента, видами освітньої діяльності і освітніми продуктами існує певна відповідність, наприклад:

Особистісна якість – вміння запропонувати версію вирішення проблеми.

Вид діяльності – висунення та обговорення версій вирішення проблеми.

Освітній продукт – версії, які записані в текстовій формі типу: “якщо..., то...”.

З метою діагностувати рівень розвитку окремих якостей студента, визначити їх діапазон, використано підхід, запропонований у підручнику з “Педагогіки” за редакцією В. Сластьоніна [130, с. 200-230]:

Таблиця 1.8.

Рівні розвитку особистісних якостей студента

Особистісна якість	Початковий рівень розвитку	Підсумковий рівень розвитку
--------------------	----------------------------	-----------------------------

Цілетворення (постановка цілі)	Вибір мети роботи під час заняття із запропонованого вчителем набору	Розробка особистої ієрархії цілей у всіх сферах життя та діяльності
Рефлексія	Уміння відокремити етапи власної діяльності вказуючи успіхи, труднощі і способи діяльності, які були застосовані	Уміння побудувати різнорівневу рефлексивну модель різних видів діяльності, які здійснюються в індивідуально-колективному освітньому процесі
Генерація ідей	Уміння сформулювати проблему і запропонувати спосіб її вирішення	Володіння комплексом прийомів і методів генерації ідей в груповій та індивідуальній діяльності
Символо-творчість	Уміння придумати знак (символ) для позначення реального об'єкта – явища, властивості, предмета	Уміння знайти і представити різними образними засобами смислову ідею об'єкта, який вивчається
Прогнозування	Уміння передбачити результат виконання навчальних дій	Конструювання динамічної моделі розвитку культурного, наукового або природного явища

Заплановані освітніми стандартами результати навчання студентів виражаються у вигляді сукупності їх особистісних якостей і освітніх досягнень з кожного навчального предмета. Вимоги до підготовки випускників ВНЗ описуються в діяльнісно-особистісній формі – вміти, знати, розуміти, порівнювати і т.п. Під діяльнісною формою розуміються вказівки на конкретні види та способи діяльності, за допомогою яких студент опановує навчальну дисципліну, яку вивчає. Під особистісною – вказівка на той предметний зміст, який є результатом освітньої діяльності кожного окремого студента і вимагає особистісної індивідуалізованої оцінки.

Для оцінки підсумкового рівня розвитку особистісних якостей кожного студента використовувалися: а) текстові освітні характеристики студента; б) результати його освітніх досягнень; в) рефлексивні записи, анкети і самооцінка студента; г) результати педагогічних консиліумів, тестів та інших матеріалів, які супроводжуються евристичним навчанням.

Результати контролю і оцінки фіксували засвоєння студентом освітніх стандартів, його досягнень в заглиблення та випередження програмних вимог, відомості про рівень розвитку його особистісних якостей, найбільш значні творчі досягнення.

Для діагностики здібностей було використано тести. Не менш ефективним був ситуативний підхід, коли діагностування знань та вмінь студентів здійснювалися за допомогою освітніх ситуацій. Педагог, спираючись на суб'єктивний досвід та знання особливостей конкретних студентів, діагностував та оцінював результати навчання адекватно умовам протікання навчального процесу. Такий підхід в педагогіці називається *герменевтичним*. Даний підхід не заперечує структурної заданості діагностичних процедур і математичної характеристики їх результатів.

Особистісний герменевтичний підхід до освіти відновлює в правах суб'єктивізм в оцінці освітніх досягнень студента, підвищує роль вчителя в діагностиці й оцінці освітніх результатів студента. Однак даний підхід входить в суперечність з тенденцією об'єктивізувати оцінку рівня підготовки випускників ВНЗ. Одним з найбільш продуктивних підходів до діагностики особистісних якостей в структурі майбутньої професійної діяльності є рефлексивна діяльність студента, що реалізується як в процесі професійного навчання, так і педагогічної практики.

Професійна рефлексія впорядкована змістом та обставинами діяльності фахівця, які повинні поставити задачу формування критично-рефлексивного стилю мислення в якості однієї з центральних на всіх без винятку етапах вузівського навчання. Для цього слід звернутися до пошуку спеціальних технологій формування певного набору якостей, які представляють собою

сукупність характеристик критично-рефлексивного стилю мислення. До таких належать наступні:

- спрямованість студента на конструктивний діалог з викладачем та партнерами, здатність відстоювати власну позицію незалежно від думки оточуючих, визнавати її несправедливість під час пред'явлення опонентом аргументованих контрдоводів;
- спрямованість студента на самодіагностику щодо сформованості різних умінь та якостей на основі порівняння своїх результатів з даними еталону;
- відкритість студента новій інформації, нестандартним способам вирішення поставлених задач і прийняття рішень;
- спрямованість студента на перевірку, всебічний аналіз і усвідомлення інформації, на вияв внутрішніх особливостей і причин того чи іншого характеру протікання різних явищ, недоступних під час безпосереднього сприйняття, які потребують глибокого аналізу.

Як свідчать результати емпіричного дослідження, біля 80% уроків вчителі проводять за схемою, яка повністю або практично повністю заперечує аксіологічну ступінь оцінної діяльності. З перших хвилин уроку учитель та учень потрапляють в залежність від традиційного поурочного плану, від підручника і, головне, від часу, нестача якого іноді перекреслює задуми вчителя. Ні вчителю, ні учневі немає можливості проявити оцінну самостійність в усвідомленні конкретних цінностей. Головне завдання таких уроків – зробити так, щоб учень міг працювати, засвоювати матеріал на уроці і наступного разу безпомилково відтворити те, що вивчив. Ні про яку цінність змісту навчального матеріалу не йде мова, ні якого усвідомлення цінностей, з тим щоб розвинути в учня потребу в них, не здійснюється.

Проаналізувавши навчальний процес у ВНЗ було виявлено, що під час обґрунтування та доведення тих чи інших тверджень студенти не знають основ елементарного порядку дій – правил і “критеріїв” переходу від однієї ланки доведення до іншої. Мова головним чином йде про логіку міркувань

студентів, правильність яких визначається схемою або формою міркувань, яку можна визначити як спосіб зв'язку вхідних змістових компонентів. Останні повинні відповідати логічному закону, тобто витікають зі своїх посилок з логічною необхідністю.

На думку психологів, при здійсненні тої чи іншої розумової дії (будь-то аналіз фактів, моделювання, порівняння, узагальнення і т.п.) одна із основних причин труднощів полягає в тому, що в процесі навчання і, отже, в процесі самостійного здійснення розумових операцій форма міркування і всі її особливості, як правило, не виділяють в чистому вигляді, а зв'язуються з конкретною ситуацією і обґрунтовуються різними сторонніми окремими міркуваннями. Студент не усвідомлює глибоких, суттєвих основ, за якими він сам робить той чи інший висновок, формулює те чи інше узагальнення, результат порівняння і т.п. Однак “стихійній” логіці для усвідомлення основ своїх дій, виявлення ступеня їх правдивості, як правило, не вистачає: інтуїція і власний індивідуальний “розумовий” досвід часто приводять в безвихідь.

Результати емпіричного дослідження дають змогу з'ясувати слабкі місця у розвитку рефлексивного стилю мислення як чинника формування навчальних компетентностей студента.

Студенти недостатньо усвідомлюють і не вміють реалізовувати в процесі міркувань, відповідей на питання принцип достатніх основ. Він передбачає, що обґрунтувати деяке твердження означає навести переконливі і достатні аргументи, в силу яких воно повинно бути прийняте. В цьому зв'язку актуально відмітити таке:

а) часто в навчальній практиці спостерігається спроба замінити пояснення або обґрунтування причин того чи іншого характеру протікання явищ, причин виникнення того чи іншого феномена інтерпретацією отриманих фактів;

б) студенти відчують великі труднощі в усвідомленні тих ланцюжків, які ведуть від загальнотеоретичних положень до тверджень, що

безпосередньо пов'язані з досвідом, не можуть визначити ступінь достатності обґрунтувань, які були наведені в кожному конкретному випадку;

в) в процесі верифікації(безпосереднє спостереження тих явищ, про які йде мова в ствердженні) студенти часто перебільшують значення “пріоритету факту над теорією”, перебільшують “міцність” чуттєвого досвіду, не розуміють ролі усвідомлення фактів в процесі їх “збору” для підтвердження або спростування того чи іншого висновку.

г) в процесі пояснення запропонованих викладачем тверджень для відповідей студентів часто характерна еkleктика – некритичне поєднання різнорідних, внутрішньо не пов'язаних, а іноді навіть несумісних ідей, заміна об'єктивно значущих способів обґрунтування теми, які мають суб'єктивну значущість.

У процесі здійснення різних розумових операцій студенти рідко здатні застосувати в якості способу обґрунтування того чи іншого твердження прийом виведення з цього твердження різних висновків і здійснити їх перевірку, не говорячи вже про розуміння імовірності підтвердження і підвищення її ступеня у випадку підтвердження більшої кількості висновків або підтвердження неочікуваних на перший погляд пророкувань.

Студенти дуже рідко використовують в процесі обґрунтування запропонованого викладачем твердження виведення цього твердження з більш загальних стверджень та принципів. У процесі використання визначень студенти часто нехтують правилом розмірності понять, пояснюють поняття через самих себе, намагаються знайти доведення тез через формулюваннях тверджень.

Під час використання багаточисленних класифікацій студенти порушують вимоги однієї основи (і не вміють співвідносити різні класифікації – за різними основами), вимоги класифікації, взаємного виключення й безперервності. Наведемо ряд прикладів ігнорування студентами аспектів логічних прийомів, які часто спостерігаються в навчальному процесі:

а) як правило, студенти не усвідомлюють “діалектику відношень” прямого і зворотнього твердження і не розуміють, що правильність одного з них взагалі не припускає правильності іншого (або неправильність одного не припускає неправильності іншого);

б) студенти не розуміють діалектики співвідношення необхідних і достатніх умов; не усвідомлюють, що необхідна умова може водночас бути і достатньою і не бути нею; в останньому випадку плутають ці умови під час аналізу конкретних фізичних ситуацій.

Таким чином, ігнорування студентами суттєвих аспектів “правил здійснення” пізнавальних дій призводять до непродуктивних способів і стилів мислення, і це обумовлює наявність у свідомості студентів повторюваних із року в рік помилкових, формальних і взагалі неправильних поглядів та уявлень.

Отже, опанування студентом навичками рефлексії своєї діяльності пропонує послідовне засвоєння ним наступних операцій:

- пригадування елементів виконаної студентом діяльності;
- фіксація діяльнісного змісту;
- вияв своїх результатів і способів їх отримання;
- вияв суперечностей, які виникають;
- вербальні форми рефлексії діяльності за невеликий проміжок часу;
- емоційно-образні способи рефлексії;
- рефлексивна побудова освітнього зрізу з тем, які вивчаються;
- включення отриманих освітніх продуктів в загальну систему знань або теоретичну схему;
- побудова багаторівневої рефлексивної моделі, яка описує технології діяльності окремих учасників освітнього процесу в їх взаємодії;
- побудова об’ємної моделі індивідуально-колективної діяльності, яка включає в себе весь спектр траєкторій, сфер та продуктів діяльності, а також проблеми суб’єктів цієї діяльності і способи їх вирішення.

За загальними результатами рефлексії неважко відокремити особистісні якості, що визначаються достатнім рівнем сформованості, а також проблемні, тобто ті, що потребують додаткових зусиль у їх розвитку.

У процесі пошукової роботи розроблено підхід до визначення рівня сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя, а також загальні умови та конкретні процедури його реалізації в процесі навчально-пізнавальної діяльності студента.

Обумовимо сутність основних термінів, що стосуються даної проблеми.

Термін “діагностування навченості” визначає сприймання того, хто навчається та накопичення досвіду на основі певних показників. І. Підласий [137] підкреслює, що діагностування навченості не можна відокремити від діагностування наочуваності, оскільки правильне уявлення про досягнуті результати можуть бути отримані лише в зв’язку з умовами (шляхами, способами) їх досягнення.

Наочуваність – це здатність студента оволодівати визначеним змістом навчання. Синонімами поняття наочуваності є такі поняття як “навчальна здатність”, “навчальні можливості”, “потенційні можливості” та ін., у яких виражаються якості студента, що мають відношення до навчання. Важливими компонентами поняття наочуваності є: 1) потенційні можливості того, хто навчається; 2) фонд дійсних знань (тезаурус); 3) узагальнення мислення; 4) темпи просування в навчанні (засвоєння знань). Потенційні можливості як фактор містить індивідуальні характеристики (якості) того, хто навчається. Серед них – сприйняття, готовність до розумової праці, здатність вчитися, успіх пізнавальної діяльності та ін. Більш за все важливі сформованість розумових дій, загальна ерудиція, мовний розвиток, рівень засвоєння знань, умінь та ін. Узагальнення мислення – ще один визначальний комплексний фактор, що визначає наочуваність. Він відповідальний за якість (глибину, ефективність) пізнавального процесу. Такі характеристики

мислення, як сила, гнучкість, самостійність та ін., істотно визначають можливості і переваги кожної особистості в навчанні.

У процесі навчання важливу роль відіграє зворотній зв'язок, тобто та інформація, яка надходить від студента до викладача і свідчить про хід учіння, труднощі та досягнення студентів в оволодінні знаннями, розвитку вмінь і навичок, пізнавальних та інших здібностей, якостей особистості в цілому. Зворотній зв'язок важливий для педагога, оскільки дає змогу діагностувати навчальний процес, оцінювати результати, корегувати власні дії, планувати наступний етап навчання на основі досягнутого, диференціювати методи та завдання з урахуванням індивідуального розвитку студента. Не менш важливий зворотній зв'язок для тих, хто навчається, оскільки завдяки йому можна побачити недоліки та досягнення, оцінити свою діяльність, здійснити її корегування. На основі зворотнього зв'язку вчитель здійснює ряд близьких, але все ж таки різних дій та операцій: перевірку, контроль, оцінку результатів навчальної діяльності. Всі ці дії входять у процедуру діагностики процесу та результатів навчання. В. Загвязинський [59] дає їм стисле пояснення.

Для розуміння сутності контрольної функції процесу формування навчальної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю в умовах кредитно-трансферної технології навчання було використано традиційні поняття “перевірка”, “контроль”, “оцінка”.

Стратегія діагностики містить також вимогу всебічної перевірки результатів навчання в когнітивній (оволодіння знаннями і способами їх досягнення), психологічній (розвиток особистості) і соціальній (соціальна адаптація) сферах. У вітчизняній дидактиці виділяють рівні впізнавання, розуміння, засвоєння, оволодівання у відношенні як типових, так і творчих дій.

У психологічній сфері перевіряється розвиток пізнавальних процесів, вміння діяти в стандартних і нестандартних умовах.

У соціальній сфері діагностуються ступінь оволодіння соціальними нормами, моральної та правової самосвідомості, суспільна активність, адаптованість в колективі і здатність до адаптації в соціальному середовищі.

В процесі розробки анкет, тестів, діагностичних педагогічних завдань і інших засобів діагностики, було враховано вимоги таких методологічних підходів: концептуальності, діяльнісно-особистісного, системності.

Концептуальність передбачає наявність вихідних теоретичних положень про сутність явищ, що вивчаються. У нашому випадку такими теоретичними положеннями є зміст і структура навчальної компетентності майбутнього вчителя, система її формування. Принцип систематичності вимагає вивчення якостей і властивостей особистості як цілісної системи, компонентний склад якої передбачає наявність кореляційних зв'язків між окремими компонентами, вивчення їх взаємозв'язку та взаємовпливу.

Основну мету констатувального етапу експерименту вбачаємо в з'ясуванні рівнів сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя та реалізації методики діагностування даних рівнів в умовах традиційної та кредитно-трансферної технології професійного навчання у ВНЗ.

Мета експериментальної роботи передбачала постановку та реалізацію таких завдань:

- визначити провідні мотиви навчальної діяльності майбутнього вчителя;
- визначити потенційні можливості розвитку навчальної компетентності студента під час навчання у вищому навчальному закладі (визначення рівня самостійності та творчості особистості студента під час навчання та життєвої перспективи (професійних намірів));
- визначити рівень самооцінки, здатності до самоаналітичної діяльності та здатність до самопізнання майбутнього вчителя;

- систематизувати результати діагностування рівнів сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя (кількісний та якісний аналіз отриманих даних).

Відповідність завдань експериментальної роботи і запропонованої методики дослідження навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов подана в таблиці 1.9.

Таблиця 1.9.

Діагностична методика дослідження навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов

Завдання дослідження	Методи вирішення завдання дослідження
Визначити провідні мотиви навчальної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов.	Дослідження рівня суб'єктивного контролю, незалежності, потреби в досягненні успіху: спостереження, анкетування, бесіди, тестування.
Визначити потенційні можливості розвитку навчальної компетентності студента під час навчання у вищому навчальному закладі.	Визначення рівня самостійності та творчості особистості студента під час навчання та життєвої перспективи (професійних намірів): анкетування, інтерв'ювання, аналіз продуктів діяльності.
Систематизувати результати діагностування рівнів сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя.	Кількісний та якісний аналіз отриманих даних : математична обробка результатів.

На основі теоретичних положень проблеми навчальної компетентності майбутнього вчителя, виходячи із мети та завдань дисертаційного дослідження, розроблено програму вивчення рівнів сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя в умовах традиційної і кредитно-трансферної технології навчання.

На етапі констатувального експерименту було використано різні діагностичні методики, що допомогли визначити:

- провідні мотиви професійної діяльності

- рівень сформованості творчості
- ступінь ефективності навчальної роботи
- здатність до аналітичної діяльності, здатність до самопізнання.

На першому етапі було здійснено підбір методик на виявлення характеристик процесу формування навчальної компетентності майбутнього вчителя та апробація цих методик у пілотажному констатувальному експерименті, проведеному на II-х курсах філологічного, історичного, психолого-педагогічного факультетах Кам'янець-Подільського національного університету та Тернопільського національного педагогічного університету (всього 375 чоловік).

Вважаємо, що одним із методів діагностики рівня сформованості компетенцій студента як предметних, професійних, навчальних, так і ключових (життєвих) може слугувати тестування. Тестові методики широко представлені в психолого-педагогічній літературі і досить активно використовуються в навчально-виховному процесі школи та ВНЗ.

Було розроблено систему тестових методик, які забезпечують діагностування комплексу професійних та особистісно значущих характеристик суб'єкта навчання.

Перший пакет тестових методик було сформовано для визначення навчальної компетентності студента на основі самооцінки. В цей пакет було включено такі методики як: тест “Ваші здібності”, “Наскільки ефективно ви виконуєте свою роботу” (С. Вітвицька), тест “Визначення лінгвістичних та комунікативних здібностей до іноземної мови” (І. Тижбір), “Вивчення рівня уваги” (П. Гальперин), “Інтелектуальна лабільність”, “Прості аналогії” (А. Лурія), “Опосередковане запам'ятовування” (Л. Виготський, А. Леонтьєв), “Шкала самооцінки” (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін), діагностика творчих здібностей та метод анкетування [33; 34; 39; 92].

У процесі формування комплексу діагностичних методик, зроблено акцент на методики, в основі яких – самодіагностика. Ці методики спонукають студента до самооцінної діяльності як перманентної,

максимально враховуючи власні пріоритети особистісного та професійного саморозвитку, а також самостійно регулюючи процес самопізнання, самоаналізу, самооцінки.

Тестові методики допомагають визначити та оцінити стан психічних процесів, інтенсивність їх протікання, дослідити особливості мислення, лабільності, рівень самоконтролю, вміння розуміти та оперувати переносним смислом тексту, диференційованості суджень, ступені їх глибини, рівень розвитку мовних процесів, виявлення характеру логічних зв'язків та відношень між поняттями, дослідження операцій порівнянь, аналізу, синтезу та ін.

Тестові методики є також цінним навчальним матеріалом, що може бути використаний в умовах інтерактивних форм організації діяльності, він є багатофункціональним і спонукає до підвищення рівня пізнавального інтересу студентів. Особливо багаті резерви у відміченому аспекті містить іноземна мова як навчальний предмет.

Наприклад, одна з тестових методик складається з таких поетапних процедур її реалізації для визначення предметних компетенцій:

- Розв'язання тесту на знання іноземної мови. Технологія виконання тестового завдання передбачає зіставлення тексту з оригіналом (значна частина тестів представлена саме американським та англійськими психологами).
- Організація презентації результатів тестування іноземною мовою в контексті навчальної теми, наприклад, “Про себе”, “Знайомство” та ін.
- Організація дискусії – обговорення результатів тестування з конкретної проблеми: “Мої життєві цінності”, “Творча людина, яка вона?”, “Ділова людина. Як організувати себе?”.
- Написання за результатами тестувань міні твору: “Моє професійне кредо”, “Мої життєві та професійні пріоритети”, “Моя стратегія навчання”.

- Здійснити самоаналіз підготовки до вивчення будь-якої теми або написати самохарактеристику.

Другий пакет методик діагностики рівня предметної і навчальної компетентності студентів в контексті їх загального професійного становлення було реалізовано у формі експертних оцінок результатів їх навчально-пізнавальної діяльності. За допомогою методів (спостереження, анкетування, тестування, розв'язання проблемних ситуацій та ін.) було одержано інформацію про відповідний рівень навчальних досягнень, інтегративну характеристику, що стосується характеру пізнавальної діяльності студентів, а також факторів, що обумовлювали відповідний рівень її сформованості.

Дослідження провідних мотивів навчальної діяльності студентів проводилось комплексно з урахуванням позицій різних суб'єктів діяльності, використовуючи метод узагальнення незалежних характеристик. Мотиви є рушійною силою, яка переборює перешкоди і водночас є умовами ефективної праці. Навчальна діяльність – складний процес, який залежить від інтенсивності мотивованих дій на усіх етапах. Безумовно, що мотивація майбутніх педагогів різна. Зроблено спробу з'ясувати, які провідні мотиви забезпечують здійснення навчальної діяльності, який взаємозв'язок існує між видами навчальної діяльності і рівнями мотивів. Так, в результаті бесід, спостережень, анкетування, проведеного зі студентами, отримано дані, що свідчать про домінування мотивів соціальної значущості навчальної праці (18%), необхідності досягнення високої професійної майстерності в перспективі (21%), а також важливості самореалізації в праці (21%). Водночас, анонімне анкетування щодо визначення провідних мотивів навчання показало, що в студентів домінують прагматичні мотиви, пов'язані з контролем знань (необхідністю отримати високу оцінку чи бали), а також отриманням диплому про освіту(40%).

Результати анкетування викладачів з даної проблеми свідчать, що вони усвідомлюють факт домінування непродуктивних мотивів процесу

професійної підготовки майбутнього вчителя, пояснюючи це переважно причинами не тільки слабкої організації навчальної діяльності у ВНЗ, а проблемами, що визначають нездатність значної кількості студентів до продуктивної навчальної праці (низький статус інтелектуальної діяльності):

- 1) лінь, незібраність, неорганізованість (43 %);
- 2) низький рівень сформованості розумової діяльності студентів (32%);
- 3) неадекватність життєвих і, відповідно, пізнавальних цінностей (25%);

Загальна схема провідних мотивів навчальної діяльності студентів має такий вигляд:

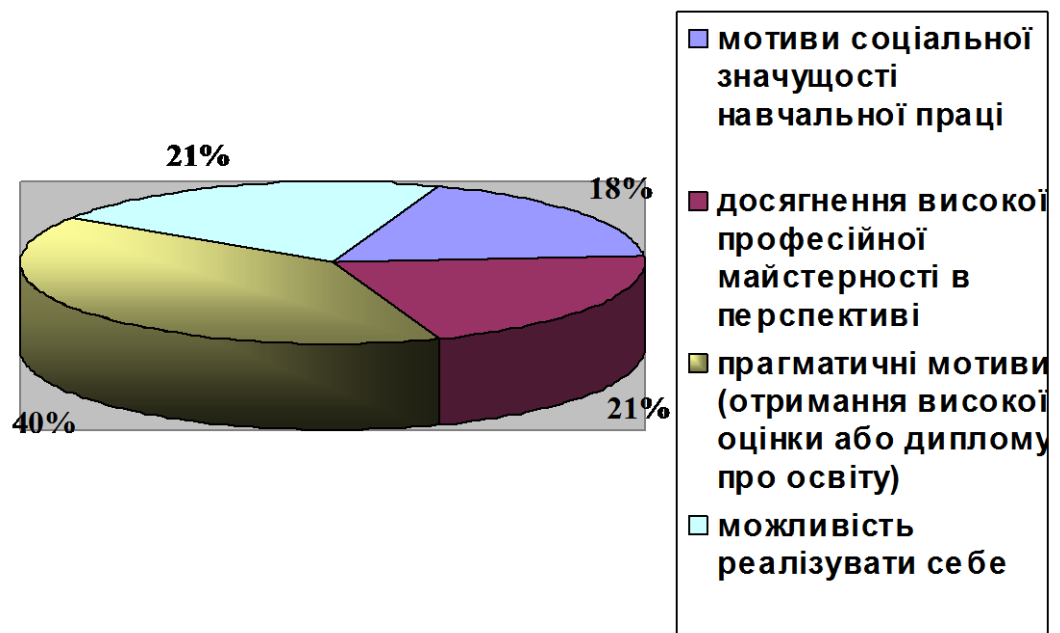


Рис.1.1. Провідні мотиви навчальної діяльності студентів до експерименту

Після визначення провідних мотивів навчальної діяльності здійснено дослідження здатності студентів до творчої діяльності. В результаті анкетування та аналізу продуктів навчальної роботи було виявлено, що переважна кількість студентів (72%) мають низький рівень потреби в досягненнях, не здатні до виконання навчальних завдань творчого рівня і не мають до цього прагнення, і лише 28% студентів мають середній рівень

прагнення до творчої діяльності. Результати вибору і виконання комплексу творчих завдань та комплексу репродуктивних завдань свідчать, що більшість анкетованих (78%) обирають репродуктивні завдання. Це свідчить про те, що більшість респондентів не відзначаються наполегливістю в досягненні своїх цілей; у них недостатнє прагнення поліпшувати свою навчальну діяльність; небажання проявляти ініціативу у навчанні; низький рівень сформованості творчого мислення, прагнення до самовдосконалення. Студенти більш орієнтовані на одержання готової навчальної інформації та безпосереднє відтворення її на заняттях, і, відповідно, відчують утруднення під час виконання завдань творчого характеру. Водночас, наявність здібностей до творчої діяльності є надзвичайно важливим компонентом педагогічних здібностей, які забезпечують прагнення студента до формування активної життєвої позиції, інтересу до створення нового, що максимально відповідає сучасним інноваційним процесам, а також особистісним та професійним пріоритетам.

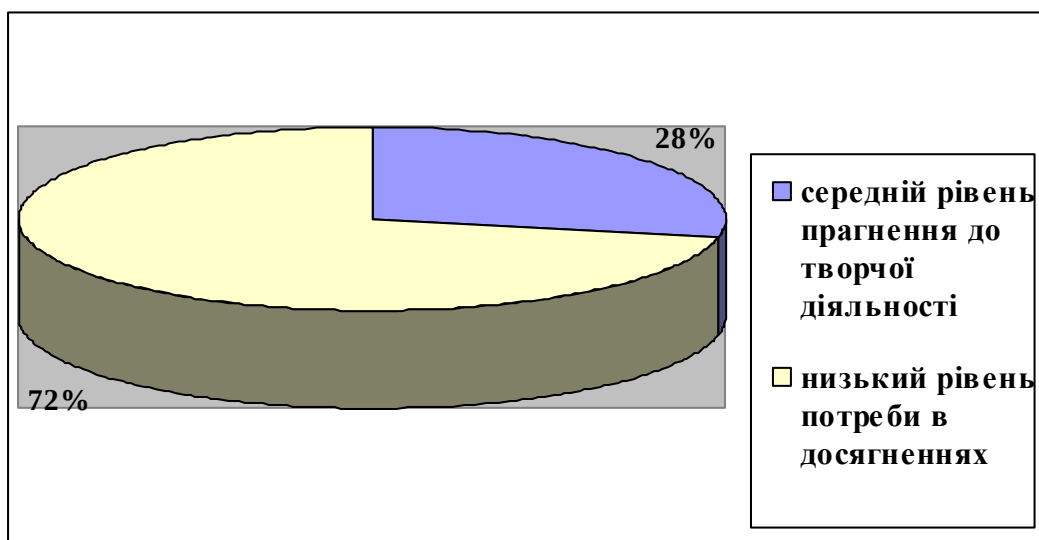


Рис.1.2. Здатність студента до творчої діяльності до експерименту

Наступним етапом дослідження було визначення рівня сформованості навчальної діяльності студента. Обробка та аналіз результатів анкети “Наскільки ефективно ви виконуєте свою роботу” (С. Вітвицька) свідчать, що досить високий відсоток студентів (93%) виконують свою навчальну працю не ефективно, не продуктивно. Вони не ставлять перед собою конкретних цілей, не правильно резервують час для роботи, знаходяться у владі зовнішніх обставин, не достатньо послідовні у реалізації поставлених цілей.

Окрім запропонованих методик щодо визначення провідних мотивів професійної діяльності, самооцінки власної навчальної діяльності, прагнення до творчої діяльності (потреба в досягненнях), самовідчуття в діяльності, була запропонована методика “Можливості саморозвитку”. Її мета – визначити здатність до самоаналітичної діяльності та здатність до самопізнання. В результаті дослідження було виявлено, що переважна кількість студентів (58%) хоче, але не може продуктивно працювати, 33% можуть, але не хочуть працювати над собою і 9% не хочуть і не можуть продуктивно працювати над собою. Це свідчить про те, що рівень їх самоаналітичної діяльності досить низький і вони не можуть адекватно визначити власний рівень сформованості навчальної і професійної компетентності, хоча бажання існує щодо самовдосконалення та саморозвитку.

Окрім вище названих методик було розроблено комплексну анкету (Див. додаток А), яка дала змогу отримати дані щодо провідних мотивів професійної діяльності, рівня сформованості творчості, професійних орієнтацій, можливостей саморозвитку, самооцінки навчальної діяльності.

Результати даної комплексної анкети відображені на рис. 1.3:

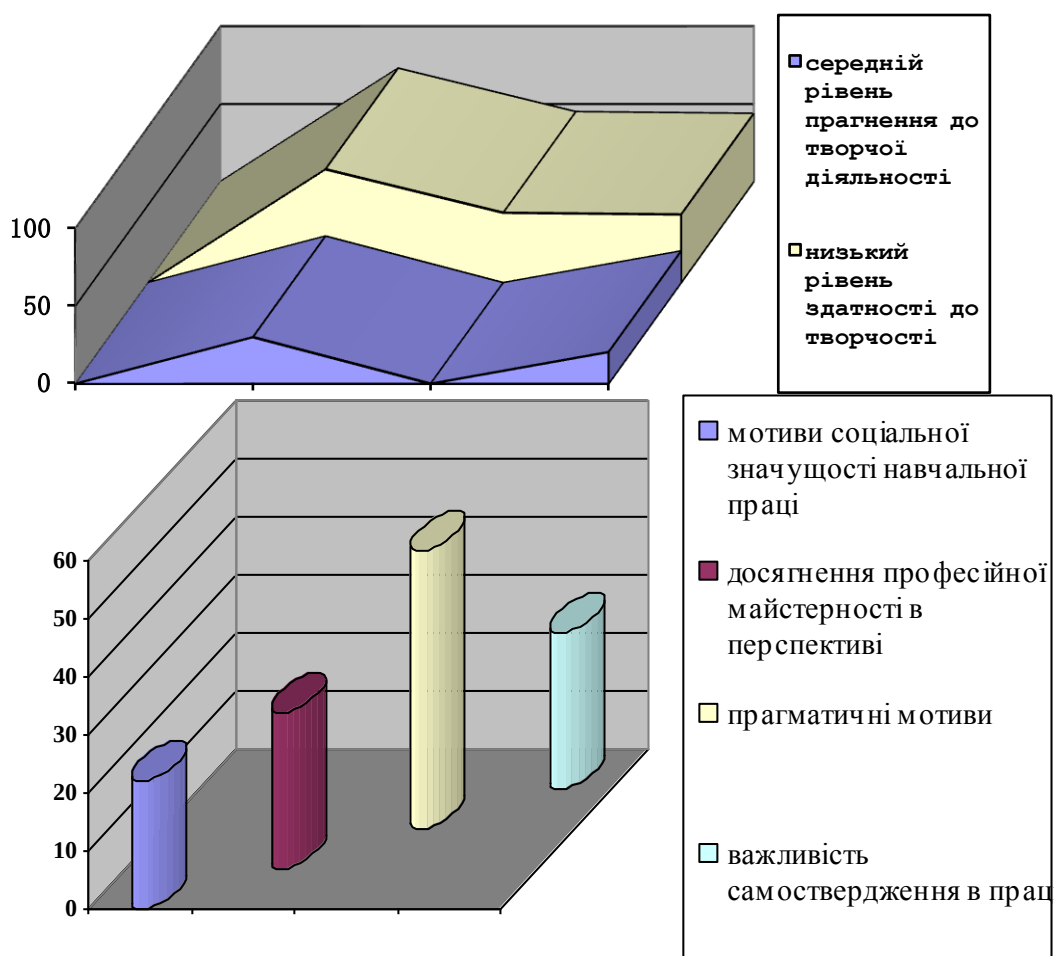


Рис. 1.4. Рівні здатності до творчої діяльності студентів на етапі констатувального зрізу

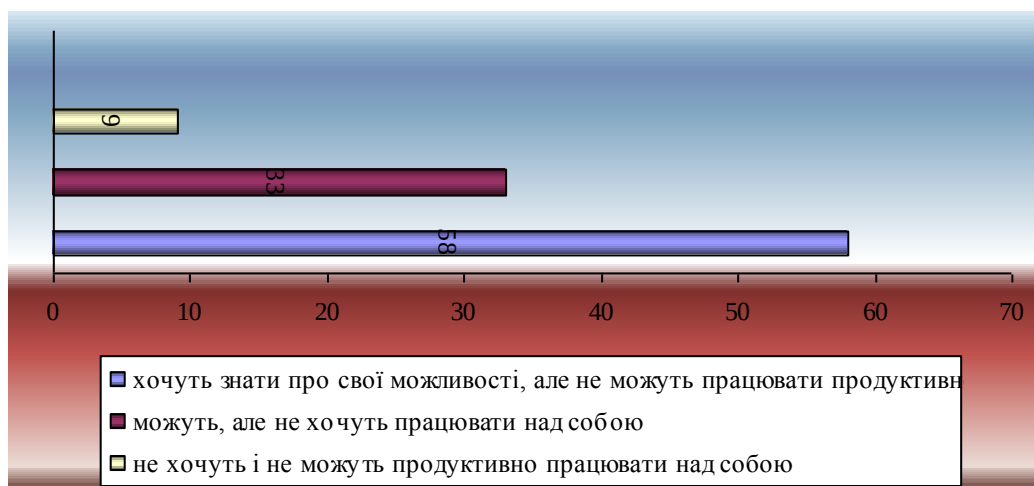


Рис. 1.5. Рівень продуктивності та вміння організовувати навчальну діяльність

Отже, в результаті констатувального експерименту виявлено суттєве протиріччя системи професійної підготовки студента, яке стосується факту невідповідності потенціалу значної кількості студентів, їх бажань до самопізнання, самовдосконалення та реалізацією даних функцій у процесі професійного навчання. Зібрана інформація дає змогу перейти до дослідно – експериментального обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах традиційної і кредитно-трансферної технології навчання.

Висновки до I розділу

Узагальнення результатів аналізу теоретичних основ формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов забезпечує можливість сформулювати такі висновки:

1. Сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності. Серед них провідне місце займають такі поняття, як: «компетенції», «навчальна компетентність»,

«професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна зрілість», «професіоналізм педагога», «технологічна культура вчителя», «педагогічна діяльність». Зазначенні поняття характеризують не тільки генезис особистості педагога в процесі професіоналізації, а й відображають сутність рівнів реалізації професійної діяльності. У психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до трактування суті означених понять.

2. На основі результатів аналізу наукових джерел визначено суть поняття «навчальна компетентність майбутнього вчителя» як категорії педагогічної науки та особистісної інтегративної характеристики суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок цілепокладання, цілездійснення навчальної діяльності, має певний досвід її організації й аналізу результатів з визначенням перспектив розвитку.

В умовах професійної підготовки у ВНЗ студент має реальну можливість формувати навчальну компетентність як у контексті вивчення змістового компонента навчальної теми (модуля), над якою він працює, так і формування вміння самостійно вчитися, а значить і вміння самостійно працювати.

Означена компетентність набуває особливої актуальності в умовах запровадження кредитно-трансферної системи навчання в ВНЗ, яка за своєю суттю побудована на самостійному виборі студента, починаючи від навчальної дисципліни, закінчуючи власним алгоритмом побудови навчального процесу. При цьому спостерігається тенденція до постійного збільшення питомої ваги самостійної роботи з кожним наступним роком навчання, оскільки саме мобільність студента, високий рівень його самоорганізації забезпечить перманентність процесу професійного саморозвитку, тобто навчання впродовж життя.

Домінанта у формуванні компетентності студента в навчальній діяльності лежить у площині усвідомленого вибору студентом тої чи іншої навчальної дисципліни з її інваріантною та варіативною частинами в структурно-логічній послідовності, максимально враховуючи вимоги

освітніх стандартів, а також власні інтелектуальні та психофізичні можливості.

3. Результати аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури дали змогу визначити основні педагогічні технології (технології навчання), їх цілі, концептуальні положення, особливості методики. До них належать: проблемне навчання, технологія інтенсифікації навчання на основі знакових моделей навчального матеріалу, диференційоване навчання, технологія індивідуалізації навчання, технологія програмованого навчання, проектна технологія, інформаційна технологія, укрупнення дидактичних одиниць, технологія розвивального навчання, оптимізація процесу навчання, кредитно-модульна (трансферна) технологія.

Для формування навчальних компетентностей в структурі підготовки майбутнього вчителя найбільш ефективними є кредитно-трансферна, проектна, інформаційна технології.

4. В основі проектної технології – індивідуалізація процесу навчання, урахування навчальних можливостей та особливостей студентів, поєднання індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності, визначення індивідуального темпу і стилю роботи. Реалізація методики проектів передбачає постановку і виконання індивідуальних завдань, надання студенту свободи вибору окремих елементів процесу навчання, формування адекватної самооцінки.

5. Інформаційні технологія спрямована на оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи, підтримку психологічного комфорту, реалізацію принципу адаптивності. Вона також передбачає індивідуальну допомогу студенту, використання статистичної, текстової, графічної, ілюстративної інформації, методів, форм і засобів інформаційної підготовки на всіх етапах процесу навчання.

6. Кредитно-трансферна (модульна) технологія навчання – одна із сучасних педагогічних технологій, що передбачає модульну (блочну) побудову навчального матеріалу та його засвоєння шляхом послідовного та

грунтовного опрацювання навчальних модулів, мотивацію навчання на основі визначення цілей, значну самостійну навчально-пізнавальну діяльність студента та різноманітні форми діагностики рівня його знань та вмінь.

7. Для діагностики рівня розвитку особистісних якостей кожного студента використовувалися: а) текстові освітні характеристики студента; б) результати його освітніх досягнень; в) рефлексивні записи, анкети і самооцінка студента; г) результати педагогічних консиліумів, тестів та інших матеріалів, які супроводжували евристичне навчання.

8. Визначено провідні мотиви навчальної діяльності, а також здатність студентів до творчої діяльності. В результаті анкетування та аналізу продуктів навчальної роботи виявлено, що переважна кількість студентів (72%) мають низький рівень потреби в досягненнях, не здатні до виконання навчальних завдань творчого рівня і не мають до цього прагнення, і лише 28% студентів мають середній рівень прагнення до творчої діяльності. Результати вибору і виконання комплексу творчих завдань та комплексу репродуктивних завдань свідчать, що більшість анкетованих (78%) обирають репродуктивні завдання. Це свідчить про те, що більшість респондентів не відзначаються наполегливістю в досягненні навчальних цілей; у них недостатнє прагнення поліпшувати свою навчальну діяльність; небажання проявляти ініціативу у навчанні; низький рівень сформованості творчого мислення, прагнення до самовдосконалення. Студенти більш орієнтовані на одержання готової навчальної інформації та безпосереднє відтворення її на заняттях, і, відповідно, відчувають утруднення у процесі виконання завдань творчого характеру. Водночас, наявність здібностей до творчої діяльності є надзвичайно важливим компонентом педагогічних здібностей, що забезпечують прагнення студента до формування активної життєвої позиції, інтересу до створення нового, що максимально відповідає сучасним інноваційним процесам, а також особистісним та професійним пріоритетам.

9. Визначено рівні сформованості навчальної діяльності студента. Результати емпіричного дослідження свідчать, що досить високий відсоток студентів (93%) виконують свою навчальну працю не ефективно, не продуктивно. Вони не ставлять перед собою конкретних цілей, не правильно резервують час для роботи, знаходяться у владі зовнішніх обставин, не достатньо послідовні у реалізації поставлених цілей.

У результаті констатувального експерименту виявлено суттєве протиріччя системи професійної підготовки студента, яке стосується факту невідповідності потенціалу значної кількості студентів, їх бажань до самопізнання, самовдосконалення та реалізацією даних функцій в процесі навчальної діяльності.

РОЗДІЛ II.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Модель навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов

У параграфі розроблено модель навчальної компетентності майбутнього фахівця іноземних мов, що може слугувати інтегральним показником успішності оволодіння психолого-педагогічними і методичними дисциплінами в контексті цілісного процесу професійного становлення вчителя.

Передусім виходимо із трактування сутності поняття “компетентність”, визначення його базових характеристик. На основі аналізу різних підходів авторів (І. Дахін, О. Кондаков, В. Краєвський, О. Овчарук, І. Підласий, О. Пометун, Дж. Равен (один з авторів компетентнісного підходу в системі освіти Англії), В. Семиченко, А. Хуторской, С. Шишов), що досліджують проблему, зроблено висновок про те, що попри різноманітність формулювань цього поняття, всі дослідники єдині у визнанні [74; 76; 82; 83; 137; 145; 155; 175; 176; 181]:

- а) складності та поліфункціональності поняття;
- б) інтеграції всіх складових феномену, що взаємообумовлюють одна одну, суттєво впливаючи на його кінцевий результат;
- в) забезпеченні інтеграції життєвих та професійних смислів;
- г) трактуванні особистісного досвіду як системотвірного компонента професійної компетентності фахівця.

Саме тому зроблено спробу дослідити структурну організацію поняття “компетентність”, конкретизуючи його умовами вивчення іноземної мови.

Детальне структурування складових поняття “компетентність”, а також характер взаємозв'язків, що формують його як цілісність, дають змогу розробити адекватні критерії, що можуть бути покладені в основу процесу оцінювання рівня оволодіння іноземною мовою не лише за показниками

рівня сформованості комунікативних вмінь (традиційний варіант), але й у структурі майбутньої професійної діяльності.

Крім того, комплексний підхід до формування мовних компетенцій може забезпечити не лише вищий її якісний показник, але й саморозвиток системи, перехід на саморегульовальну основу.

Передусім, ми визначили рівні компетенцій, що реально актуалізуються в процесі особистісно орієнтованої парадигми організації навчальної діяльності з будь-якої дисципліни. Це:

- *предметні компетенції*, що мають безпосереднє відношення до вивчення навчальної дисципліни;
- *професійні і навчальні компетенції*, що стосуються процесу організації навчальної діяльності та професійної освіти;
- *життєві компетенції*, що передбачають актуалізацію власного життєвого досвіду, особистісних цінностей, позицій, переконань у процесі навчальної діяльності.

Побудова моделі навчальної компетентності майбутнього вчителя передбачає реалізацію ідеї про інтеграцію діяльнісних та особистісних характеристик досліджуваного феномена, визначення його системотвірних компонентів. В основу побудови цієї моделі покладено методологічні положення про універсальність навчальної компетентності, яка виявляється в різних видах, рівнях і формах і взаємодіє із соціальними вимогами, що відображені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітніх стандартах, із соціально-педагогічним середовищем, особистісними психічними процесами і володіє інтегративними якостями цілого. Особливості формування компонентів навчальної компетентності обумовлені також психофізіологічними, інтелектуальними і віковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості.

Досліджуючи сутність даних рівнів компетенцій та умови їх формування, розроблено модель професійної компетентності, в якій

відображено її найбільш значущі компоненти, рівні та характер їх обумовленостей (рис. 2.1).

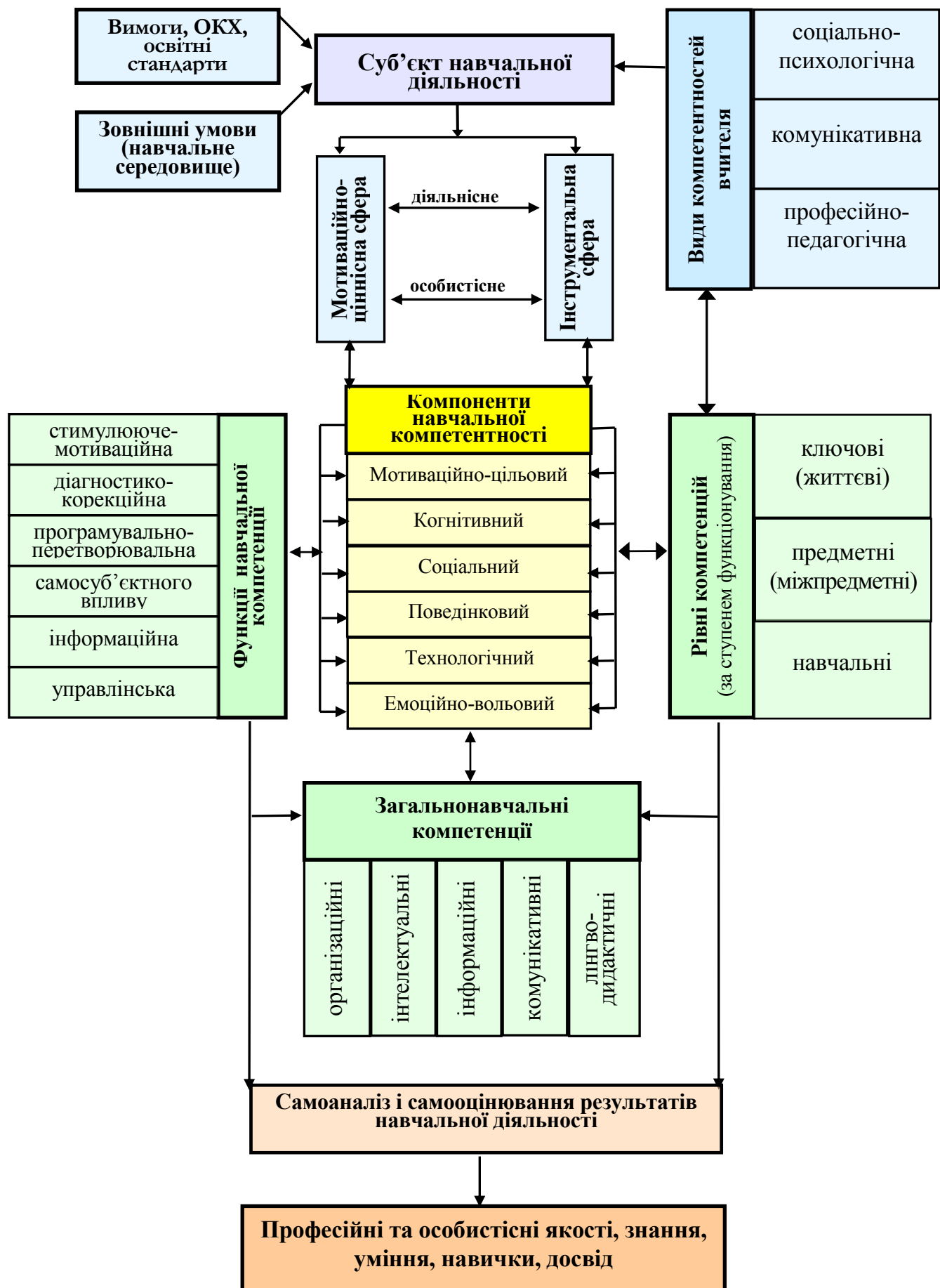


Рис. 2.1. Модель навчальної компетентності майбутнього вчителя

Навчальна компетентність як педагогічне явище має свою структуру. Вона складається з різних компонентів, які відображають основні зв'язки особистісного і діяльнісного: мету, мотиви, способи досягнення мети і результат.

Структура навчальної компетентності майбутнього вчителя містить такі компоненти: *мотиваційно-цільовий, когнітивний, соціальний, поведінковий, технологічний, емоційно-вольовий.*

Основним системотвірним компонентом навчальної компетентності є *мотиваційно-цільовий*, оскільки прагнення до самоорганізації, самовдосконалення характеризує особистість як доцільно-діючу істоту. Цей компонент компетентності визначається суспільними вимогами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, освітніми стандартами. Мотиваційно-цільовий компонент передбачає постановку цілей і завдань навчання, вибір методів, форм і засобів навчання, аналіз його результатів, рівня розвитку особистості студента, його власних суб'єктивних ставлень. Мотиваційно-цільовий компонент компетентності є основою змісту професійної підготовки вчителя. Це знаходить відображення в структуруванні змісту педагогічних і фахових дисциплін та виділення тих елементів знань, які формують основи навчальної і професійної компетентності (дидактико-технологічні знання, проектні та інформаційні технології, інновації в освіті та ін.).

Когнітивний компонент будується на основі положення про вирішальну роль знань і когнітивних структур у протіканні психічних процесів і поведінки людини. Для його формування важливими є питання організації знань в мисленні і пам'яті людини, співвідношення вербальних та образних компонентів в процесі запам'ятовування і мислення. Отже, цей компонент передбачає формування комплексу психолого-педагогічних, дидактико-технологічних і методичних знань.

Важливою основою для розуміння поведінки особистості є урахування конкретних соціальних умов життєдіяльності. *Соціальний компонент* компетентності відображає весь багатогранний процес засвоєння студентом досвіду суспільного життя і суспільних стосунків. Саме він забезпечує організацію спільної діяльності і ефективної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Соціальний компонент передбачає активну участь майбутнього вчителя у засвоєнні культури людських стосунків, формуванні певних соціальних норм, ролей і функцій, здобутті умінь і навичок, необхідних для їх успішної реалізації. Соціальний компонент компетентності включає пізнання людиною соціальної дійсності, оволодіння навичками практичної індивідуальної та групової роботи.

Поведінковий компонент компетентності є комплексом дій, які здійснюють практичний контакт суб'єкта навчання з оточуючими обставинами, забезпечують досягнення поставлених цілей. Поведінковий компонент здійснюється як єдність психічних (спонукальних, регуляційних, відображувальних) ланок і виконавських зовнішніх дій. Цей компонент підпорядковується мотиваційно-цільовому, а також суспільним цілям і набуває характеристик свідомої, колективної, творчої діяльності.

Технологічність стає домінантною характеристикою навчальної діяльності майбутнього вчителя, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності й оптимальності. *Технологічний компонент* навчальної компетентності заповнює вакуум, який існує між теоретичними знаннями і їх практичним застосуванням. Саме цей компонент забезпечує синтез теорії і практики, озброює студентів прикладними, суто технологічними знаннями. Технологічний компонент передбачає не стільки поповнення теоретико-методологічних знань, скільки формування професійних умінь проектувати і конструювати процес навчання, аналізувати його результати. Технологічний компонент забезпечує в конкретних умовах відповідність результатів навчальної діяльності попередньо поставленим цілям.

Емоційно-вольовий компонент навчальної компетентності слугує одним із основних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки, спрямованих на задоволення актуальних навчальних потреб. Цей компонент спрямований на формування індивідуального досвіду, реалізовує функцію позитивного і негативного підкріплення, сприяє розвитку соціальних норм поведінки. Емоційно-вольовий компонент відображає оцінне ставлення суб'єкта навчання до різних педагогічних ситуацій, до власної діяльності.

Названі вище компоненти відображають процесуальну суть навчальної компетентності від цілей, мотивації, змісту, способів (технологій) досягнення цілей до оцінки результатів та емоційно-вольової регуляції.

Структура навчальної компетентності майбутнього вчителя відображає цільові, змістові, операційні і результативні виміри навчальної діяльності. Отже, модель навчальної компетентності майбутніх педагогів – це опис високої якості навчальної діяльності студента в єдності діяльнісних та особистісних сторін, що представлена взаємодією мотиваційно-цільового, когнітивного, соціального, поведінкового, технологічного, емоційно-вольового компонентів та їх функцій (стимулююче-мотиваційної, діагностико-корекційної, програмувально-перетворювальної, самосуб'єктного впливу, інформаційної, управлінської).

Стимулююче-мотиваційна функція навчальної компетентності передбачає формування потреби в самостійному осмисленні змісту і результатів власної діяльності, уміння ставити мету і завдання самовдосконалення навчальної діяльності, усвідомлення своїх індивідуально-психологічних особливостей і власного досвіду.

Діагностико-корекційна функція спрямована на визначення ступеня досягнення цілей навчання та учіння, оцінку правильності вибору засобів досягнення цілей навчальної діяльності, виявлення в ній недоліків та їх причин, знаходження оптимальних засобів професійного самовдосконалення.

Програмувально-перетворювальна функція передбачає узгодження навчальних можливостей з вимогами педагогічної діяльності, забезпечення усвідомлення процесів цілепокладання і цілездійснення, постійний пошук оптимальних засобів вдосконалення власної діяльності.

Функція самосуб'єктного впливу передбачає активне ставлення до навчальної діяльності, формування її основних компонентів, розвиток рефлексивних механізмів та емпатії.

Реалізація *інформаційної функції* спрямована на формалізацію та моделювання педагогічних процесів, збереження і пошук необхідної інформації, ретельний відбір змісту та обсягів навчального матеріалу для самостійної роботи в умовах аудиторних і позааудиторних занять. Зміст цієї функції містить оперативний аналіз джерел, проведення експертного оцінювання, створення та використання баз даних, представлення та обмін педагогічною та методичною інформацією.

Управлінська функція передбачає самоаналіз і самооцінювання власної навчальної діяльності на основі об'єктивних і суб'єктивних критеріїв оцінювання, вивчення основних компонентів навчальної діяльності, визначення перспектив її розвитку, формування культури навчальної праці.

Названі вище функції взаємопов'язані. Так, реалізація стимулююче-мотиваційної функції сприяє більш інтенсивному прояву програмувально-перетворювальної функції, регулюванню процесу навчання, перетворенню власного досвіду (функція самосуб'єктного впливу).

Формування навчальної компетентності майбутнього вчителя здійснюється у взаємозумовленому розвитку всіх структурних і функціональних компонентів. Збагачення когнітивного компонента (дидактико-технологічних, лінгво-дидактичних знань) формує мотиваційно-цільовий компонент, його стимулюючу функцію. Взаємодія знань і цільових орієнтацій забезпечує реалізацію функції самосуб'єктного впливу, розвиток соціального і поведінкового компонентів, які, в свою чергу, є необхідною умовою розвитку технологічного компонента та управлінської функції.

Навчальна компетентність студента є цілісною інтегральною характеристикою майбутнього фахівця, яка органічно поєднує в собі загальнонавчальні компетенції (організаційні інтелектуальні, інформаційні, комунікативні, лінгво-дидактичні), рівні компетенцій (ключові або життєві, міжпредметні, навчальні), види компетентностей (соціально-психологічна, комунікативна, професійно-педагогічна).

Результативна складова навчальної компетентності передбачає сформованість знань, умінь і навичок, професійних та особистісних якостей і досвіду.

Особливе значення для навчальної компетентності майбутнього вчителя має самоаналіз та самооцінювання результатів навчальної діяльності, які забезпечують розвиток навчальної активності і формування адекватної самооцінки. Самоаналіз є основним механізмом саморозвитку як в особистісному, так і професійному аспектах. Лише аналіз здійсненої навчальної діяльності і себе в ній дасть можливість оцінити її з позиції продуктивності, тобто досягнення поставлених цілей. У такий спосіб студент може адекватно визначити рівень свого актуального розвитку і, відповідно, правильно спроектувати зону найближчого розвитку. Крім того, системний аналіз покаже слабкі місця, помилки, допущені в ході діяльності, що дасть можливість надалі їх не допускати, тобто організовувати власну навчальну діяльність в більш оптимальному режимі.

Структура навчальної компетентності охоплює не лише вузько предметні компетенції, але й дає можливість адекватно самовизначитись у комплексі навчальних дисциплін, що забезпечують підготовку майбутнього вчителя до професії. У студента повинні бути власні пріоритети як на основі інтересів, так і індивідуальних особливостей оволодіння професією (наприклад, за результатами комплексної діагностики). Основною мотивацією навчальної діяльності взагалі є потреба досягнення професійного успіху в перспективі, і тому в нього одночасно актуалізуються як стратегічні цілі (майбутня професійна діяльність), так і тактичні (успішність навчання).

Особливістю даного процесу є те, що студент сам формує асоціативну залежність між професійною діяльністю як ціллю і навчанням як засобом його досягнення. Тому здатність до самостійної навчальної діяльності означає готовність до самовизначення та самореалізації в процесі навчання як основного суб'єкта підготовки студента до професійної діяльності. Тут мова йде про вміння визначити для себе навчальні цілі на основі власних пріоритетів, вибрати оптимальні для себе методи навчання, організувати себе на роботу, визначити ефективність виконаного навчального завдання.

В основі даного виду діяльності лежить вміння самостійно здійснити вибір, відповідно до власних самостійно визначених навчальних пріоритетів.

Важливою складовою моделі є компетенції, що безпосередньо стосуються життєвих смислів студента.

Дану позицію обумовлюють два основних фактора:

1) процес професійного становлення студента здійснюється у достатньо сензитивний період його розвитку, тому компетенції, сформовані в процесі навчання як основного виду діяльності у даний період є компетенціями, що формують його життєвий простір;

2) саме процес самовизначення в навчанні дає змогу студенту сформувати комплекс цінностей, що мають найвищу особистісну значущість. Кожна навчальна дисципліна має високий потенціал і повинна бути орієнтована на формування цінностей. Особливо рельєфно це означено під час реалізації виховної функції навчального заняття.

У період навчання в ВНЗ здійснюється процес формування життєвих цінностей, які надалі слугують основними регуляторами не лише навчальної і професійної діяльності, але й життя людини. Зокрема, це стосується статусу інтелектуальних цінностей для людини, формування балансу між духовним і матеріальним та ін.

Якщо інтелектуальна праця студента полягає у навчанні заради оцінки, то даний вид діяльності ніколи не займе статусу високих життєвих цінностей і не сприйматиметься як сфера для особистісної самореалізації. Якщо

ставлення до іноземної мови асоціюватиметься з можливістю пізнання іншої культури, іншої людини, проникнення в філософію іншого життя, то вивчення іноземної мови сприйматиметься як цінність і набуде тенденції до продовження.

Установка на самореалізацію, що сформувалась в контексті навчальної діяльності як віра в себе, потреба досягти успіху безперечно трансформується на рівень життєвого простору і буде виступати основним критерієм будь-якого значущого для виду діяльності. Саме в навчальній діяльності формується здатність до самоорганізації, що неодмінно трансформується і на інші види діяльності та простори людського життя, наприклад, життя сімейне.

Якщо людина в навчанні, яке є основним видом діяльності в найбільш сензитивний період її розвитку, не навчилась брати на себе відповідальність, визначати цілі, організовувати себе на їх реалізацію, то і в сімейному житті вона буде інертною, інфантильною, а значить і неуспішною.

Зрештою це визначає загальну компетентність, що має життєву значущість – вміння працювати.

Визначити рівень залежностей означених компетенцій надзвичайно важко, оскільки їх зв'язок не може бути одностороннім. Залежність прослідковується лише в одному: кожна окрема складова загальних компетенцій залежить від усіх інших, в свою чергу, впливаючи на продуктивність кожної. Немає жодної компетенції (або її елементу), яка б формувалась як автономна одиниця. Означений взаємозв'язок можна трактувати як базову характеристику поняття “компетентність”.

Механізмами формування всіх видів та рівнів компетенцій визначено процеси, які теж можуть набути статусу компетенцій і які забезпечують їх перехід від одного рівня до наступного, а потім реалізуються на рівні самоорганізації.

Характеризуючи навчальну компетентність, як єдність теоретичного і практичного аспектів готовності педагога до здійснення професійної

діяльності, її структура, відповідно до визначення І. Ісаєва, О. Міщенко, В. Сластьоніна, Е. Шиянова, представлена через педагогічні вміння наступним чином [130, с. 42]:

1. Уміння трансформувати зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: дослідження особистості і колективу з метою визначення рівня готовності до активного оволодіння знаннями і проектування на цій основі процесу розвитку; виділення комплексу освітніх, розвивальних і виховних завдань і визначення домінантного.

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

3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов; активізація особистості учня, розвиток його діяльності, яка перетворює його на суб'єкт виховання; організація і розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв'язку з навколишнім середовищем, регуляція зовнішніх непрограмованих впливів.

4. Уміння враховувати і оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу домінуючих і навчально-виховних завдань.

Теоретична підготовка проявляється в умінні педагогічно мислити, яке передбачає наявність у педагога таких умінь:

- аналітичні, через які проявляється узагальнене вміння педагогічно мислити: діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (умови, причини, мотиви, засоби, форми та інше); знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем тощо;

- прогностичні, які проявляються в прогнозуванні розвитку педагогічного процесу, становлення особистості і її соціальних відношень;

- проєктивні, що полягають у конкретизації педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання, обґрунтування способів і етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу; визначення основних видів діяльності тощо;

- рефлексивні, що проявляються в уміннях педагога аналізувати свою професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; відповідність форм, методів, засобів індивідуальним і віковим особливостям тощо [130].

Зміст практичної готовності виражається у зовнішніх вміннях, тобто в діях, які можна спостерігати в процесі організаційної і комунікативної діяльності.

Організаційну діяльність забезпечують такі вміння:

- мобілізаційні: розвиток інтересу, формування мотивації до навчального процесу; стимулювання до саморозвитку і творчості; забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості тощо;

- інформаційні: вміння отримувати, систематизувати знання і адаптувати їх до педагогічного процесу; організація їх чіткої і ефективної передачі;

- розвивальні: організація процесу взаємодії з метою створення умов для усестороннього розвитку особистості (психічних процесів, властивостей);

- орієнтаційні, що спрямовані на формування ціннісних установок особистості, її світогляду, стимулювання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності, відповідно індивідуально-психологічним особливостям особистостям: організація діяльності з метою прояву і закріплення соціально значимих якостей;

- перцептивні, що проявляються в загальному вмінні розуміти партнерів по взаємодії: всесторонньо сприймати партнерів по спілкуванню; адекватно інтерпретувати поведінку; протистояти стереотипам сприйняття тощо;

- комунікативні спрямовані на організацію педагогічного спілкування: встановлення психологічного контакту; корегувати і управляти процесом; налагоджувати оборотній зв'язок: володіння комунікативною культурою.

Навчальні вміння, як і педагогічні, можуть відрізнятися ступенем узагальненості і можливістю переносу на більш або менш широке коло завдань.

Г. Засобіна [131] виділяє наступні рівні сформованості вмінь:

- початковий рівень (людина знає зміст даного виду діяльності і при необхідності може відтворити визначену поступовість або систему дій при незначній допомозі наставника);
- низький рівень (людина самостійно виконує відому йому поступовість дій, але «закований» нею; відсутній перенос);
- середній рівень (людина вільно володіє відомою йому системою дій, але важко перенести її на інший вид діяльності);
- високий рівень (самостійний вибір необхідної системи дій в різних ситуаціях, але при значних зусиллях; присутність можливості переносу в середині деякої обмеженої сфери діяльності);
- досконалий рівень (вільне володіння різними системами дій, широкий їх перенос на інші види діяльності; легкість виконання діяльності).

Усі вищеназвані суб'єктно-діяльнісні характеристики (компоненти) навчальної компетентності майбутнього вчителя в загальному виді можна представити як професійні якості.

Аналіз численних наукових підходів (Є. Агудов, Р. Зобов, Л. Кравченко, В. Кузьмін, І. Меньйло, В. Морозов, В. Свідепський, О. Уємов, О. Шептулін, С. Шляхтянко та ін.) [129; 131; 138] до розуміння сутності поняття “якість” дає змогу зробити його наступне визначення: якість – філософська категорія, що означає якусь сторону предмета пізнання, розглянуту як цілісну ознаку в процесах порівняння з іншими предметами.

Основними принципами вивчення якості є такі:

- принцип цілісного розгляду, тобто будь-яка якість розглядається в цілому (в той час, як поняття «властивість» – категорія, що відображає лише одну специфічну галузь об'єктивної реальності);

- принцип динамічності, тобто якісна визначеність є результатом деякого процесу як переходу одного в інше, внутрішнього в зовнішнє. Якість не виникає відразу в готовому вигляді, вона формується, розвивається. На початку якість з'являється як елемент, аспект іншої якісної визначеності. Прояв замкнутості означає завершення процесу формування цієї якості;

- принцип спостережливості.

Як стійке особистісне утворення, будь-яка якість характеризується своєю специфічною структурою та змістом, що мають вирішальне значення для її формування. Будь-яка якість як динамічна характеристика особистості в психологічному відношенні містить у собі такі структурні компоненти:

- потреби в тій або іншій діяльності або сфері поведінки, які сформувалися і стали стійкими;
- розуміння значення і техніки тієї або іншої діяльності або поведінки (свідомість, мотиви, переконання);
- закріплені вміння, навички, звички поведінки (техніка діяльності);
- особистісні вольові властивості, що допомагають переборювати перешкоди і забезпечують це у різноманітних умовах.

Згідно з вищезазначеним, під професійними якостями розуміємо індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися.

Поряд з універсальними підсистемами професійних якостей педагога (організаторська, професійної спрямованості), що є рівноцінними і для педагога-практика і для науковця, можна виділити і ті підсистеми, що є провідними і визначальними для спеціалізації (комунікативна, експресивна, професійного мислення). Інтегративною підсистемою професійних якостей педагога є комунікативна підсистема. Саме вона виявляється у формі призми,

через яку трансформуються всі останні професійні функції та завдяки котрій реалізуються всі підсистеми професійних якостей педагога. Оскільки саме комунікативна діяльність, тобто професійно-педагогічне спілкування є основним видом, засобом реалізації професійної діяльності педагога.

Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів та засобів, що реалізують цілі та завдання педагогічної діяльності та організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію викладача та студентів. В процесі педагогічного спілкування реалізуються комунікативна (обмін інформацією між партнерами спілкування), інтерактивна (організація взаємодії) та перцептивні (сприймання один одного партнерами по взаємодії та встановлення взаєморозуміння) сторони. Відтак, в структурі професійно-педагогічного спілкування визначають, як правило, три компоненти: 1) когнітивний (пізнавальний) – пов’язаний з процесом прийому та передачі інформації, що здійснюється знаковими (в тому числі вербальними) засобами; 2) афективний (емоційний) – відтворює спілкування як процес обміну та регуляції на емоційному рівні; 3) поведінковий (праксичний) – пов’язаний з процесом взаємної регуляції дій, поведінки партнерів по взаємодії (Я. Коломінський, Б. Ломов М. Обозов та ін.) [97;129;138] Індивідуально-психологічними властивостями особистості, що відповідають за ефективність професійно-педагогічного спілкування є професійні комунікативні якості викладача.

Таким чином, під професійними комунікативними якостями педагога розуміється сукупність індивідуальних особливостей особистості фахівця, які впливають на ефективність професійної діяльності, відповідають за встановлення продуктивної взаємодії суб’єктів освітнього простору та визначаються стійкістю (а не ситуативністю актуалізації), суттєвістю, кінцевістю (тобто їх не можна розкласти на інші властивості), й спостережливістю (рівень їх розвитку може бути продіагностований, досліджений).

Комунікативні якості відповідають за продуктивність процесу взаємодії суб'єктів, і залежно від своїх часткових функцій, що реалізують дані характеристики особистості педагога в комунікативній діяльності, можуть бути віднесені до таких підгруп: управлінські (організація навчально-виховного процесу, здатність стимулювати студента на розвиток власних сил і здібностей й ін.); інформативні (відповідають за безпосередньо передані знання); емотивні (емпатійність, чуйність, тактовність, делікатність); фактичні (якості, які відповідають за встановлення і підтримку взаємодії).

Комунікативні якості фахівця сфери «суб'єкт-суб'єкт» залежно від виду комунікативної діяльності також підрозділяють на вербальні, що характеризують його мовну культуру, та невербальні, що характеризують вміння використовувати немовні засоби, емоційну культуру, вміння керувати своїм «м'язовим» темпераментом та ін.

Отже, аналіз вітчизняних психолого-педагогічних досліджень забезпечує можливість зробити такі висновки:

- впровадження нової особистісно-орієнтованої освітньої парадигми потребує принципово нового підходу до визначення якісних характеристик освітнього процесу будь-якого рівня та спрямування;
- в сучасній літературі не має чіткого концептуального розмежування понять «педагогічна компетентність», «педагогічна майстерність», «професіоналізм педагога»;
- навчальна компетентність трактується як інтегративний показник, що поєднує необхідний комплекс як особистісних, так і професійно значущих параметрів, за якими визначається рівень готовності студента до реальної професійної діяльності;
- наукові теоретичні розробки в своїй більшості спрямовані на дослідження і аналіз професійного і особистісного компонента педагога – вчителя загальноосвітніх середніх навчальних закладів і не дають чіткого уявлення про специфіку його професійної компетентності, умови та чинники її формування;

- одним із значущих показників професійної компетентності є ступінь готовності студента до інноваційної діяльності, що є особливо актуальним у період впровадження нових освітніх концепцій технологій і стандартів в цілому;
- недостатньо розроблені та реалізуються теоретико-методологічні засади професійної підготовки педагогів середньої загальноосвітньої школи в сучасних умовах.

2.2. Модель формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов

Результати аналізу наукових джерел та емпіричного досвіду підготовки фахівця дали можливість розробити теоретичну модель формування навчальної компетентності, яка допомагає йому не лише самовизначитись в контексті теми, що вивчається, а й запрограмувати структуру діяльності, що буде набувати тенденцію до переходу на самостійну роботу, яка здійснюється на саморегулятивній основі.

В основі моделі – традиційна структура навчальної діяльності, що представлена такими компонентами: *цільовим, мотиваційним, змістовим, процесуальним, корегувальним, результативним*.

Спробуємо осмислити кожен етап реалізації діяльності в контексті модульної технології освіти, тобто спроектувати шлях реалізації навчальної діяльності за умови, коли основним суб'єктом її здійснення буде сам студент, який набуватиме характеристик компетентного фахівця.

Мотиваційно-цільовий компонент. Опрацьовуючи навчальний модуль як логічно завершений елемент цілісної системи, студент передусім реалізує повний навчальний цикл, в якому він здійснює вибір, постановку, конкретизацію та прийняття навчальних цілей в межах модуля. В такий спосіб формується реальна компетентність щодо процесу цілепокладання, який є значущим елементом будь-якого виду діяльності, професійної в тому

числі. Визначення цільової спрямованості діяльності супроводжується забезпеченням її мотиваційної основи, в якій неодмінно виокремлюється особистісна значущість навчальної діяльності, а також значення навчального модуля, що вивчається, в цілісній системі засвоєних знань, сформованих умінь з теми. При цьому максимально враховується індивідуальний досвід роботи над попередніми модулями, програмується робота над проблемами, що недостатньо опрацьовані, а також питаннями, вивчення яких супроводжувалося найбільшими труднощами. Навчання, орієнтоване на контроль викладача, не спонукає до компенсації прогалин у вивченні попередніх тем, оскільки воно практично планується викладачем і залишає за студентом лише функції виконавця поставлених перед ним цілей. Крім того, теми вивчаються як достатньо автономні одиниці, що не позиціонують змістового ядра, яке неодмінно отримає подальший розвиток і є умовою успішного оволодіння наступним елементом навчального процесу.

Змістовий компонент. Особливу важливість та проблемність представляє етап формування змістового поля навчального модуля. Це передбачає формування вміння працювати з навчальною інформацією, добираючи найбільш значущу систему знань, необхідних для вирішення відповідних навчальних завдань. Важливими також є вміння знайти адекватну інформацію із різноманітних джерел (підручник, інформація, представлена викладачем на навчальному занятті, література, запропонована для додаткового опрацювання, словники, довідники та ін.). До того ж, в зазначеному режимі організації навчальної діяльності відбувається особистісна «обробка» інформації, що реалізується через «взаємодію досвідів», що і є суттю особистісно орієнтованої компетентнісної освіти.

Будь-яке вивчення навчальної інформації з метою відтворення її на навчальному занятті для отримання відповідної оцінки завжди буде загальним, поверховим, тобто таким, під час засвоєння якого в основному актуалізується пам'ять і мінімально формуються логічні асоціативні зв'язки.

Якщо ж опрацювання інформації здійснюється в контексті вирішення відповідних навчальних завдань, до того ж визначених для себе самостійно із урахуванням особистісних смислів та пріоритетів, то ця робота зазвичай протікає на рівні розуміння глибинної сутності понять, аналізу та порівняння різних позицій у їх інтерпретації, визначення шляхів їх практичного використання, пошуку інформації з додаткових джерел, щоб заповнити прогалини або забезпечити більш глибоке розуміння проблеми.

Процесуальний компонент. Забезпечення процесуальної складової за технологією кредитно-трансферного навчання передбачає пошук прийомів, методів, форм, адекватних як поставленим навчальним завданням, так і власному режиму, стилю та методиці організації навчальної діяльності. Відповідно до завдань, конкретних умов діяльності, технічних ресурсів і власного психофізичного стану формується план роботи, визначаються основи його реалізації. Власний вибір – це і персональна відповідальність за успіх справи і водночас набутий досвід самостійної організації діяльності (як успішної, так і неуспішної). Тому найвищу цінність представляють набуті компетенції в організації діяльності відповідно до поставленої цілі та розробленого плану його реалізації, які є основою формування діяльності у будь-якій професійній сфері. Крім того, аналіз кожного попереднього досвіду організації діяльності в межах вивчення навчального модуля дає можливість удосконалити власну методику, стиль та режим навчальної роботи, компетенції стосовно процедури формування адекватної навчальної ситуації, забезпечення продуктивної реалізації всіх її складових.

Корекційний компонент. Ефективним буде і процес корекції здійснення діяльності відповідно до визначених якісних показників, оскільки її логіка та зміст є максимально усвідомленими студентом, а значить є керованими і можуть видозмінюватись по ходу їх реалізації.

Результативний. В умовах такої організації діяльності природною буде потреба її самоаналізу та самооцінки. Студента, який ставить перед собою навчальні цілі, неодмінно будуть хвилювати питання щодо того, наскільки

вони реалізовані, тобто наскільки успішною була робота. Якщо ж цілі одноосібно ставить викладач, то у студента природними є очікування оцінки. Потреба аналізу здійсненої діяльності виникає лише за умови, коли він не погоджується з оцінкою викладача (аналіз як мотивація оцінки). У разі, коли викладач запропонує студенту проаналізувати рівень виконаного завдання, студент знову ж сприйме це як завдання викладача і буде намагатися не стільки провести об'єктивний аналіз (для себе, для успіху своєї майбутньої роботи), скільки для викладача, який оцінює його здатність до самоаналізу.

Навчальна компетентність формується завдяки тому, що студент повинен самостійно структурувати навчальний матеріал за ступенем значущості, виділяючи «ядро знань» в межах відповідного модуля. Для цього матеріал доцільно вибудовувати за своєрідними концентричними колами і диференціювати за ступенем значущості: ключові знання, що формують ядро модуля, значуща навчальна інформація як платформа для доведення та обґрунтування ключових знань, другорядна інформація, що виступає загальним полем організації діяльності (тексти, приклади, довідковий матеріал, тощо). Такий спосіб структурування навчальної інформації забезпечує свого роду генералізацію навчального матеріалу, а значить і фундаменталізацію отриманих знань. Вибудовується ієрархія знань, на вершині якої – знання ключові, фундаментальні, які неодмінно попадають у довгострокову пам'ять і актуалізуються у необхідній для цього навчальній, а потім і професійній ситуації. Робота з інформацією другого та третього порядку за ступенем значущості забезпечує необхідний спектр асоціативних зв'язків, які, з одного боку, забезпечують усвідомленість і мобільність отриманих знань, а з другого – вчать працювати з інформацією, продукуючи відповідні ключові знання, розвивають мислення, уяву, волю та інші психічні функції, збагачуючи фактичний матеріал з теми. Якщо вся навчальна інформація є однаково важливою, то це неодмінно призведе до поверховості засвоєння будь-якого навчального матеріалу. Саме модульність формує комплекс можливостей роботи над навчальною темою на всіх її рівнях – від

методологічного, теоретичного до практичного, тобто відображаючи логіку формування реальної компетентності у вирішенні професійних завдань будь-якого рівня. Студент, починаючи роботу над тематичним модулем, чітко знає, якого рівня завдання він має виконати і яка реальна теоретична компетентність для цього необхідна. Тому весь комплекс запрограмованих форм роботи в межах модуля, починаючи від лекції і закінчуючи самостійною роботою, має чітку спрямованість на визначення кінцевих результатів і усвідомлюється студентом як за суттю, так і за логікою побудови. Таким чином, уже на лекцію студент прийде з відповідними установками і розумінням того, що він має оволодіти базовими знаннями, без яких неможливо буде реалізувати навчальні завдання на наступних етапах роботи над модулем, особливо тих, що реалізуються в режимі самостійної роботи.

Домінанта у формуванні компетентності студента як в навчальній, так і майбутній професійній діяльності лежить у площині усвідомленого вибору студентом тої чи іншої навчальної дисципліни з інваріантної та варіативної частин в структурно-логічній послідовності, максимально враховуючи як запропоновані освітні стандарти, так і власні інтелектуальні та психофізичні можливості. Процедура складна і особливо проблематична для студентів, в найбільшій мірі орієнтованих на реалізацію виконавських та репродуктивних функцій в системі освітньої діяльності школи чи ВНЗ. Однак, у будь-якому випадку, кожний наступний вибір буде більш вдалим, оскільки студент набуває власного досвіду, а, отже, і компетентності у його здійсненні.

Найбільшою цінністю вважаємо той факт, що саме така формула вибору реалізується в системі професійної самоосвіти. Студент, який є відмінним виконавцем навчальних завдань викладача, який завжди довіряв саме його вибору, у майбутній професійній діяльності може діяти лише за засвоєними стандартами, у нього виявляються несформованими елементарні механізми самоосвітньої діяльності. А вміння самостійно, цілеспрямовано і усвідомлено вчитися належить до компетенцій найвищого рівня, до того ж

вони реалізуються не лише в професійній, але й в особистісній, життєвій сфері.

Отже, в умовах модульної технології студент формує навчальну компетентність у контексті вивчення теми (модуля), над якою він працює, формує вміння самостійно вчитися, а, отже, і вміння самостійно працювати.

Означена компетентність набуває особливої актуальності в умовах кредитно-трансферної системи навчання в ВНЗ, в основі якої – самостійний вибір студента, починаючи від навчальної дисципліни і до власного алгоритму побудови навчального процесу. При цьому спостерігається тенденція до постійного збільшення питомої ваги самостійної роботи з кожним наступним роком навчання, оскільки саме мобільність студента, високий рівень його самоорганізації може забезпечити перманентність процесу професійного саморозвитку, тобто навчання впродовж життя.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури, даних експериментальної роботи, використання власних підходів та досвіду роботи у ВНЗ забезпечили можливість розробити модель формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, що становлять загальну спрямованість дослідження і ті актуальні зони, що складають його основу (рис. 2.2).

Методологічної основою моделювання процесу формування навчальних компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов стали ідеї індивідуального підходу, цілісності фахової, психолого-педагогічної підготовки і загального професійного розвитку студентів, стимулювання їх інтелектуального та творчого потенціалу. Метод моделювання забезпечив можливість виокремити та відобразити основні компоненти досліджуваного феномена, характеристики, певні сторони системи формування навчальних компетентностей. Під час розробки моделі окрім її теоретичного обґрунтування враховано результати констатувального етапу дослідження. Розроблена модель може забезпечити цілеспрямований процес управління

підготовкою студентів у визначеному напрямі, реалізувати її мету і завдання, обґрунтувати ефективні технології.

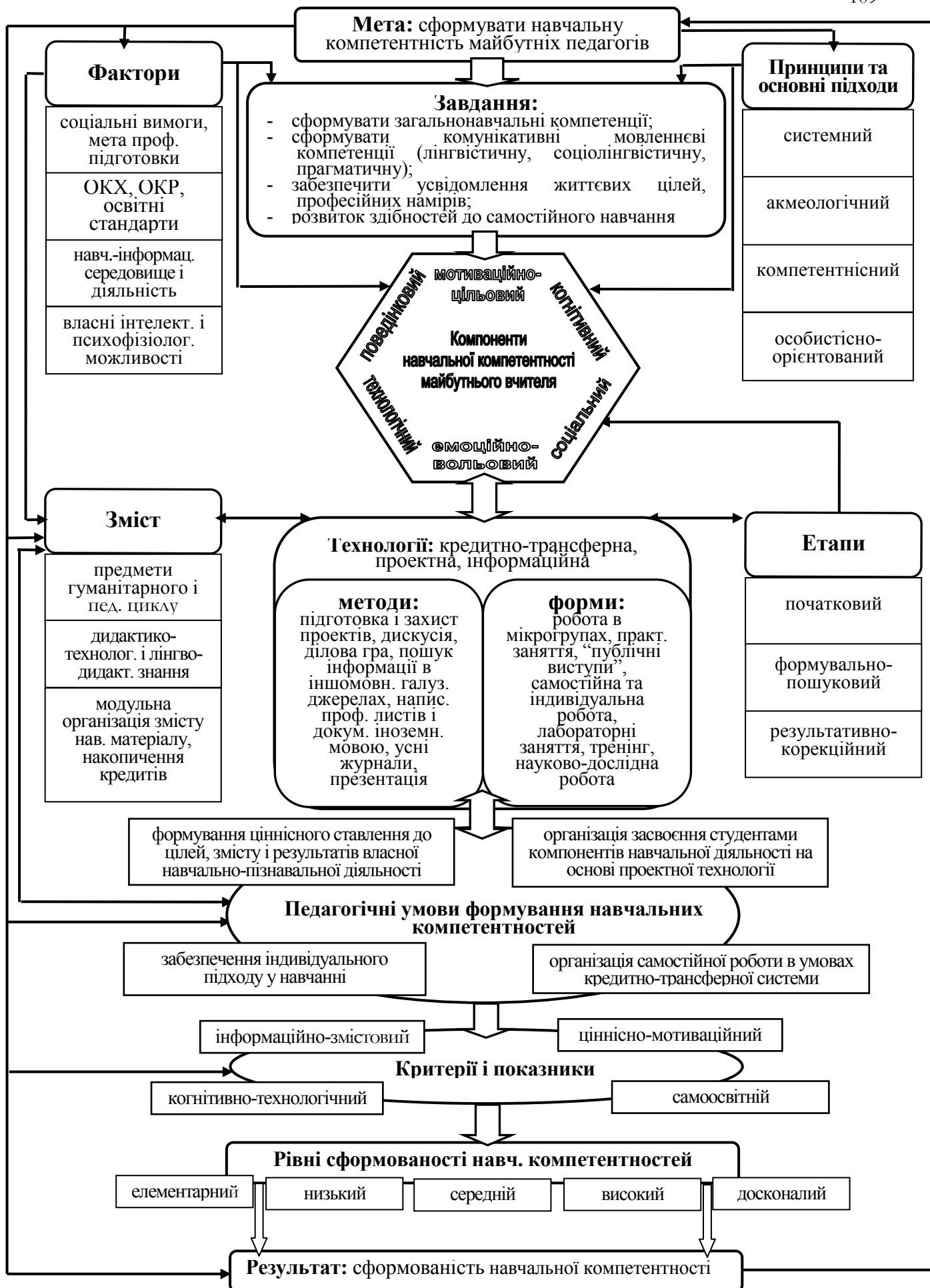


Рис. 2.2 Модель формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов

Важливими компонентами моделі формування навчальної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю є мета і завдання цього процесу. Цілі і завдання є вихідними при визначенні, уточненні, вдосконаленні змісту освіти, який в свою чергу впливає на уточнення завдань навчання і виховання студентів.

Основна мета формування навчальної компетентності студентів реалізується через комплекс завдань:

- сформувати загальнонавчальні компетенції;
- сформувати комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну);
- забезпечити усвідомлення життєвих цілей, професійних намірів;
- розвиток здібностей до самостійного навчання.

Виходячи з аналізу сутності компетентнісної освіти, а також спостережень за різними формами навчальних занять, що проводяться в системі професійної підготовки майбутнього вчителя (зокрема тої частини, що відповідає за контроль та оцінювання), визначено домінантні фактори, що в найбільшій мірі визначають компетентнісну спрямованість професійної підготовки студента:

- соціальні вимоги, мета професійної підготовки;
- ОКХ, ОКР, освітні стандарти;
- навчально-інформаційне середовище і діяльність;
- власні інтелектуальні і психофізіологічні можливості.

Саме означені чинники в найбільшій мірі формують такий варіант організації навчальної діяльності студентів, який сприяє (в тій чи іншій мірі) формуванню навчальної ситуації, під час якої створюються оптимальні умови для розкриття студентом власного досвіду, що стосується конкретної навчальної проблеми.

Передусім зміст навчальної дисципліни і зміст діяльності (вибір змістової основи відповідно до теми заняття) формує ставлення студента, до того, що вивчається, формує відповідну мотиваційну основу, а значить і

відповідний рівень як предметної, так і психологічної готовності до роботи на занятті.

Діапазон можливостей широкий: від нейтральної по відношенню до особистісних та професійних інтересів і потреб студента інформації, що передбачає її механічне заучування, до постановки проблем, що активізують особистісний інтерес, мислення студента і реально знаходяться в зоні їх найближчого розвитку.

Саме від структурування змісту, який відображений в освітніх стандартах, залежить готовність майбутнього вчителя до організації діяльності, в основі якої взаємодія досвідів “викладач – студент”, “студент – студент”, “викладач – група”, “група – група”, “студент – група” та інші різновиди. Водночас, окрім, відповідного змісту навчання, потрібна адекватна організація діяльності, спрямована на розв’язання завдань щодо оволодіння змістовим компонентом навчання. Ми спостерігали навчальні ситуації, коли викладач пропонував студентам досить цінний навчальний матеріал, що формувало пізнавальний інтерес у студентів, готовність до активної навчальної діяльності, однак його швидко нейтралізували формальні методи роботи, що пропонувались, оскільки вони були неадекватні поставленим цілям навчання. Наступною значущою причиною низької продуктивності навчальної праці студентів на занятті є низький рівень сформованості у викладача готовності реалізувати інтерактивні методи навчання на занятті, наприклад, організувати і вести навчальну дискусію, ділову гру, аналізувати діяльність та ін.

Важливим фактором формування навчальних компетентностей є врахування інтелектуальних і психофізіологічних можливостей студентів, психологічний мікроклімат, що супроводжує навчальну ситуацію. Інтегративно ми його визначили як психологічний комфорт студента, що обумовлює його самопочуття (спокій, впевненість, відчуття власної значущості, відсутність страху помилитися, бути об’єктом принижень і насмішок та ін.).

Як свідчать результати спостережень за навчальними заняттями у ВНЗ, значна частина викладачів (за нашими дослідженнями це 37%) у своїх намаганнях використовувати сучасні інтерактивні методи навчання отримують низьку продуктивність навчальної праці, відповідно, розчарування інтерактивним особистісно-орієнтованим навчанням як таким, саме через психологічну неготовність і невміння створити адекватну психологічну атмосферу на занятті. Як правило, це в більшій мірі стосується викладачів, що обтяжені досвідом авторитарного стилю навчання, або молодих викладачів, що мають загальний невисокий рівень власної професійної компетентності.

Означені фактори, за даними нашого дослідження, в найбільшій мірі обумовлюють продуктивність формування загальної компетентності студента в оволодінні навчальною дисципліною. Розуміння значення цих факторів є необхідною умовою забезпечення ефективності процесу контролю та оцінювання навчальних компетенцій студента. Пояснюється це передусім тим, що контроль та оцінювання є складовою структури цілісного навчального процесу, а не автономним самодостатнім утворенням, а тому і досліджувати його необхідно в контексті всіх складових, а також характеру залежностей між ними.

Основними складовими моделі формування навчальних компетентностей майбутнього вчителя є:

- методологічні основи (підходи) побудови навчального процесу у вищій педагогічній школі, які забезпечують його спрямованість на формування навчальної компетентності студентів (системний, акмеологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований);
- загальні принципи формування навчальної діяльності (цілеспрямованості; систематичності та послідовності; свідомості, самостійності й активності; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; зв'язку теорії з практикою) і специфічні принципи

формування навчальних компетентностей (суб'єктності освітнього процесу, емоційно-ціннісної орієнтації, ускладнення функцій діяльності);

- структурні компоненти навчальної компетентності майбутнього вчителя (мотиваційно-цільовий, когнітивний, соціальний, емоційно-вольовий, технологічний, поведінковий) та їх функціональні зв'язки;

- зміст формування, основу якого становлять предмети гуманітарного і педагогічного циклів, модульна організація змісту навчального матеріалу, накопичення кредитів, підсистема дидактико-технологічних і лінгво-дидактичних знань і комунікативних, інформаційних, інтелектуальних та організаційних умінь;

- технології підготовки (кредитно-трансферна, проектна, інформаційна), основу яких становлять інноваційні методи і форми навчання (підготовка і захист проектів, дискусія, ділова гра, пошук інформації в іншомовних галузевих джерелах, написання професійних листів і документів іноземною мовою, усні журнали, презентація; робота в мікрогрупах, практичні заняття, "публічні виступи", самостійна та індивідуальна робота, лабораторні заняття, тренінг, науково-дослідна робота);

- педагогічні умови, що забезпечують цілеспрямоване формування компонентів навчальної компетентності (формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності; організація засвоєння студентами компонентів навчальної діяльності на основі проектної технології; забезпечення індивідуального підходу у навчанні; організація самостійної роботи в умовах кредитно-трансферної системи);

- етапи формування навчальної компетентності: початковий, формувально-пошуковий, результативно-корекційний;

- критерії (інформаційно-змістовий, ціннісно-мотиваційний, когнітивно-технологічний, самоосвітній), показники і рівні (елементарний – F, низький – FX, середній – CD, високий – BC, досконалий – A).

- результат: сформованість навчальної компетентності (професійні та особистісні якості, знання, уміння, навички, досвід).

Розробка сучасної концепції ступеневої освіти передбачає пошук нових підходів і чинників реформування освітньої галузі, які стосуються всіх компонентів підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. До основних методологічних підходів побудови навчального процесу в контексті розвитку компетентнісної освіти належать: *системний, акмеологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований*.

Системний підхід відображає взаємозв'язок на рівні структури і функцій основних компонентів процесу формування навчальних компетенцій, сприяє значному підвищенню ефективності засвоєння педагогічних і фахових дисциплін в процесі професійної підготовки і самоосвіти. Цілісне бачення компонентів теорії навчання забезпечує формування у майбутнього вчителя системи дидактичних знань в їх детермінованих зв'язках і залежностях. Це створює основу для системного проектування педагогічного процесу, аналізу його результатів. Навчальну компетентність можна також характеризувати як системне утворення, що має дві підсистеми: особистість студента як суб'єкта діяльності і структурно-функціональні компоненти. Системність навчальної компетентності виявляється в усвідомленні цілей, мотивів, професійних та особистісних якостей, сформованості знань, умінь та навичок суб'єктного досвіду.

Акмеологічний підхід передбачає розвиток особистості майбутнього вчителя на основі органічної єдності процесів професійного виховання, соціалізації, вдосконалення і корекції навчальної і педагогічної діяльності. Акмеологія орієнтує студента на постійне самовдосконалення, прагнення до самопізнання і самоусвідомлення. О. Пехота вважає, що в майбутнього вчителя необхідно формувати такий психологічний феномен, як готовність до професійного саморозвитку, що містить чотири компоненти: мотиваційно-цільовий (забезпечує спрямованість подальших особистісно-професійних

перетворень), змістовий (забезпечує формування системи знань у структуру індивідуальності педагога та механізми його професійного саморозвитку), операційний (спрямований на оволодіння способами і прийомами професійного самодослідження і самовдосконалення), інтеграційний (дає змогу створити цілісну картину професійної індивідуальності педагога, яка відображає певний етап професійного розвитку і прогноз майбутньої професійної діяльності) [135, с. 179-180].

Ураховуючи ідеї акмеологічного підходу, можна визначити внутрішні та зовнішні умови досягнення навчального “акме”. До внутрішніх умов належать: активність особистості, внутрішня мотивація навчання, прагнення досягнути максимального рівня, здатність мобілізувати на даний момент навчальні можливості, зберегти стабільність позитивних результатів діяльності. До зовнішніх умов досягнення навчального “акме” належать: навчальне середовище, освітні стандарти, суспільні вимоги, освітньо-кваліфікаційні характеристики, а також “акме-події”, які можуть стати поштовхом до саморозвитку.

Реалізація *компетентнісного підходу* забезпечує можливість трансформувати мету і зміст освіти в суб’єктивні надбання студента, які можна об’єктивно виміряти; створювати умови для самоорганізації діяльності та особистості майбутнього вчителя, виявляти його творчі можливості, формувати об’єктивну навчальну позицію. Компетентність містить не тільки когнітивний і технологічний складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий. Цей підхід дає змогу суб’єктам навчання ідентифікувати та оцінювати себе в різних аспектах діяльності.

Суть *особистісно-орієнтованого підходу* відображено в таких поняття як “активність”, “самостійність”, “суб’єкт”, “творчість”. Важливими проблемами психології особистості є феномени “Я-концепція”, самосвідомість, саморозвиток, інтуїція. Особистісно-орієнтований підхід у практиці підготовки майбутнього вчителя передбачає організацію навчання у

напрямі вдосконалення і корекції діяльності учіння з урахуванням індивідуальних можливостей, управління індивідуально-професійним розвитком майбутнього вчителя, орієнтацію на постійне самовдосконалення і рефлексію власної діяльності.

Формування компонентів навчальної компетентності майбутнього вчителя передбачає реалізацію традиційних і специфічних дидактичних принципів, які забезпечують взаємозалежність і взаємообумовленість основних компонентів процесу навчання (мотиваційний, цільовий, змістовий, процесуальний і результативний) і суб'єктами цього процесу, зумовлюють характер та особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Загальні принципи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя. Реалізація *принципу цілеспрямованості* забезпечує цілісність професійної підготовки, усвідомлення шляхів ефективної організації навчальної діяльності і процесу засвоєння знань: від сприймання навчальної інформації до використання знань на практиці. Цей принцип вимагає чітко уявляти мету і результати навчання, трансформувати цілі навчання у внутрішні мотиви та пізнавальний інтерес, конкретизувати основну мету у завданнях, показувати студентам перспективи успішного навчання.

Принцип систематичності та послідовності передбачає дотримання наступності у вивченні не тільки окремих тем, але й навчальних дисциплін, забезпечення логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань, між формами і методами навчання та формами і методами контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, встановлення міжпредметних зв'язків, розподіл навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти (модулі), визначення змістового центру кожної теми.

Реалізація вимог *принципу свідомості, самостійності й активності* у навчанні передбачає формування відповідального ставлення студентів до навчання, спонукання до самостійної пізнавальної діяльності, використання евристичних бесід, раціональних прийомів організації навчальної діяльності.

Для розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей студентів важливою є реалізація вимог *принципу індивідуалізації і диференціації навчання*. Він передбачає урахування рівня розумового розвитку студента, вивчення мотивів учіння, надання індивідуальної допомоги, організацію індивідуальної та самостійної роботи, корегування змісту і форм навчання без суттєвого зниження їх складності, формування індивідуальної системи діяльності студента.

Успішне формування навчальної компетентності передбачає реалізацію вимог *принципу професійної спрямованості* навчання. Цей принцип спрямований на формування у студентів знань і способів дій, які забезпечують ефективне здійснення навчальної і педагогічної діяльності. Професійна спрямованість забезпечується за допомогою розв'язання комплексу завдань і задач різних типів і рівнів складності, які моделюють реальні педагогічні процеси, сприяють становленню професійної позиції, оволодінню технологією педагогічної діяльності.

Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає синтез розумової діяльності з практичною, розвиток та трансформацію успіхів студента з одного виду діяльності студента на інші, реалізацію зв'язку навчання з життям, як стимулу для самоосвітньої діяльності, усвідомлення педагогічної дійсності як джерела знань і як сфери застосування теорії.

Специфічні принципи формування навчальних компетентностей.

Реалізація вимог *принципу суб'єктності освітнього процесу* забезпечує можливість здійснювати вільний вибір змісту, методів, форм і способів навчання, методів і форм контролю, формувати насамперед внутрішню, а не зовнішню мотивацію навчання, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід.

Принцип емоційно-ціннісної орієнтації навчального процесу забезпечує усвідомлення цілісності почуттєвої і раціональної сфер особистості, формування системи цінностей, ідеалів, ціннісного ставлення до об'єктів і засобів навчальної і професійної діяльності.

Принцип ускладнення функцій діяльності вимагає досліджувати і формувати індивідуальні системи діяльності, усвідомлювати внутрішню сутність і структуру власної діяльності, формулювати діагностичні цілі діяльності на основі рефлексії, передбачати проміжні і кінцеві результати діяльності, з'ясовувати причини появи суперечливих фактів і явищ, дій, а також альтернативних способів досягнення цілей. Ускладнення функцій навчальної діяльності обумовлене не тільки багатоваріантністю постановки цілей, але й невизначеністю конкретних умов їх досягнення.

Загальні і специфічні принципи взаємопов'язані і взаємообумовлені. Розвиток компетентнісної освіти, на нашу думку, пов'язаний з постійним проникненням у більш складні зв'язки і відношення між компонентами і суб'єктами навчання, які відображають принципи навчання. Саме система принципів навчання може сприяти ефективності формування навчальних компетентностей, виявленню особливостей цього процесу на рівні конкретних правил і рекомендацій.

Складність процесу формування навчальної компетентності майбутнього вчителя обумовлює необхідність дотримуватись певних *педагогічних умов*. Ще Ю. Бабанський, розглядаючи закономірності педагогічного процесу, зазначав, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить» [15, с. 78].

Проблемою виявлення умов, які забезпечують ефективність педагогічного процесу як в шкільній, так і в практиці вузів, займаються багато дослідників. Перш за все слід сказати про те, що саме поняття «умова» трактується ними далеко неоднаково. Так, М. Фролов трактує умову як філософську категорію, яка виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Саме предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як зовнішнє відносно предмета різноманіття об'єктивного світу. На відміну від чинника, який безпосередньо породжує те чи інше явище чи процес, умова складає те середовище, оточення, в якому останнє виникає, існує і розвивається [29, с. 390]. Різноманіття підходів до

розглядуваних категорій пояснюється неоднозначністю філософського розуміння категорії «умова».

Ю. Гільбух робить спробу розвести поняття «умова» з поняттям «фактор» [41]. На його думку, умови і фактори можуть співпадати за змістом, але розрізняються за функціями. Фактори розглядаються автором як причини і рушійні сили процесу виховання, функціонування яких завжди пов'язано з наявністю необхідних педагогічних умов, які мають зовнішній і внутрішній характер по відношенню до вихованця.

В. Каспіна [68, с. 10] під умовами розуміє обставини, які стимулюють формування у студентів впевненості, подання студентам чітких умов, постанову перспектив перед колективом студентів і педагогів.

Аналіз літератури дає змогу говорити про різні підходи до трактування «умови» як категорії. Так одні автори трактування поняття «умова» визначають виходячи з теорії причинності, при цьому причина звично попадає до умов в якості одного з активних елементів, тобто по суті зливається з поняттям «фактор як рушійна сила розвитку». У відповідності з іншими підходами «умова» є сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування або зміни даного (обумовленого) об'єкта. Поняття «умова», яке трактується таким чином, не співпадає з поняттями «середовище», «обставина», «оточення», які звично вживаються як його синоніми. По-перше, ці поняття відбивають повністю сукупність об'єктів, які складають «оточення» обумовлюваного об'єкта, в тому числі і випадкові об'єкти, які не чинять ніякого впливу на нього. По-друге, ці поняття відбивають лише зовнішні по відношенню до обумовлюваного об'єкта обставини, тоді як до числа умов нерідко входять і внутрішні характеристики самого об'єкта. Якщо під «умовами» розуміти таку сукупність об'єктів, в якій обумовлюваний об'єкт стає необхідним, то поняття «умова» співпадає з поняттям «умова дії закону» [29]. Але такі закони як структурні, функціональні та ін., як правило, пов'язують між

собою внутрішні характеристики об'єкта. Тому умови можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми.

Внутрішній і зовнішній характер умов зміни обумовлюваного об'єкта (особистості) визначає специфіку їх змісту, їх взаємодій. Внутрішні і зовнішні умови повинні бути певним чином співвіднесені один з одним.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки фахівців у вищій школі дають підстави стверджувати, що суть навчання, його зміст, форми, методи і засоби не пов'язані із завданнями формування діяльності і мислення студентів. Широке використання нових інформаційних технологій, які, на жаль, відтворюють модель традиційного навчання, спрямоване на засвоєння «готових знань», віддалених від практичної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до визначення педагогічних умов. Так, О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, які забезпечують успішне розв'язання поставленої проблеми. Л. Андрєєв визначає дидактичні умови як обставини процесу навчання, котрі є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, які забезпечують досягнення відповідної дидактичної мети. Р. Нізамов визначає психолого-педагогічні умови активізації навчальної діяльності студентів як обставини, які в тісній взаємодії забезпечують найкращу сукупність факторів (відношень, засобів тощо) і надають можливість викладачеві організувати активну навчальну діяльність студентів (забезпечення єдності освітньої, розвивальної, виховної функції; системне використання вимог дидактичних принципів; різноманітність методів навчання; забезпечення емоційності навчання; ефективна організація самостійної роботи студентів і підвищення ролі контролю; комплексне, педагогічно доцільне використання технічних засобів навчання) [116].

Під педагогічними умовами формування навчальної компетентності майбутнього вчителя розуміємо таке середовище, в якому в тісній взаємодії представлена єдність дидактичних, психологічних, загальнопедагогічних факторів, що забезпечують можливість педагогові організувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, яка характеризується здатністю до її цілепокладання, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки:

- 1) формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності;
- 2) організація засвоєння студентами компонентів навчальної діяльності на основі проектної технології;
- 3) забезпечення індивідуального підходу у навчанні;
- 4) організація самостійної роботи в умовах кредитно-трансферної системи.

Характеристика інших складових моделі формування навчальної компетенції майбутнього вчителя буде здійснена в наступних підрозділах дисертації.

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості навчальних компетентностей майбутнього фахівця

На основі вивчення теоретичних положень, структури професійної компетентності майбутнього вчителя та результатів емпіричного дослідження, визначено основні критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця.

У науковій літературі неоднозначно висвітлюють проблему критеріїв та показників. Під поняттям «критерій» розуміють: об'єктивну ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація чогось, мірило судження, оцінки [164, с. 654]; засіб перевірки істинності або ж помилковості одного або іншого твердження, гіпотези; ознаку, взятую за основу класифікації. Зміст поняття «показник» містить: а) свідчення, доказ,

ознаку чого-небудь; б) наочні дані про результати якої-небудь роботи чи процесу, досягнення в чому-небудь, кількість чого-небудь [121, с. 520].

Критерій за своїм обсягом є більш широким поняттям, ніж показник, який характеризується низкою ознак. Показник як компонент критерію є типовим і конкретним виявом сутності якості процесу чи явища, що підлягає дослідженню. Водночас пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості, насамперед у діяльності, поведінці, вчинках.

Узагальнення різних вимог до критеріїв оцінки ефективності того чи іншого педагогічного процесу дало можливість встановити, що основними ознаками, якими повинні задовольняти засоби перевірки, є:

- об'єктивність, що дає можливість оцінювати педагогічне явище (процес), який досліджується, однозначно, не допускаючи спірних оцінок різними дослідниками;
- адекватність (валідність), тобто оцінюють саме те, що хоче оцінити експериментатор;
- нейтральність, однаковість, рівнозначність для всіх явищ (процесів) даного дослідження.

Очевидно, не всі ознаки треба класифікувати як критерії, а лише ті, що відповідні певним вимогам: 1) бути об'єктивними, тобто відображати ознаки, які притаманні предмету, що вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єкта; 2) відображати суттєві ознаки предмета; 3) істотні ознаки повинні постійно характеризувати цей предмет або явище; 4) характерною ознакою критерію є його повторюваність.

Якісна сформованість, ступінь виявлення критерію виражається в конкретних показниках, які відображають об'єктивну сторону результатів діяльності та суб'єктивне ставлення до неї. Система критеріїв повинна бути уніфікованою, тобто всі її показники за змістом і математичним вираженням не повинні протистояти один одному. Вони повинні бути пов'язані між собою таким чином, щоб слугувати початковими щодо загальних критеріїв.

Критерії і показники розглядаємо як ознаки сформованості компонентів «професійної компетентності», що слугують для визначення її розвитку.

Здійснюючи аналіз становлення суб'єктивної позиції студентів, В.Сластьонін вважає, що критеріями, які дають змогу її фіксувати, є основні її структурні компоненти: усвідомлений вибір професії; прагнення професійної самореалізації; стійкий інтерес до дисциплін спеціального та культурологічного циклів; ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності; суб'єктивні зв'язки між студентами, викладачами та навчальною групою; вміння самотійно визначати мету, планувати й прогнозувати власну життєдіяльність, уміння раціонально її організувати та коригувати, тобто регулювати; вміння контролювати, аналізувати, оцінювати власну особистість, діяльність і поведінку; сформованість прагнення до самоосвіти та самовиховання [160].

Виходячи з вищезазначеного та структури навчальної компетентності майбутнього вчителя, ми виділили 4 базові критерії, що визначають рівень сформованості навчальної компетентності студента в процесі вивчення педагогічних та філологічних дисциплін. Вони можуть слугувати критеріями оцінювання навчальних досягнень студента:

- 1) інформаційно-змістовий;
- 2) когнітивно-технологічний;
- 3) ціннісно-мотиваційний;
- 4) самоосвітній.

Інформаційно-змістовий критерій визначається традиційними методами. Знання завжди є базовим показником компетентності, оскільки вони є основою формування моделей будь-якої професійної діяльності. Повнота, глибина, осмисленість навчальної інформації дає змогу на їх основі сформувати теоретичну компетентність, тобто розуміння сутності процесів, явищ, фактів та ін. і відповідно сформувати вміння проектувати та

реалізовувати діяльність, адекватно використовуючи вивчений теоретичний матеріал.

Таблиця 2.1.

Основні критерії і показники для визначення рівня компетентності студента в процесі оволодіння іноземною мовою

№ п/п	Критерії	Показники
1.	Інформаційно-змістовий	• Якість знань (ступінь глибини, системності, уміння застосовувати на практиці). • Уміння самостійно використовувати інформаційні джерела, розуміти та оперувати переносним смислом тексту, диференційованості суджень, ступені їх глибини. • Ступінь засвоєння психолого-педагогічних, теоретико-методичних знань, рівень навчальних досягнень.
2.	Когнітивно-технологічний	• Здатність розробляти свій режим, методику та стиль навчальної діяльності. • Вміння організувати власне навчання (цілеспрямованість, організованість, аналітичні здібності). • Вміння формувати діяльність (постановка цілей, визначення адекватних засобів, організація діяльності, контроль рівня її виконання).
3.	Ціннісно-мотиваційний	• Усвідомлення цілей і мотивів навчальної і педагогічної діяльності. • Розвиток внутрішньої потреби в оволодінні знаннями, уміннями і навичками навчальної діяльності (пошук нових інформаційних джерел та методик навчання). • Орієнтація на самоорганізацію, самоаналіз навчальної і педагогічної діяльності у майбутньому.

4.	Самоосвітній	• Вміння організувати свою навчальну діяльність та позитивне ставлення до предмета, який вивчається, як до особистісно значущого (вміння студента виділити пріоритетні теми, напрямки діяльності, поставити перед собою чіткі завдання, спроектувати логіку роботи над їх виконанням, вибрати методи для реалізації цих завдань). • Здатність студента до цілеспрямованої самоосвіти з формування та вдосконалення професійної компетентності (вирішення проблемних ситуацій, виконання творчих завдань, наукових проектів і т.п.). • Уміння обґрунтувати перспективи розвитку власної педагогічної діяльності.
----	--------------	---

Цей критерій використовуємо для визначення не стільки навчальних досягнень відносно якихось формалізованих спільних для всіх показників, скільки рівня навчальних досягнень щодо власного попередньо зафіксованого рівня.

Такий підхід спонукає до формування студентом своєї оптимальної для своїх можливостей траєкторії навчальної діяльності.

Означений критерій є надзвичайно важливим, оскільки без його використання результати компетентнісної освіти складно діагностувати. Суттю сучасних технологій навчання є формування студентом власної траєкторії професійного становлення, тобто формування такої стратегії і тактики навчальної діяльності студента, за якої він буде цілеспрямовано і поетапно нарощувати професійну компетентність на кожному конкретному відрізку навчального процесу, починаючи з мікрорівня: виконання навчального завдання, робота на занятті і т.п.

Якщо за класичної схеми професійної освіти студенти формують свою компетентність практично однаковими темпами, в однакових для всіх умовах, то кредитно-трансферна система освіти забезпечує принципово іншу технологію освітньої діяльності.

Кожне наступне навчальне завдання в структурі педагогічного процесу має максимально орієнтуватись на рівень виконання попереднього. Тобто, зона найближчого розвитку кожного студента визначається на основі фіксації рівня актуального розвитку (Л. Виготський). Саме тому і запроваджено поняття «навчальне досягнення», тобто те, що конкретно досягнув студент на кожному конкретному етапі навчальної діяльності. В такий спосіб ми реально оптимізуємо систему професійної підготовки фахівця, оскільки працюємо на вирішення проблеми недопустимо низького рівня професійної компетентності значної частини студентів. Нескладно довести той факт, що основні механізми продукування даної проблеми лежать в самій системі професійної освіти.

Якщо студент не усвідомлює кожний наступний етап професійного розвитку на основі реальних досягнень попереднього етапу, то закономірно для тої частини студентів, які недостатньо добре виконали завдання визначена навчальна ціль буде поза зоною їх найближчого розвитку, тобто для них вона буде складна, отже не досяжна. З кожним наступним етапом проблема поглиблюється, оскільки прогалини набувають тенденцію до розширення, визначені для всіх освітні стандарти будуть кожного разу все далі поза зоною найближчого розвитку.

Так само актуальною є проблема і для «сильних» студентів, тобто таких, для яких навіть оптимально визначені для групи студентів навчальні завдання, орієнтовані на середній рівень, будуть надто простими, такими, що не потребують особливої мобілізації, напруги інтелектуальних зусиль і т.п. Тобто і в першому, і другому випадках ми не проектуємо студентів на формування ситуації успіху, яка стає реальністю лише за умови, коли студент працює над навчальним завданням, реалізуючи себе, тобто в зоні найближчого розвитку, коли виконання завдання асоціюється з власною перемогою (результатом інтелектуальних зусиль, самоорганізацією, реалізацією особистісного потенціалу).

Другий критерій (когнітивно-технологічний) означає надзвичайно важливий показник навчання, що опікується його діяльнісною складовою. Позиція студента в навчальній діяльності в найбільшій мірі характеризує мобільність процесу: чи він є пасивним виконавцем завдань викладача чи активним суб'єктом формування своєї навчальної діяльності.

Уміння вчитись і формувати власну діяльність характеризується передусім знанням про себе, свої пріоритети, слабкі і сильні сторони, здатністю розробляти свій режим, методику та стиль навчальної діяльності. Формується модель, згідно з якою не викладач вчить студента, а студент вчиться за допомогою викладача – основа суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин в структурі навчальної діяльності. Дану компетенцію у сфері навчання можна трактувати і як життєво значущу, тобто ключову. Вміння організувати власне навчання - означає вміння організовувати і будь-яку іншу діяльність, оскільки при цьому актуалізуються однакові особистісні якості (цілеспрямованість, організованість, аналітичні здібності), а також вміння формувати діяльність: ставити ціль, визначати адекватні засоби, організовувати діяльність, контролювати рівень її виконання.

Перших два критерії якості професійної освіти майбутнього вчителя тісно пов'язані з наступним (ціннісно-мотиваційним). Позиція студента як суб'єкта власного професійного становлення передбачає орієнтацію на досягнутий результат і відповідно планування перспектив розвитку професійної підготовки. Компетентність у сфері навчальної діяльності передусім пов'язана з усвідомленням цілей і мотивів навчальної і педагогічної діяльності, процесу власного професійного становлення, вмінням його проаналізувати у кожний окремий момент здійснення діяльності з тим, щоб визначити рівень його ефективності, відповідність результату поставленим цілям. За допомогою ціннісно-мотиваційного критерію можна визначити ступінь самостійності студента під час аналізу слабких сторін діяльності, недоліків, які мали місце в роботі, а також фіксації успіхів та умов їх досягнення. Цей критерій дає змогу оцінити позицію

студента в навчальній діяльності, його зорієнтованість на її самоорганізацію і самоаналіз, ступінь суб'єктності, здатність орієнтуватися як на попередній рівень навчальних досягнень, так і особистісні якості, свій потенціал розвитку. Ціннісно-мотиваційний критерій забезпечує можливість визначити рівень розвитку внутрішньої потреби в оволодінні знаннями, уміннями і навичками, мотивацію діяльності, яка передбачає необхідність глибокого розуміння суті проблеми, що вивчається, а також її зв'язок з особистісними, життєвими смислами та пріоритетами.

Необхідно відзначити, що ставлення до навчальної дисципліни визначає в багатьох аспектах рівень компетентності. Мова йде про мотиваційну основу навчальної діяльності. Якщо базовим мотивом є контроль знань викладачем, то таке навчання не має перспективи. Воно, зазвичай, припиняється, коли закінчується контроль, а також набуває тенденції пристосування до контролю (маневрування інтенсивністю навчальної праці відповідно до форм контролю).

Ставлення до дисципліни як до особистісно значущої є потужним механізмом самоорганізації діяльності, самостійного пошуку пріоритетів, а також забезпечення перманентності навчальної діяльності щодо підвищення компетентності впродовж життя. Що ж стосується іноземної мови, то інтерес до процесу оволодіння нею або усвідомлення важливості знання іноземної мови спонукає до пошуку нових інформаційних джерел та методик навчання. Студент читає додаткову літературу для дослідницької роботи (наприклад під час написання курсової, дипломної робіт), звертається до літературних джерел, представлених іноземною мовою, дивиться фільми, програми.

Даний критерій є надзвичайно важливим і може бути класифікований як стержневий в процесі оцінювання якості професійної підготовки вчителя.

Всі попередні критерії до певної міри інтегруються в останньому, і відображають найвищий рівень сформованості навчальної діяльності. Тобто саме наявність базових знань, вміння організувати свою навчальну діяльність та позитивне ставлення до предмета як до особистісно значущого і

визначають здатність студента до цілеспрямованої самоосвіти, регулювати навчальну діяльність відповідно до поставлених цілей і напрямків роботи.

Даний критерій введено для того, щоб акцентувати увагу саме на цих показниках якості навчальної діяльності, ініціюючи і оцінюючи будь-які спроби студента до самоосвіти.

Самоосвітня діяльність повинна формуватись в умовах цілеспрямованої організації навчальної діяльності і відповідно виступати важливим критерієм, показником якості.

Здатність студента до цілеспрямованої системної самоосвіти з формування та удосконалення навчальної компетентності є найвищим показником якості професійної підготовки майбутнього вчителя ще й тому, що після закінчення ВНЗ вона залишається єдиною формою професійного росту. Лише за умови достатнього рівня сформованості самоосвітньої діяльності вчителя забезпечується перманентність освіти впродовж професійної діяльності, впродовж життя.

Самоосвітня діяльність формується поетапно і постійно може бути об'єктом оптимізації, забезпечення вищого рівня продуктивності. Саме тому в процесі організації та здійснення навчальної діяльності в ВНЗ в умовах вивчення будь-якої дисципліни важливо контролювати та оцінювати рівень сформованості самостійної роботи студента, яка реалізується під час виконання навчальних завдань. Наприклад, це стосується вміння студента виділити пріоритетні теми, напрямки діяльності, які представляють найвищий інтерес або професійну значущість, поставити перед собою чіткі завдання, спроектувати логіку роботи над їх виконанням, вибрати методи, що допоможуть в оптимальному режимі ці завдання реалізувати. Для цього важливо студента постійно ставити в ситуацію вибору завдань для самостійної роботи, а також його обґрунтування з позиції професійної доцільності, особистісної значущості. Це може бути вирішення проблемних ситуацій, виконання творчих завдань, пошук додаткової інформації до навчальних занять, наукові проекти, тобто різноманітні завдання, які

передбачають роботу, що починається від постановки завдання і закінчується самооцінкою та аналізом рівня її продуктивності.

Самостійну роботу можна оцінювати як в цілому, комплексно, орієнтуючись на кінцевий результат, так і поетапно, поелементно. Наприклад, запропонувавши студенту обґрунтувати логіку виконання завдання, доцільність використаних методів роботи, представити результати самоаналізу діяльності та ін. Крім того, високий рівень сформованості самостійної діяльності студента забезпечує формування власної концепції, методики та стилю майбутньої професійної діяльності. Як вибір завдань, так варіант їх виконання завжди буде означений особистісними смислами і саме через самостійну роботу студент проектує і реально наповнює змістом майбутню професійну діяльність.

Згідно з цими критеріями визначено такі рівні сформованості навчальної компетентності студента:

Рівень F (елементарний):

1) Рівень навчальних досягнень низький. Студент володіє обмеженим словниковим запасом, не здатний конструювати навіть прості речення. Навички вільного мовлення несформовані.

2) Студент не виявляє ні бажання, ні інтересу щодо виконання завдань, які пропонуються викладачем. Самоаналіз та самооцінка несформовані.

3) Студент не асоціює педагогічні дисципліни й іноземну мову зі своїм подальшим професійним життям та й життям взагалі.

4) Самоосвітньою діяльністю з даних предметів студент не займається.

Рівень FX (низький):

1) Рівень навчальних досягнень нижчий посереднього. Низький рівень сформованості словникового запасу дає змогу конструювати прості речення, читати елементарні тексти зі словником. Навички вільного мовлення несформовані. Навчання здійснюється винятково на інформаційно-репродуктивному рівні.

2) Вивчення педагогічних дисциплін та іноземної мови здійснюється як примусове виконання завдань, що пропонуються викладачем. Виконання завдань несистематичне, поверхове. Відсутні зацікавленість, ініціатива. Творчі завдання студент виконати не може. Студент не цікавиться проблемою формування свого стилю та методики вивчення мови, не може поставити перед собою конкретні цілі та організувати роботу з їх реалізації. Низький рівень сформованості аналітичних здібностей. Самоаналіз та самооцінка несформовані, студент не відчуває потреби в них. Основним стимулом навчальної діяльності щодо оволодіння знаннями і вміннями є контроль знань викладача.

3) Студент не пов'язує знання з професійною доцільністю і не бачить її потенціалу в професійному становленні. На його думку, знання з педагогіки та іноземної мови не є життєвою необхідністю, що безпосередньо пов'язана з особистісним самовдосконаленням, підвищенням рівня культури духовності, можливістю самореалізації в життєвому просторі.

4) Самоосвітньою діяльністю з даних предметів студент не займається.

Рівень DE (середній):

1) Рівень навчальних досягнень посередній. Словниковий запас та граматичні основи дають змогу формувати мовлення за простими конструкціями. Студент відчуває значні труднощі під час самостійного опрацювання тексту.

2) Студент проявляє старанність у процесі виконання навчальних завдань, однак зацікавленість при цьому виявляє не часто. Недостатній рівень сформованості зв'язного мовлення не дає можливості відчувати себе суб'єктом спілкування. Вся увага зосереджується не на предметі, а на техніці мовлення. Водночас виконання завдань полегшеного рівня може викликати зацікавленість та невимушену активність.

Студент інколи ставить перед собою навчальні цілі, однак це має епізодичний прояв. Зазвичай, студент не може проаналізувати свою діяльність щодо оволодіння педагогічними знаннями і мовою, оскільки вона

реалізується лише на інформаційно-репродуктивному рівні. В навчанні він є переважно об'єктом діяльності. Ініціатива проявляється у випадках, коли завдання викликають інтерес. Мають місце елементи самоаналізу, але він здійснюється лише за завданням викладача і мають безсистемний і поверховий характер. Самооцінка здійснюється лише за завданнями викладача і як правило є не аргументованою. Основними стимулами навчання є контроль знань викладачем і епізодично пізнавальний інтерес.

3) Ставлення до навчального предмета має “автономний” характер і практично не пов'язується з майбутньою професійною діяльністю.

Студент розуміє значущість педагогічних знань та іноземної мови для майбутнього професійного росту (доступ до інформації), а також особистісної реалізації в житті, особливо враховуючи сучасні умови життя та кредитно-трансферну систему освіти (Європейський простір). Однак це не є стимулом формування адекватного ставлення до навчання та відповідної його організації. Стимули загальнокультурного вдосконалення, особистісного росту, підвищення рівня духовності часто не усвідомлюється.

4) Самоосвітньою діяльністю з предмета практично не займається, за винятком практичної необхідності (робота з комп'ютером, виконання інструкцій та ін.).

Рівень ВС (високий):

1) Рівень навчальних досягнень достатній. Студент виконує навчальні завдання, достатньо успішно оволодіваючи матеріалом. Словниковий запас достатній. Рівень сформованості мовлення дає змогу спілкуватись на елементарному рівні з тем, що визначені програмою. Більшість завдань виконуються із зацікавленістю, студент ставить питання, інколи проявляє інтерес до додаткового матеріалу. Студент може читати художню літературу або навчальну за фахом, однак, ініціативи при цьому не виявляє.

2) Рівень сформованості навчальної діяльності з оволодіння педагогічними дисциплінами та іноземною мовою достатній. Студент може аналізувати власну навчальну роботу або виконання навчального завдання і

відповідно його оцінювати. Студент може самостійно вибрати навчальні завдання за рівнем складності та інтересу, аргументуючи відповідно свій вибір. Інколи студент шукає раціональні, відповідно до своїх можливостей методи роботи над навчальним матеріалом, однак це здійснюється несистематично.

3) Студент розуміє значущість володіння педагогічними знаннями та іноземною мовою для сучасного фахівця будь-якого напрямку, розуміє можливості професійної самореалізації за новою системою освіти та умов конкуренції як в ринковій економіці, так і в освітньому просторі. Фіксується позитивне ставлення до загальної ерудиції, освіченості, духовної культури як базових якостей сучасної людини, їх значущості для самореалізації. Водночас така позиція обумовлює епізодичну активність в зазначеному аспекті і не є системою.

4) Самоосвітня діяльність реалізується епізодично, скеровується інтересом, і не забезпечує цілеспрямованість, перманентність, а значить і результативність.

Рівень А (досконалий):

1) Рівень навчальних досягнень з предметів високий. Студент з легкістю виконує навчальні завдання, потребуючи додаткової інформації та завдань підвищеної складності. Високий рівень сформованості зв'язного мовлення дає змогу йому не лише брати активну участь в запропонованих педагогічних і комунікативних ситуаціях, а й самостійно ініціювати стихійні, що виходять з контексту діяльності. Студент самостійно опрацьовує додаткову літературу та веде самостійний пошук літератури (або іншого виду інформації іноземною мовою) за власним вибором.

2) Студент самостійно і постійно працює над удосконаленням своєї програми навчання та методики її реалізації, час від часу консультуючись з цього приводу з викладачем. Самоаналіз та самооцінка здійснюються регулярно, що дає можливість проектувати нові навчальні цілі та оптимізувати процес їх реалізації, враховуючи проблеми, помилки, а також

успіхи та методичні знахідки. У студента сформований високий рівень аналітичного мислення, потреба у творчій діяльності.

3) Студент орієнтований на вивчення педагогічних дисциплін та іноземної мови як значущих засобів професійного самовдосконалення та самореалізації. Він пов'язує подальшу професійну самореалізацію з можливостями Європейського освітнього простору. Фіксується чітка спрямованість на особистісне самовдосконалення і готовність до реалізації потенціалу іноземної мови у зазначеному напрямі.

4) Студент цілеспрямовано формує свою самоосвітню роботу з вивчення педагогічних предметів та іноземної мови (намічені перспективи, поставлені цілі, розроблена програма роботи щодо їх реалізації, критерії оцінювання). Вивчення проблематики педагогічних дисциплін та іноземної мови стає значущою частиною життєвого простору студента.

Отже, студентам необхідно допомогти сформувати чітке уявлення про модель компетентності та технологічні схеми її визначення, що дасть можливість здійснювати самоаналіз, самодіагностику успішності свого професійного навчання, а також реально бути суб'єктом формування власної траєкторії професійного становлення.

Висновки до II розділу

1. На основі результатів аналізу наукової літератури та емпіричного досвіду підготовки майбутнього вчителя іноземних мов розроблено модель навчальної компетентності майбутнього фахівця іноземних мов, що може слугувати інтегральним показником успішності оволодіння педагогічними і методичними дисциплінами в контексті цілісного процесу професійного становлення вчителя. В основу побудови моделі покладено методологічні

положення про універсальність навчальної компетентності, яка виявляється в різних видах, рівнях і формах і взаємодіє із соціальними вимогами, що відображені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітніх стандартах, із соціально-педагогічним середовищем, особистісними психічними процесами і володіє інтегративними якостями цілого. Особливості формування компонентів навчальної компетентності обумовлені також психофізіологічними, інтелектуальними і віковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості.

2. Структура навчальної компетентності майбутнього вчителя містить такі компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, соціальний, поведінковий, технологічний, емоційно-вольовий.

Основним системотвірним компонентом навчальної компетентності є мотиваційно-цільовий, який визначається суспільними вимогами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, освітніми стандартами. Мотиваційно-цільовий компонент передбачає постановку цілей і завдань навчання, вибір методів, форм і засобів навчання, аналіз його результатів, рівня розвитку особистості студента, його власних суб'єктивних ставлень. Когнітивний компонент будується на основі положення про вирішальну роль знань і когнітивних структур у протіканні психічних процесів і поведінки людини та передбачає формування комплексу психолого-педагогічних, дидактико-технологічних і методичних знань. Соціальний компонент компетентності відображає багатогранний процес засвоєння студентом досвіду суспільного життя і суспільних стосунків, забезпечує організацію спільної діяльності і ефективної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, передбачає активну участь майбутнього вчителя у засвоєнні культури людських стосунків, формуванні певних соціальних норм, ролей і функцій, здобутті умінь і навичок, необхідних для їх успішної реалізації. Поведінковий компонент компетентності здійснюється як єдність психічних (спонукальних, регуляційних, відображувальних) ланок і виконавських зовнішніх дій, підпорядковується мотиваційно-цільовому, а також суспільним цілям і

набуває характеристик свідомої, колективної, творчої діяльності. Технологічний компонент навчальної компетентності забезпечує синтез теорії і практики, озброює студентів прикладними, суто технологічними знаннями; передбачає не стільки поповнення теоретико-методологічних знань, скільки формування професійних умінь проектувати і конструювати процес навчання, аналізувати його результати; забезпечує в конкретних умовах відповідність результатів навчальної діяльності попередньо поставленим цілям. Емоційно-вольовий компонент навчальної компетентності слугує одним із основних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки, спрямованих на задоволення актуальних навчальних потреб; реалізовує функцію позитивного і негативного підкріплення, сприяє розвитку соціальних норм поведінки; відображає оцінне ставлення суб'єкта навчання до різних педагогічних ситуацій, до власної діяльності.

Названі вище компоненти відображають процесуальну суть навчальної компетентності від цілей, мотивації, змісту, способів (технологій) досягнення цілей до оцінки результатів та емоційно-вольової регуляції.

3. Структура навчальної компетентності майбутніх педагогів відображає єдність діяльнісних та особистісних сторін, взаємодію мотиваційно-цільового, когнітивного, соціального, поведінкового, технологічного, емоційно-вольового компонентів та їх функцій: стимулююче-мотиваційної, діагностико-корекційної, програмувально-перетворювальної, самосуб'єктного впливу, інформаційної, управлінської.

4. Навчальна компетентність студента є цілісною інтегральною характеристикою майбутнього фахівця, яка органічно поєднує в собі загальнонавчальні компетенції (організаційні інтелектуальні, інформаційні, комунікативні, лінгво-дидактичні), рівні компетенцій (ключові або життєві, міжпредметні, навчальні), види компетентностей (соціально-психологічна, комунікативна, професійно-педагогічна). Результативна складова навчальної

компетентності передбачає сформованість знань, умінь і навичок, професійних та особистісних якостей і досвіду. Особливе значення для навчальної компетентності майбутнього вчителя має самоаналіз та самооцінювання результатів навчальної діяльності, які забезпечують розвиток навчальної активності і формування адекватної самооцінки. Самоаналіз є основним механізмом саморозвитку як в особистісному, так і професійному аспектах.

5. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури, структури навчальної діяльності, розробленої моделі навчальної компетентності, даних експериментальної роботи забезпечили можливість розробити модель формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Важливими компонентами моделі формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов є мета, завдання, домінантні фактори (мета професійної підготовки; ОКХ, ОКР, освітні стандарти; навчально-інформаційне середовище і діяльність; власні інтелектуальні і психофізіологічні можливості), методологічні підходи (системний, акмеологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований), загальні і специфічні принципи; структурні компоненти навчальної компетентності майбутнього вчителя; зміст, основу якого становлять предмети гуманітарного і педагогічного циклів, модульна організація змісту навчального матеріалу, накопичення кредитів, підсистема дидактико-технологічних і лінгво-дидактичних знань і комунікативних, інформаційних, інтелектуальних та організаційних умінь; технології (кредитно-трансферна, проектна, інформаційна); педагогічні умови (формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності; організація засвоєння студентами компонентів навчальної діяльності на основі проектно-технології; забезпечення індивідуального підходу у навчанні; організація самостійної роботи в умовах кредитно-трансферної системи); етапи; критерії, показники, рівні сформованості і результат.

6. На основі вивчення теоретичних положень, структури професійної компетентності майбутнього вчителя та результатів емпіричного дослідження, визначено основні критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця.

Виділено чотири базові критерії, що визначають рівень сформованості навчальної компетентності студента в процесі вивчення педагогічних та філологічних дисциплін. Вони слугують критеріями оцінювання навчальних досягнень студента: інформаційно-змістовий; когнітивно-технологічний; ціннісно-мотиваційний; самоосвітній.

7. Згідно критеріїв визначено рівні сформованості навчальної компетентності студента: елементарний (F), низький (FX), середній (DE), високий (BC), досконалий (A).

РОЗДІЛ III.

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

3.1. Експериментальне дослідження ефективності реалізації змістових і процесуальних компонентів системи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов

Для перевірки гіпотези ми провели експериментальне дослідження. Дослідженням було охоплено 190 студентів вищих навчальних закладів м. Тернополя та м. Кам'янець-Подільський, з яких 100 (4 групи) становили експериментальні групи і 90 (4 групи) – контрольні. Дослідна робота здійснювалась в природних умовах, в процесі підготовки бакалаврів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і Кам'янець-Подільського національного університету. Формувальний етап експерименту охоплював період з 2004 по 2007 рр.

Із студентами експериментальних груп проводилась робота за розробленою нами програмою, характерною особливістю якої є те, що з її допомогою створювалися додаткові можливості для розкриття творчого потенціалу студентів, а також для підготовки їх до майбутнього життя, яке передбачає, як правило, поєднання навчальних, професійних і життєвих компетенцій.

Загальною метою курсу ІМПС є підготовка студентів до ефективної комунікації у їхньому академічному та професійному оточенні. Тому програма передбачає, що комунікативні мовні компетенції будуть формуватись для адекватної поведінки в реальних ситуаціях академічного та професійного життя, які є загальними для студентів різних спеціальностей. Програма ІМПС є професійно зорієнтованою і спрямована на формування загальнонавчальних умінь. Її зміст побудовано відповідно до професійних умінь загального характеру, необхідних у різноманітних професійних сферах і ситуаціях. Ці вміння проявляються в різних типах мовленнєвої поведінки.

- уміння спілкуватися в обсязі тематики навчальної програми;

- уміння збирати й аналізувати потрібну інформацію; визначати головне й узагальнювати;

- уміння самоорганізації діяльності;
- уміння точно і чітко формулювати і викладати свої думки;
- уміння підготувати публічні виступи з низки галузевих питань;
- уміння працювати в колективі;
- уміння адаптуватися до нових умов, сприймати інновації;
- розвиток творчого мислення і здібностей;
- формування мотивації, що забезпечує прагнення до безперервної освіти і самовдосконалення тощо.

Під час впровадження розробленої програми ми дотримувалися наступних принципів навчання:

- сприяння постійному прагненню студентів до самовдосконалення, самоосвіти, підвищенню інтелектуального потенціалу і компетентності;
- розвивальний характер програмного матеріалу, що сприяє їх професійному і суспільному становленню.

Основними завданнями експериментальної роботи під час реалізації програми були такі:

- формування у студентів загальних та професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі;
- стимуляція розвитку та розкриття творчих здібностей студентів як запорука успішної інтелектуальної діяльності;
- формування у студентів загальних навчальних компетенцій (декларативні знання, вміння й навички, компетенцію існування та вміння вчитися); розвиток здібностей до самооцінки та здатності до самостійного навчання, що дасть змогу студентам продовжувати навчання в академічному

і професійному середовищі як під час навчання у ВНЗ, так і після отримання диплома про вищу освіту;

- допомога в усвідомленні життєвих цілей, визначенні професійних намірів, формування прагнення до самоактуалізації, бажання самовдосконалення, навчання, у тому числі на основі самоосвіти;
- формування готовності до конкуренції на ринку праці, досягнення певного соціально-професійного статусу як фактора економічної та творчої незалежності;
- сприяння становленню критичного самоусвідомлення та вмінь спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється;
- забезпечення широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій.

Структурно програма складається з 8 кредитів (15 змістових модулів), які забезпечують:

- опрацювання загальних тем з іноземної мови («People around You», «Staying in», «Alma Mater», «It's a very Exciting City!» та ін.), що є необхідними для гнучкого вираження відповідних понять;
- розуміння і продукування широкого кола текстів в академічній та професійній сферах, мовних форм, властивих для офіційних та розмовних реєстрів академічного та професійного мовлення;
- широкого діапазону словникового запасу (у тому числі термінології);
- правила англійського синтаксису, щоб дати можливість розпізнавати і продукувати широке коло текстів в академічній та професійній сферах;
- виконання самостійної, проектної робіт та індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Основними методичними засобами та формами реалізації зазначених модулів були: а) проблемні ситуації; б) діагностичні методики; в) практичні заняття, на яких використовувалися активні методи психолого-педагогічної роботи (ділова, рольова гра, мозковий штурм, дискусія, груповий аналіз ситуацій та ін); г) індивідуальні співбесіди та консультації.

Для узагальнення та систематизації здобутих знань студента використовувалися підсумкові тести, проектна робота, портфоліо, рейтингове оцінювання.

У процесі роботи над навчальними модулями передбачались різноманітні форми організації діяльності студентів. Водночас було виділено домінанти, що в найбільшій мірі активізуються впродовж процесу вивчення педагогічних дисциплін та іноземної мови в межах професійної освіти майбутнього вчителя.

Передусім, це самостійна робота студента. Найвищим рівнем комунікативних компетенцій вважаємо готовність та вміння студента самостійно і цілеспрямовано працювати над розвитком мовлення впродовж життя. Питома вага самостійної роботи об'єктивно зростає як умова компетентнісної освіти, що об'єктивується в основному на рівні формування досвіду студента (основа особистісно орієнтованої освіти), так і умовах кредитно-трансферної системи професійної освіти (реально це не автономні, а взаємозалежні складові), що передбачає формування індивідуальної, оптимальної для кожної траєкторії професійного становлення майбутнього фахівця.

Не можна формувати навчальні компетенції студента в системі суб'єкт-об'єктних відносин викладача та студента в структурі навчальної діяльності, тобто за умов коли вся самостійна робота студента буде полягати у виконанні завдань, поставлених викладачем.

Життєві цінності, що є основою даного рівня компетенції не можуть насаджуватись чи диктуватись кимось як єдино правильні життєві орієнтири. Вони формуються студентом як в контексті організованого педагогічного

процесу, так і поза його рамками в режимі самостійної роботи. Саме тому, робота на навчальному занятті має бути такою, щоб проектувати подальший самостійний пошук над проблемами, які мають для студента не лише професійний, а і особистісні життєві смисли. Наприклад, працюючи над змістовим модулем «Люди, які тебе оточують» (“People around you”) студент має можливість осмислити себе в контексті свого найближчого оточення, поміркувати над проблемами взаємовідносин з близькими йому людьми, характером стосунків, що складаються між ними та основних детермінант, що визначають їх рівень.

Зазначені вище теми, передбачали самостійне опрацювання, оскільки були спрямовані на аналіз власного життєвого простору та себе в ньому. Крім цього, саме така постановка питань стимулює активність студента до самостійної роботи, надаючи їй ракурс зацікавленого пошуку відповіді на важливі для себе питання, а не механічного виконання стандартизованих завдань.

Це має велике значення для вивчення іноземної мови, оскільки після такої самостійної роботи над проблемами, у студента виникає потреба самостійно відшукати адекватне формулювання визначених самостійних позицій щодо проблеми, оскільки вони будуть представлені на занятті на розсуд одногрупників, викладача. Студенту важливо як вони будуть сприйняті не лише за формою вираження (традиційно на занятті іноземної мови), а і за своєю суттю. Тому студент самостійно буде працювати зі словником, вивіряти граматичні форми та інше, тобто реально самостійно удосконалювати свою мовну практику.

Крім того, робота над текстом з теми буде також непростим перекладом та відтворенням описаних інших моделей взаємовідносин близьких тем, а реальним суб'єктом формування власної. Студент має можливість узагальнити інформацію про себе, свою сім'ю, друзів, порівнюючи з тим, що читає в літературі, а також аналогічними проектами, які представляють на занятті інші студенти.

При цьому актуалізуються і навчальні компетенції (потреби як основа мотивації навчальної діяльності, самоорганізація в процесі виконання завдання, рефлексивні вміння). У процесі експериментальної роботи під час практичних занять було поставлено студентам питання стосовно не лише результату виконання завдання, а й самого процесу:

- які джерела інформації з теми використовувалися, яким був процес їх пошуку;
- які фактори обумовили формування концепції «Вихідного дня» (“Another good day”) і наскільки ви задоволені ними;
- визначіть найбільші складності процесу і обґрунтуйте їх сутність;
- які методи використовували під час виконання навчального завдання, і наскільки вважаєте вдалим їх вибір (щоб ви змінили в процесі організації діяльності при повторному виконанні аналогічного завдання);
- проаналізуйте виконане вами навчальне завдання, висловіть оцінні судження щодо якісних його показників;
- чи будете продовжувати роботу над пошуком більш адекватних форм проведення вільного часу, які проектуєте перспективи;
- за допомогою яких слів поповнився ваш словниковий запас після опрацювання змістового модуля, які засвоїли фразеологізми;
- що було найскладнішим під час виконання навчального завдання, які граматичні форми довелося повторити;
- щоб ви порадили студентам врахувати надалі при опрацюванні даного змістового модуля.

Домінанта у даному виді роботи – це самостійний пошук. Цінність представляє те, що студент працює не за якимось визначеним текстом з теми, а в центрі уваги – власне дозвілля, відпочинок, своя модель вихідного дня.

Тому представляючи проекти з теми, студенти мали можливість запропонувати свою модель «Вихідного дня», аргументувати позицію,

виділити проблему, що є предметом пошуку, назвати найбільші труднощі процесу, залучити студентів до пошуку відповіді на них.

Аналізуючи власну модель «Вихідного дня», зіставляючи її з іншими, студент має реальні можливості не лише збагатити уявлення про можливості «Вихідного дня», а і поміркувати над шляхами вдосконалення свого.

Рефлексивні вміння стають домінантою у реалізації даного виду навчальної роботи: студент аналізує себе в контексті життєвого простору, вміння організувати себе, здійснити свої проекти, виходячи з провідних життєвих цінностей, аналізує свій вихідний день, зіставляючи його з іншими, представленими студентами на занятті.

Особливу цінність має означений підхід у формуванні предметних компетенцій, зокрема це стосується вивчення іноземної мови. В такий спосіб формується реальне мовне середовище, в якому іноземна мова реалізує свої природні функції засобу спілкування. Той факт, що предметом обговорення стають актуальні життєві, особистісні проблеми та ситуації, у студентів формується враження, що вони більше зосереджені на основному предметі спілкування, розмірковуючи над проблемами, захоплюючись самим процесом пошуку оптимального проекту організації власного відпочинку, що в свою чергу обумовлює:

- ставлення до мови як інструменту пошуку істини, формування життєво важливих цінностей;
- свободу мовлення, пошуку адекватних варіантів, вербального вираження своїх думок, аргументів, переконань;
- мотиваційну основу для самостійного подальшого вдосконалення мовної практики (словниковий запас, граматична основа, побудова речень, фразеологізми та ін.).

Крім того, активно використовується мовний матеріал, що стосується концепцій і конкретних зразків організації відпочинку в контексті інших культур, інших національних особливостей, зокрема це стосується англomовних країн.

Була розроблена програма з іноземної мови як основа експериментального навчання, в такий спосіб, щоб максимально охопити весь спектр навчальних компетенцій, визначених нами як базові, в структурі професійної підготовки вчителя. Зокрема це стосується:

- життєвих (ключових) компетенцій;
- навчальних і професійних;
- предметних;

Відповідно до цього і визначені пріоритети програми, які забезпечують студентам можливість:

- можливість спілкуватися в обсязі тематики навчальної програми;
- обговорення навчальних і пов'язаних зі спеціалізацією проблемних ситуацій;
- підготовку публічних виступів з низки галузевих питань;
- пошук нової текстової, графічної, аудіо та відео інформації, що міститься в іншомовних галузевих матеріалах;
- переклад іншомовних професійних текстів;
- аналіз іншомовних джерел та написання професійних листів і документів іноземною мовою.

Ключові (життєві) компетенції забезпечуються через формування загальних вмінь спілкуватись у різних соціокультурних ситуаціях, які проектуються в процесі навчальної діяльності.

У процесі експериментальної роботи студентам пропонувалося спілкуватися на теми, які являють загальний життєвий, особистісний інтерес і є предметом спілкування з друзями, родичами, іншими людьми в неформальних ситуаціях.

Наприклад, спілкування в мікрогрупі на тему «Мій вихідний день» спонукало студентів, готуючись до заняття проаналізувати власну концепцію «Вихідного дня», визначити пріоритети, які лежать в основі відпочинку, поміркувати над тим чи вміє він організувати день так, щоб задовольнити

власні потреби фізичного, психічного, духовного розвитку, чи є відпочинок настільки ефективним, щоб забезпечити продуктивність робочого часу, який настає після цього.

Таким чином, всі рівні компетенцій першого ряду (життєві) актуалізувалися у даному виді роботи.

У мікрогрупі обговорювалися життєві цінності, які відповідають за пріоритети тієї частини життя, яка реалізується в проміжках між основними видами діяльності, оцінювався рівень власної самоорганізації (вміння адекватно спроектувати та організувати власне дозвілля), з позиції самореалізації, задоволення власних потреб, реалізації цінностей.

Рівень самоорганізації студента безпосередньо пов'язаний із здатністю до високопродуктивної праці (повноцінність відпочинку визначає ефективність основного виду діяльності). Саме тут набуваються і компетенції (навчальні), які мають педагогічне, загальнопрофесійне значення.

Під час практичних занять студенти експериментальних груп обговорювали проблему вдосконалення професійної діяльності та концепції відпочинку людини. Студенти намагалися не лише формально знайти відповідні мовні еквіваленти сформованих позицій відповідно до визначеної теми, а відшукували відповіді на проблемні питання по суті, оскільки тема відпочинку є досить складною, багатогранною і потребує постійного пошуку шляхів удосконалення.

У результаті експериментальної роботи зроблено висновок про те, що однією з найбільш ефективних форм організації навчальної діяльності, яка в найбільшій мірі орієнтує на формування продуктивної самостійної роботи студента, є проектна технологія.

Найвищу цінність даної навчальної технології ми вбачаємо в тому, що вона максимально орієнтована на формування у студентів логіки змісту та процесу організації навчальної діяльності відповідно до поставленого завдання.

Робота за проектною технологією починалася з того, що студенти самостійно працювали над темою, визнаючи її головні ідеї, мотивуючи їх значущість як з позиції професійної цінності, особистісних інтересів, так і розвитку комунікативних вмінь з іноземної мови.

У студентів формувалося враження, що мета проекту – це їх власний вибір, тому і основні мотиви роботи стосувалися не стільки загальної оцінки її результатів викладачем, скільки пошуку відповіді на визначені для себе питання в контексті теми, що вивчається.

Теми з іноземної мови були визначені таким чином, що за своїм змістом охоплювали найбільш значущі сфери діяльності людини. Не було жодної теми, в рамках якої у студента була б повна визначеність і, відповідно, відсутність проблемних питань, зон особливо активного пошуку.

Проектна технологія організації роботи допомогла подолати інформаційно-репродуктивні стереотипи у вивченні навчальної теми і підійти до якісно іншого рівня діяльності – компетентнісного.

Наприклад, вивчаючи тему «Про себе» (“About Myself”), студент не тільки відтворював основні віхи своєї біографії, перекладаючи їх на іноземну мову, а передусім прагнув осмислити своє життя за критеріями якості, задоволення особистісних потреб, самореалізації, рівня досягнення поставлених перед собою цілей. В основі такого підходу неодмінно лежатимуть життєві компетенції, оскільки в такий спосіб відбувається свого роду «ревізія» власного життя за власними ж критеріями.

Проблемами для обговорень були визначені найбільш складні зони власного життєвого простору: життєві цінності, спосіб життя, досягнення життєвого і професійного успіху, організація свого часу, життєві плани і рівень їх досягнення, найбільші життєві складності, проблеми та інше.

Самостійно розробляючи логіку реалізації завдань, тобто розробляючи загальний план діяльності, спонукали студентів до пошуку оптимальних шляхів, форм і методів роботи над темою, тобто в такий спосіб вчилися планувати та організовувати свою навчальну роботу. Саме робота в групі над

навчальним проектом створювала умови, за яких студенти обговорювали сам процес організації діяльності, тобто робили його предметом аналізу, вивчення можливостей удосконалення, реально плануючи роботу, а потім неодмінно обговорювали отримані результати, оцінювали рівень продуктивності.

Всі означені етапи реалізації проекту загалом повторюють етапи здійснення діяльності у будь-якій формі, в тому числі і самостійній.

Як свідчать результати формувального експерименту, проектна технологія, яка передбачає всі етапи організації діяльності від визначення цілей, формування мотивації до загальної оцінки проекту, є оптимальною для цілеспрямованого формування самостійної навчальної роботи студента, проектуючи самоосвітню діяльність з даної дисципліни впродовж життя.

Отже, названі вище умови, які забезпечують успішність формування професійної компетентності майбутнього вчителя, тісно пов'язані і взаємодоповнюють одна одну. Їх ефективність визначається взаємодією умов, а не перевагою однієї чи кількох у навчальному процесі. Як свідчить наше дослідження, доцільно під час організації процесу навчання враховувати комплекс умов, орієнтованих на особистість майбутнього вчителя, а також умов, які забезпечують наскрізну підготовку.

3.2. Результати експериментального дослідження

Розглянемо результати експерименту з формування навчальної компетентності майбутнього вчителя в процесі їх педагогічної підготовки в умовах кредитно-трансферної і проектної технології навчання. Про ефективність цієї роботи свідчать отримані результати порівняльного експерименту.

Висновки про рівні сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя зроблено згідно з показниками, які були обґрунтовані і наведені в розділі II (п 2.3). Зіставивши результати констатувальних зрізів, ми впевнилися в тому, що розроблена система створює необхідні умови для

підвищення рівня сформованості навчальної компетентності студентів. Аналіз результатів експериментального навчання свідчить про динаміку основних показників сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців, тобто перехід на більш високий рівень.

Етап дослідно-експериментальної перевірки цілісно здійснювався в процесі вивчення педагогічних дисциплін та іноземної мови. На основі результатів незалежних спостережень виконання контрольних тестів, участі в рольових іграх, результатів самоаналізу уроків, індивідуальних проектів стало можливим на кожному курсі виявити типові утруднення в засвоєнні змісту навчальної програми, виявити їх причини, внести необхідну корекцію в навчально-тематичний план і на цій основі розробити оптимальний варіант побудови процесу формування навчальної компетентності майбутніх фахівців; визначити рівні сформованості навчальної компетентності.

Щоб визначити кількість незалежних спостережень, використовуємо формулу:

$$n = \frac{1g(1-\beta)}{1g(1-p)},$$

де n – необхідна кількість спостережень (у нашому випадку – мінімальна кількість студентів, які беруть участь у експерименті);

β – довірча ймовірність;

p – гарантована ймовірність (у нашому випадку $p = 0,05$).

Для того, щоб переконатися в ефективності реалізованих педагогічних технологій формування навчальної компетентності майбутніх учителів і з гарантією 95% стверджувати, що вони будуть неефективними не більше, ніж у 5% всіх випадків, потрібно порівняти необхідну кількість спостережень з тією, що була реалізована в експерименті.

$$n = \frac{1g(1-0.95)}{1g(1-0.05)} = 58.40$$

$$1g(1- 0.05)$$

Отже, кількість студентів, які беруть участь у формувальному експерименті, відповідає прийнятому нами попередньому рівню значимості.

З метою порівняння початкових показників формування професійної компетентності майбутніх фахівців проводився перший зріз за допомогою визначених критеріїв (п 2.3) та узагальнення результатів за рівнями навчальної компетентності студентів.

З метою визначення динаміки рівнів сформованості навчальної компетентності студентів було проведено контрольний зріз за деякими показниками, застосовуючи методи констатувального експерименту.

У результаті визначення провідних мотивів навчальної діяльності студентів було виявлено деякі зміни. Якщо до формувального експерименту переважали прагматичні мотиви (отримання високої оцінки або диплому про освіту), то в кінці поряд з ними перевагу отримали мотиви досягнення високої професійної майстерності в перспективі та важливість самоствердження в праці (рис. 3.1).

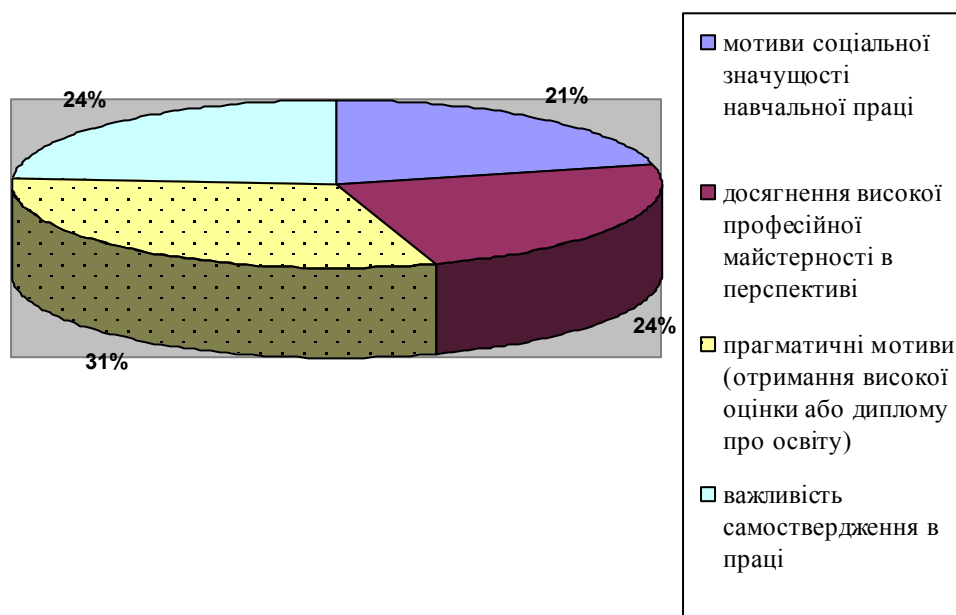


Рис.3.1 Провідні мотиви навчальної діяльності студентів після експерименту

Аналіз даних свідчить, що мотиви соціальної значущості навчальної праці сформувались у 21% студентів, досягнення високої професійної майстерності в перспективі у 24%, прагматичні мотиви (отримання високої оцінки або диплому про освіту) у 31% і важливість самоствердження в праці у 24%.

2)У результаті формувального експерименту відзначається і динаміка в здатності студентів до творчої діяльності (рис. 3.2).

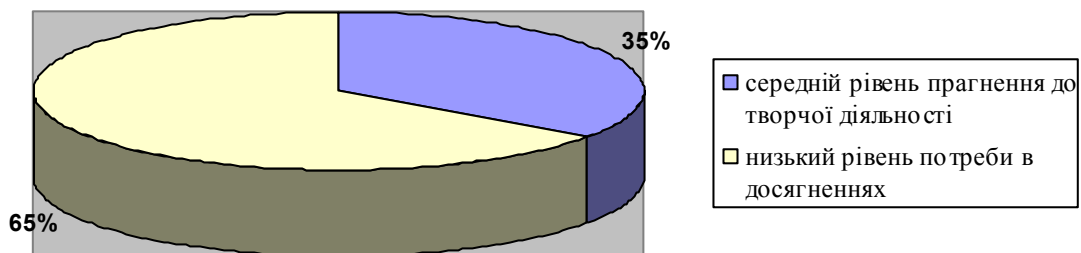


Рис.3.2 Здатність студента до творчої діяльності після експерименту

Аналіз даних свідчить, що 35% студентів складає середній рівень прагнення до творчої діяльності, 65% низький рівень потреби в досягненнях.

3)У результаті використання методики «Можливості саморозвитку» ми також виявили зміни щодо здатності студентів до аналітичної діяльності та здатності до самопізнання (рис. 3.3)

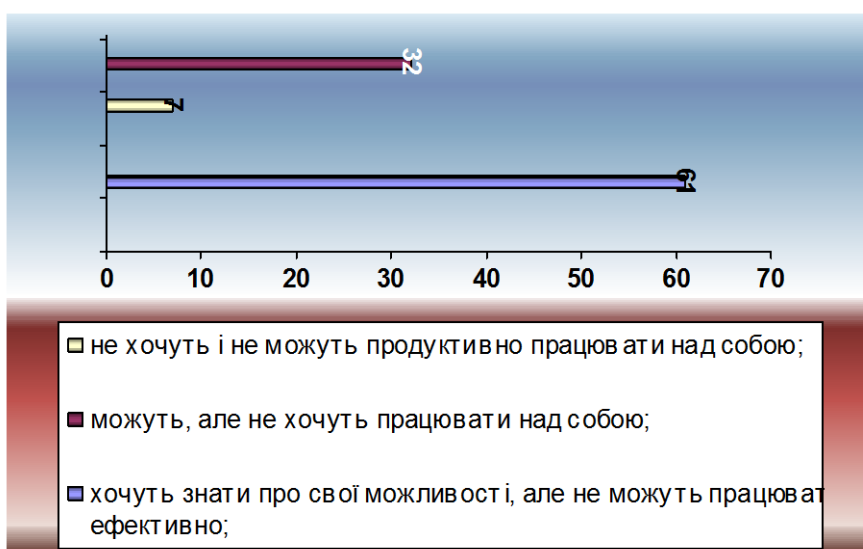


Рис. 3.3 Рівень продуктивності та вміння організувати навчальну діяльність після експерименту

Аналіз даних свідчить, що 7% студентів не хочуть і не можуть продуктивно працювати над собою, 32% можуть, але не хочуть працювати над собою і 61% хочуть знати про свої можливості, але не можуть працювати ефективно.

Таблиця 3.1

1. Динаміка рівнів сформованості навчальної компетентності за інформаційно-змістовим критерієм

№ п/п	Рівень	Кількісні показники критерію							
		Контрольні групи				Експериментальні групи			
		До експ.		Після експ.		До експ.		Після експ.	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1.	I – А (досконалий)	12	13,3	13	14,4	13	13,0	22	22,0
2.	II – BC (високий)	29	32,2	31	34,4	35	35,0	41	41,0
3.	III – DE (середній)	28	31,1	29	32,2	30	30,0	25	25,0
4.	IV – FX (низький)	16	17,8	14	15,6	14	14,0	10	10,0
5.	V – F (елементарний)	5	5,6	3	3,4	5	5,0	2	2,0

Як свідчать дані таблиці, найбільш суттєві зміни відбулися у показниках, які характеризують якість знань (ступінь глибини, системності, уміння самостійно використовувати інформаційні джерела) студентів експериментальних груп. Кількість студентів з високим рівнем навчальних досягнень (А) в контрольних групах зросла на 1,1%, а в експериментальних – на 9%. Суттєві зміни відбулися у показниках сформованості навчальних досягнень у студентів експериментальних груп з елементарним рівнем: цей показник зменшився в 2,5 рази. В контрольних групах він знизився на 2%. Показник якості знань у студентів експериментальних груп з рівнем А і ВС становить 63%, в контрольних – 48,8%.

Зміни рівнів навчальних досягнень майбутніх учителів гуманітарних дисциплін контрольної та експериментальної груп можна зобразити у вигляді діаграм (рис. 3.4., 3.5.)

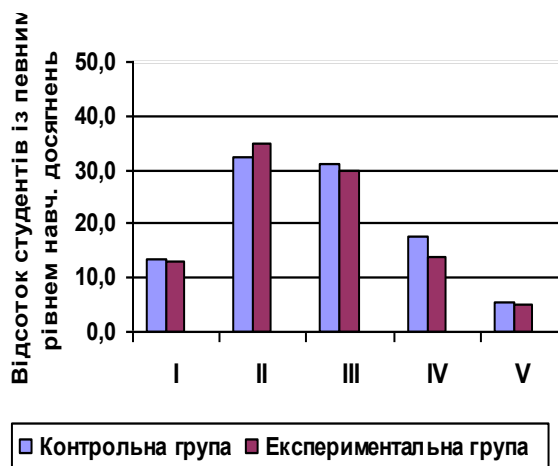


Рис. 3.4. Рівні сформованості навчальної компетентності студентів за інформаційно-змістовим критерієм на початок

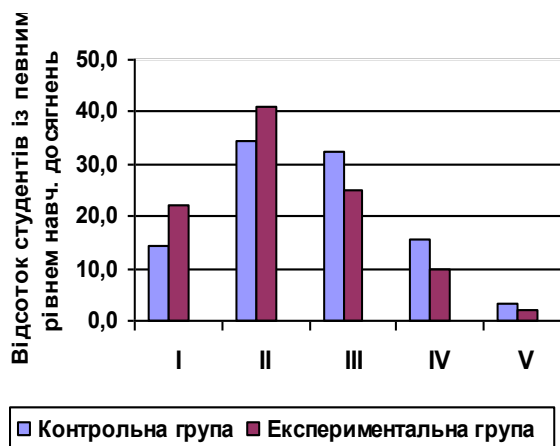


Рис.3.5. Рівні сформованості навчальної компетентності студентів за інформаційно-змістовим критерієм на кінець експерименту

Таблиця 3.2.

Динаміка рівнів сформованості навчальної компетентності за гностично-креативним критерієм

№ п/п	Рівень	Кількісні показники критерію							
		Контрольні групи				Експериментальні групи			
		До експ.		Після експ.		До експ.		Після експ.	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%

1.	I – А (досконалий)	7	7,8	9	10,0	8	8,0	20	20,0
2.	II – ВС (високий)	24	26,7	29	32,2	28	28,0	35	35,0
3.	III – DE (середній)	37	41,1	34	37,8	43	43,0	33	33,0
4.	IV – FX (низький)	14	15,5	12	13,3	13	13,0	9	9,0
5.	V – F (елементарний)	8	8,9	6	6,7	8	8,0	3	3,0

Основними показниками рівня сформованості навчальної компетентності за гностично-креативним критерієм є здатність розробляти власну методику і стиль діяльності, організовувати навчання, визначати адекватні засоби досягнення цілей і контролю їх виконання. Як свідчать дані таблиці, розподіл студентів за рівнями сформованості навчальної діяльності в експериментальній групі став суттєво відрізнятися за рахунок зменшення кількості студентів з елементарним та низьким рівнями з 8% до 3% і з 13% до 9% відповідно. В контрольних групах кількість студентів з елементарним та низьким рівнями сформованості навчальної діяльності суттєво не змінилася. В експериментальних групах в 2,5 рази збільшилась кількість студентів з досконалим рівнем сформованості навчальної діяльності – від 8% до 20%, в контрольних групах цей показник збільшився лише на 2,2%.

Зміни рівнів сформованості навчальної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін контрольної та експериментальної груп можна зобразити у вигляді діаграм (рис. 3.6., 3.7.).

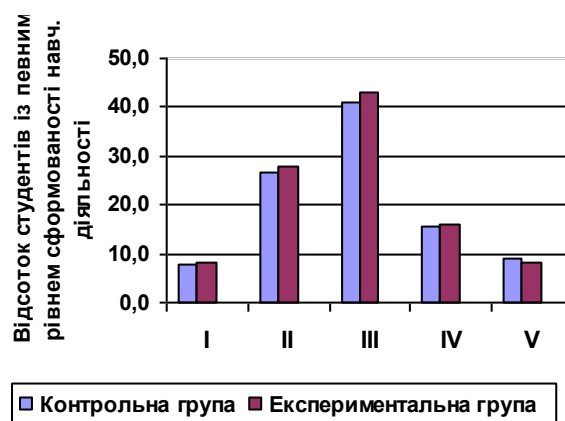


Рис. 3.6. Рівні сформованості навчальної діяльності студентів на початок експерименту

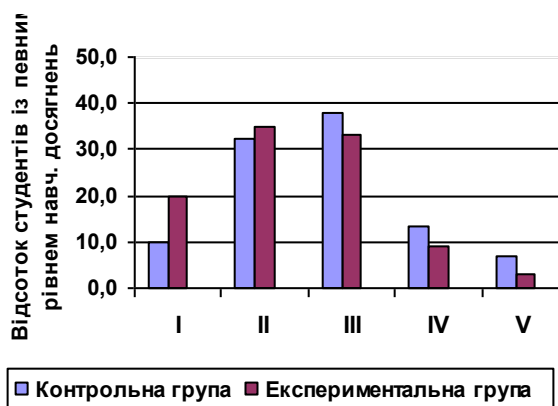


Рис. 3.7. Рівні сформованості навчальної діяльності студентів на кінець експерименту

Таблиця 3.3.

Динаміка рівнів сформованості навчальної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм

№ п/п	Рівень	Кількісні показники критерію							
		Контрольні групи				Експериментальні групи			
		До експ.		Після експ.		До експ.		Після експ.	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1.	I – А (досконалий)	5	5,5	7	7,8	4	4,0	16	16,0
2.	II – BC (високий)	23	25,6	29	32,2	29	29,0	32	32,0
3.	III – DE (середній)	29	32,2	28	31,1	36	36,0	33	33,0
4.	IV – FX (низький)	24	26,7	18	20,0	22	22,0	15	15,0
5.	V – F (елементарний)	9	10,0	8	8,9	9	9,0	4	4,0

Як свідчать дані таблиці, найбільш суттєві зміни відбулися у студентів експериментальних груп щодо усвідомлення цілей і мотивів навчальної

діяльності, розвитку внутрішньої потреби в оволодіння знаннями, уміннями і навичками, орієнтації на самореалізацію і самоаналіз навчальної діяльності. Так, суттєво зменшилась (більше, ніж у 2 рази) кількість студентів експериментальних груп з негативним ставленням до навчального предмета (у контрольних групах цей показник зменшився на 1%). У 4 рази збільшилась кількість студентів експериментальних груп з позитивним ставленням до навчального предмета (у контрольних групах цей показник збільшився на 2,3%).

Зміни рівнів сформованості навчальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов контрольної та експериментальної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм можна зобразити у формі діаграм

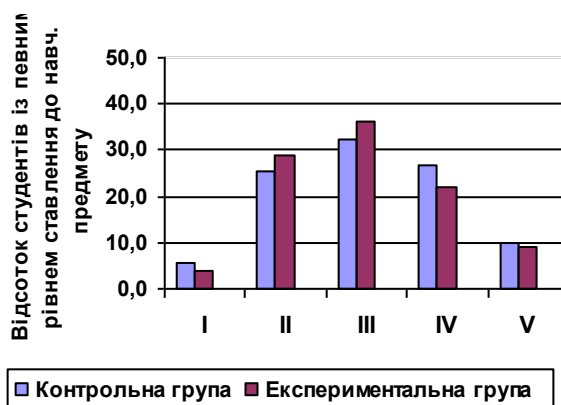


Рис. 3.8. Рівні сформованості навчальної компетентності студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм на початок

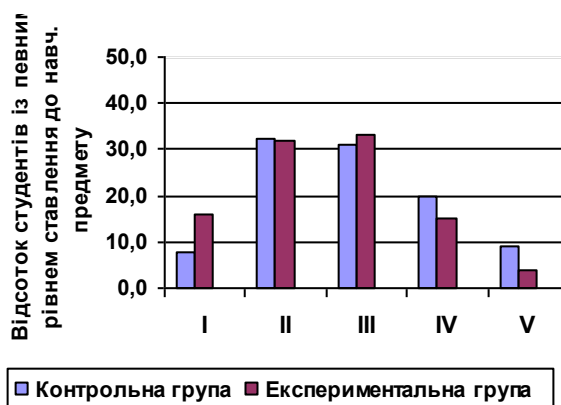


Рис. 3.9. Рівні сформованості навчальної компетентності студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм на кінець

(рис.3.8.,3.9.).

Таблиця 3.4.

Динаміка рівнів сформованості навчальної компетенції за самоосвітнім критерієм

№ п/п	Рівень	Кількісні показники критерію							
		Контрольні групи				Експериментальні групи			
		До експ.		Після експ.		До експ.		Після експ.	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1.	I – А (досконалий)	2	2,2	3	3,4	2	1,0	9	9,0
2.	II – BC (високий)	22	24,5	27	30,0	27	27,0	35	35,0
3.	III – DE (середній)	31	34,4	31	34,4	37	37,0	37	37,0
4.	IV – FX (низький)	22	24,5	18	20,0	21	21,0	14	14,0
5.	V – F (елементарний)	13	14,4	11	12,2	13	13,0	5	5,0

Здатність до самоосвітньої діяльності конкретизують уміння виділяти пріоритетні напрямки діяльності, ставити перед собою чіткі завдання, проектувати логіку самоосвітньої роботи, обґрунтовувати перспективи розвитку педагогічної діяльності. Як свідчать дані таблиці, найбільш значущі зміни відбулися у студентів експериментальних груп. Так, з досконалим рівнем їх стало 9% (було – 1%). В контрольних групах цей показник збільшився лише на 1,2% (з 2,2% до 3,4%). Достатньо суттєві зміни відбулися у показниках, що характеризують елементарний рівень здатності до самоосвітньої діяльності студентів експериментальних груп. Середній показник зменшився в 2,5 рази (з 13% до 5%). В контрольних групах він зменшився не суттєво – на 2,2% (з 14,4% до 12,2%).

Зміни рівнів здатності до самоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов контрольної та експериментальної груп можна зобразити у формі діаграм (рис.3.10., 3.11.).

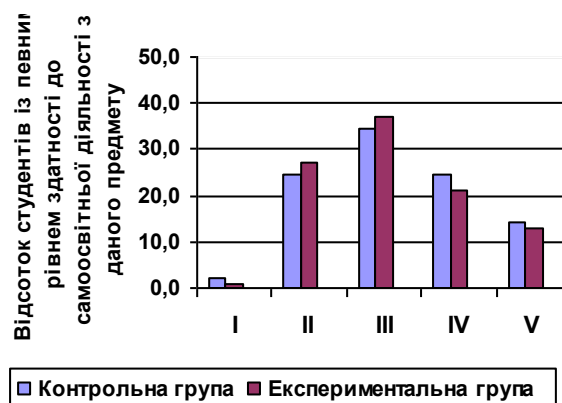


Рис. 3.10. Рівні здатності до самоосвітньої діяльності з даного предмету майбутніх учителів іноземних мов на початок експерименту

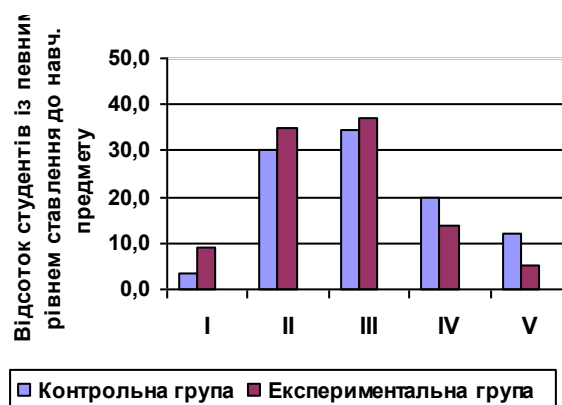


Рис. 3.11. Рівні здатності до самоосвітньої діяльності з даного предмету майбутніх учителів іноземних мов на кінець експерименту

Розглянемо узагальнені результати експериментальної роботи, які дають змогу виявити зміни в рівнях сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в умовах кредитно-трансферної технології навчання. Показник індивідуального рівня сформованості навчальної компетентності $НК_i = НДос_i + НД_i + C_i + СД_i$,

де $НДос_i$, $НД_i$, C_i , $СД_i$ – унормовані значення відповідних критеріїв навчальної компетентності: навчальних досягнень, навчальної діяльності, ставлення до навчального предмету, здатності до самоосвітньої діяльності з даного предмета.

Визначення рівнів сформованості НК оцінювалося за наступною шкалою (максимум 5 балів): високий – 4,5-5 бали, достатній – 3,75-4,49 бали, середній – 3,0-3,74 бали, низький – 1,75-2,99 бали, елементарний – 0-1,74 бали.

Динаміка зростання рівнів сформованості НК студентів відображена у таблиці

Таблиця 3.5.

Динаміка рівнів сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов

№ п/п	Рівень	Кількісні показники критерію							
		Контрольні групи				Експериментальні групи			
		До експ.		Після експ.		До експ.		Після експ.	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1.	Досконалий (I) – А	7	7,8	8	8,9	8	8,0	24	24,0
2.	Високий (II) – ВС	25	27,8	30	33,3	29	29,0	36	36,0
3.	Середній (III) – DE	29	32,2	29	32,2	35	35,0	28	28,0
4.	Низький (IV) – FX	21	23,3	18	20,0	20	20,0	10	10,0
5.	Елементарний(V) –F	8	8,9	5	5,6	8	8,0	2	2,0

Дані, наведені в таблиці, свідчать, що в експериментальній групі отримано більш високі показники рівнів сформованості навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в умовах кредитно-трансферної технології навчання. Аналіз результатів експериментальної групи свідчить, що кількість майбутніх учителів англійської мови із високим рівнем сформованості навчальної компетентності зросла на 14% (з 8% до 24%), а в контрольній групі спостерігаються незначні зміни (з 7,8% до 8,9%). Суттєво зменшилася кількість майбутніх учителів іноземних мов в експериментальній групі, які мають елементарний (в 4 рази) і низький (в 2 рази) рівень сформованості навчальної компетентності, тоді як у контрольній групі цей показник зменшився відповідно в 1,5 і 1,2 рази. Таким чином, одержані дані про сформованість навчальної компетентності дали

можливість констатувати, що за всіма показниками студенти експериментальних груп суттєво випереджають студентів контрольних груп.

Дані, отримані шляхом узагальнення результатів дослідної роботи представлені у формі діаграм (рис. 3.12., 3.13.)

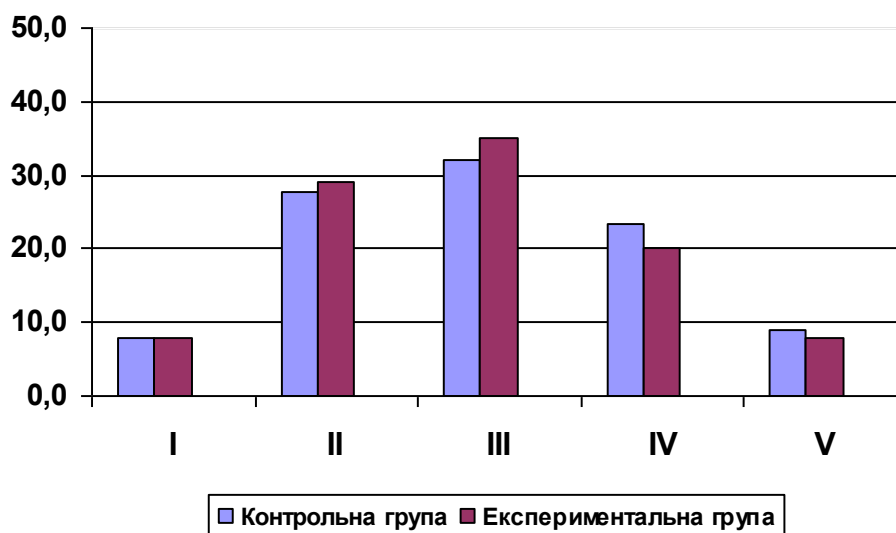


Рис. 3.12. Рівні сформованості навчальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на початок експерименту

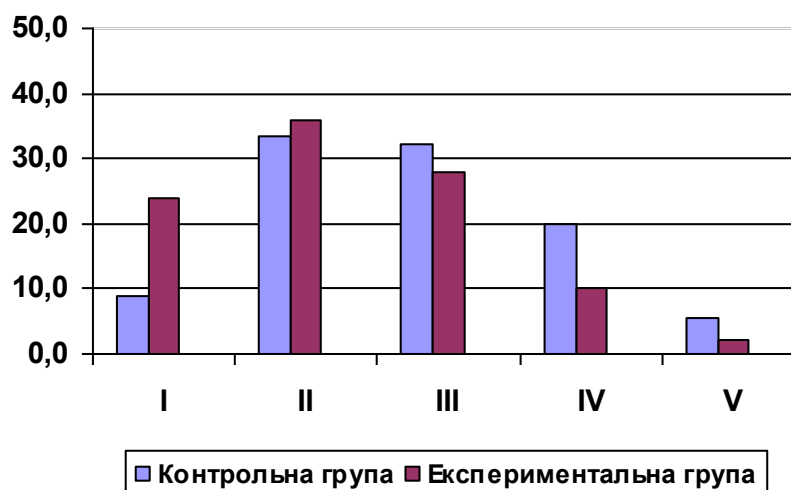


Рис. 3.13. Рівні сформованості навчальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на кінець експерименту

Отже, результати формувального експерименту підтверджують, що розроблена технологія і педагогічні умови формування навчальної

компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-трансферної системи навчання оптимізує навчальний процес, забезпечуючи вищий рівень навчальної компетентності майбутніх фахівців.

Для оцінки ефективності впровадження розробленої системи формування навчальних компетентностей студентів скористаємось основними методами досліджень в галузі професійної педагогіки, спираючись на рекомендації, подані у праці [91].

1. Коефіцієнт зміни кількісного показника рівня сформованості навчальної компетентності розраховувався за формулою 3.1.

$$\beta_{\text{заг.}} = \frac{k_{\text{заг. після експерименту}}}{k_{\text{заг. до експерименту}}} \quad (3.1.),$$

де

$\beta_{\text{заг.}}$ – коефіцієнт зміни кількісного показника рівня навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов;

$k_{\text{заг. до експерименту}}$ – кількісний рівня навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов до експерименту;

$k_{\text{заг. після експерименту}}$ – кількісний показник рівня навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов після експерименту.

Унаслідок обчислень отримано такі показники:

- для контрольних груп $\beta_{\text{заг}} = 1,08$
- для експериментальних груп $\beta_{\text{заг}} = 1,18$

Тобто отримані дані свідчать про те, що після проведеного навчання загальний рівень сформованості навчальної компетентності студентів-випускників в експериментальних групах зріс на 18%, водночас у контрольних групах він зріс лише на 8%.

Необхідно зазначити, що до початку формувального експерименту середній показник сформованості навчальної компетентності студентів контрольних груп відповідав III (середньому) рівню. Результати формувального експерименту свідчать про те, що відбулися якісні зміни у рівні сформованості навчальних компетентностей студентів експериментальних груп. Цей показник за результатами формувального експерименту став відповідати II (високому) рівню сформованості навчальної компетентності.

Графічно це відображено на рис. 3.14.

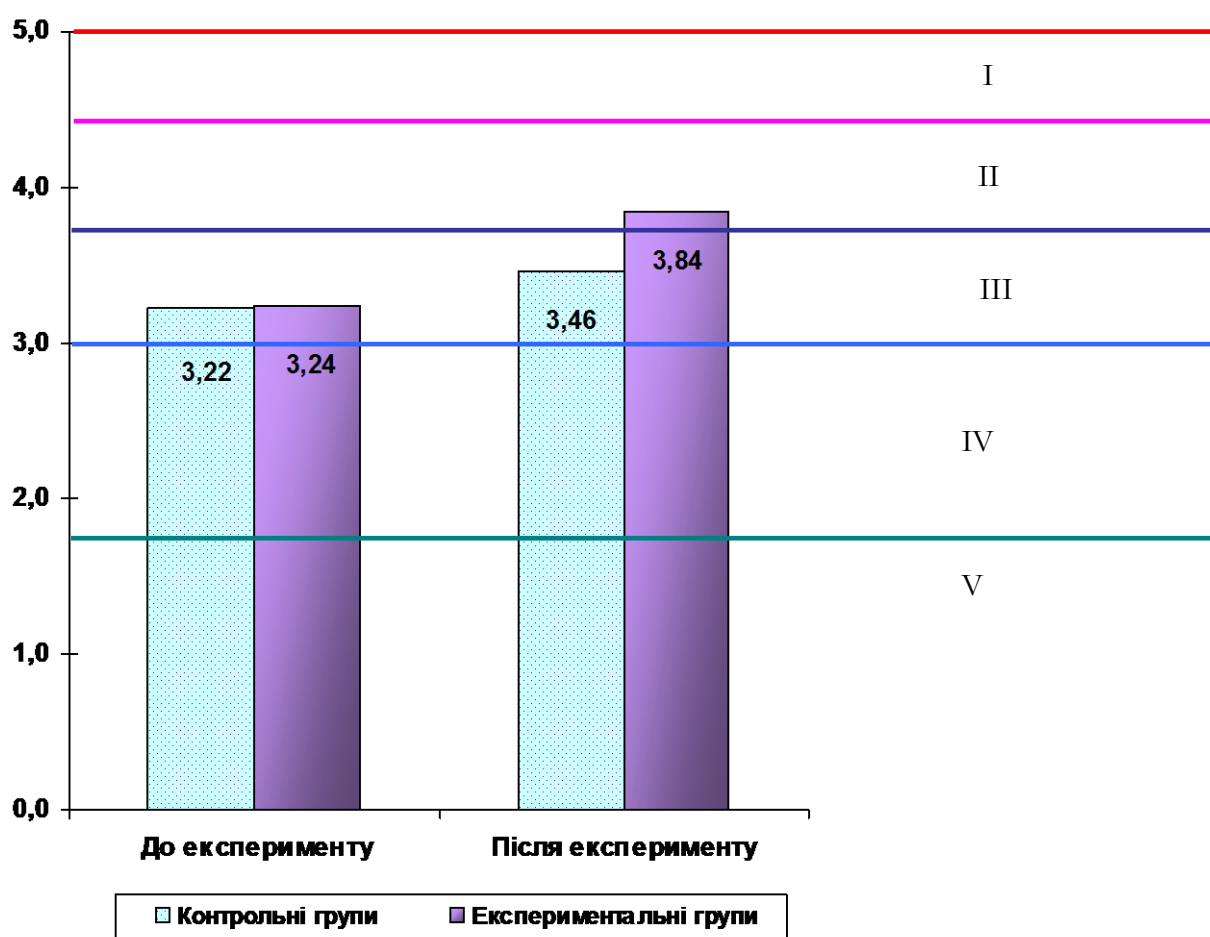


Рис. 3.14. Зміна кількісного показника навчальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

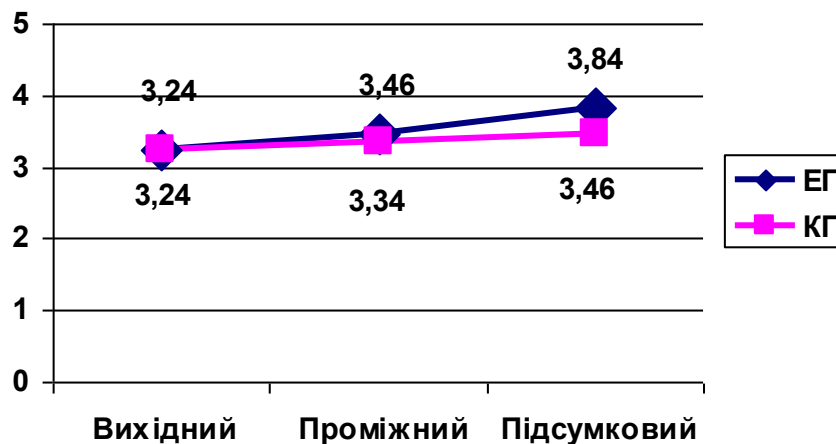


Рис. 3.15. Динаміка рівнів сформованості навчальних компетенцій майбутніх учителів іноземних мов

Відзначимо, що рівень сформованості навчальних компетенцій зріс і у контрольних групах, але інтенсивність цього зростання в експериментальних групах була значно вищою (див. рис.3.15.).

2. Визначено розмах варіації.

Ця величина характеризує діапазон коливання кількісних показників рівня навчальних компетенцій і розраховувалася за формулою 3.2.

$$R = k_{max} - k_{min} \quad (3.2),$$

де

k_{max} – максимальний кількісний показник;

k_{min} – мінімальний кількісний показник.

Результати визначення розмаху варіації для контрольних та експериментальних груп наведено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Розмах варіації кількісних показників сформованості навчальної компетентності студентів

Розмах варіації	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
R	3,7	3,6	3,7	3,3

Як свідчать результати, розмах варіації в експериментальних групах зменшився у 1,12 рази (на 12%), водночас у контрольних групах зниження даного показника становило 1,03 рази (на 3%).

З метою підтвердження того, що експериментальні і контрольні групи на підсумковому зрізі мали свою окрему специфіку, обумовлену для експериментальних груп впливом упровадженої системи формування навчальної компетентності, було здійснено статистичний аналіз на однорідність даних експерименту. У ході статистичного аналізу отриманих даних експерименту було перевірено статистичну незалежність отриманих в експерименті вибірок, що являють собою експериментальні і контрольні сукупності.

Для доведення того, що отримані дані в контрольних та експериментальних групах підсумкового і вихідного зрізів істотно відрізняються і належать до різних генеральних сукупностей, було сформульовано дві гіпотези H_0 і H_1 .

У гіпотезі H_0 йдеться про відсутність відмінностей, кореляцій або впливів між експериментальною і контрольною сукупностями. Протилежне твердження становить альтернативна гіпотеза H_1 . Перевіряючи гіпотези було визначено, яке твердження є правильним.

Вважалось, що ймовірність помилкового відхилення гіпотези H_0 (рівень значущості) $\alpha = 0,01$.

Для отриманих емпіричних даних було визначено значення статистичного критерію t та імовірність його отримання для ситуації, коли гіпотеза H_0 є правильною, тобто отримані результати у контрольних та експериментальних групах не відрізняються і належать до однієї генеральної сукупності:

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_x^2 + (n_2 - 1)S_y^2}{n_1 + n_2 - 2}}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (3.3),$$

де t – показник достовірності для заданої довірчої ймовірності висновку; $\bar{x} = 3,84$ $\bar{y} = 3,46$ – середні значення оцінок для експериментальних і контрольних груп відповідно; $n_1 = 100$, $n_2 = 90$ – обсяг вибірок експериментальних і контрольних груп відповідно; $S_x = 0,81$, $S_y = 0,89$ – середньоквадратичні (стандартні) відхилення в експериментальних і контрольних сукупностях відповідно.

Величина t при перевірці гіпотези має розподіл Стюдента з числом ступеня свободи $f = n_1 + n_2 - 2 = 188$. Для прийнятого рівня значущості $\alpha = 0,01$ і $f = 188$ за статистичними таблицями $t_{\text{теоретичне}} = 2,58$.

При $|t_{\text{експеримент.}}| < t_{\text{теоретичне}}$ приймається гіпотеза H_0 (про відсутність відмінностей в експериментальних і контрольних групах), а при $|t_{\text{експеримент.}}| > t_{\text{теоретичне}}$ – альтернативна гіпотеза H_1 (про істотну з ймовірністю $p = 1 - \alpha = 0,99$ відмінність сукупностей n_1 , n_2 та їхніх параметрів).

Підставивши в наведену формулу відповідні значення, отримуємо:

$$t_{\text{експеримент.}} = \frac{3,84 - 3,46}{\sqrt{\frac{(100 - 1) \cdot 0,81^2 + (90 - 1) \cdot 0,89^2}{100 + 90 - 2}}} \cdot \sqrt{\frac{100 \cdot 90}{100 + 90}} = 3,08 \quad (3.4),$$

що більше за $t_{\text{теоретичне}} = 2,58$

Оскільки $t_{\text{експериментальне}} > t_{\text{теоретичне}}$, то різниця значень у результатах контрольних та експериментальних груп статистично достовірна.

Отже, висунута гіпотеза H_1 про істотну відмінність вибірок для контрольних і експериментальних груп приймається з надійністю $p=1-\alpha = 0,99$.

Відзначимо, що на початковому зрізі статистичний критерій t мав

$$t = \frac{3,24 - 3,22}{\sqrt{\frac{(100-1) \cdot 0,94^2 + (90-1) \cdot 0,97^2}{100+90-2}}} \cdot \sqrt{\frac{100 \cdot 90}{100+90}} = 0,14$$

значення

(3.5),

що менше за $t_{\text{теоретичне}}$. Отже, це свідчить про однорідність двох вибірок, тобто до початку реалізації інтерактивної технології підготовки та психолого-педагогічних умов експериментальні і контрольні групи мали однаковий вихідний стан.

Для перевірки достовірності отриманих даних результати пошукового експерименту оброблено за допомогою методів математичної статистики. З цією метою застосовано метод порівняння двох незалежних вибірок – критерій χ^2

$$T_{\text{спост}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_{1i} O_{2i} - n_{2i} O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

(3.6),

де n_1, n_2 – число студентів першої та другої вибірок;

O_{1i} – число студентів першої вибірки, які належать до відповідних рівнів сформованості навчальних компетенцій (I, II, III, IV, V);

O_{2i} – число студентів другої вибірки, які належать до відповідних рівнів сформованості навчальних компетенцій (I, II, III, IV, V).

Після цього $T_{спост}$ експериментально порівнювали з $T_{крит}$ – критичним значенням статистик, що мають розподілення χ^2 .

Підґрунтям для застосування даного методу є виконання таких двох умов:

- вибірки експериментальних і контрольних груп мають бути випадковими і незалежними;
- вимірювана якість (сформованість навчальних компетенцій) повинна мати безперервне розподілення і вимірюна за шкалою порядку, яка має 5 рівнів ($C=5$).

Для доказу цієї статистичної гіпотези розраховано значення $T_{спост}$:

$$T_{спост} = \frac{1}{90 \cdot 100} \left[\frac{(90 \cdot 24 - 100 \cdot 8)^2}{24 + 8} + \frac{(90 \cdot 36 - 100 \cdot 30)^2}{36 + 30} + \frac{(90 \cdot 28 - 100 \cdot 29)^2}{28 + 29} + \frac{(90 \cdot 10 - 100 \cdot 18)^2}{10 + 18} + \frac{(90 \cdot 2 - 100 \cdot 5)^2}{2 + 5} \right] = 11,64 \quad (3.7).$$

За *таблицею Г* [92, с.130] для $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 5 - 1 = 4$, критичне значення $T_{крит} = 9,49$, де C – кількість рівнів. Порівнюючи підраховане значення $T_{спост} = 11,64$ із значенням $T_{крит} = 9,49$, отримано нерівність $T_{спост} > T_{крит}$.

На основі цього можна зробити висновок, що нульова гіпотеза відхилена і є всі підстави для прийняття альтернативної гіпотези, яка стверджує про те, що результати підвищення рівнів сформованості навчальних компетентностей студентів експериментальних груп є наслідком упровадження розробленої нами системи підготовки фахівців, покладеної в основу експериментального навчання.

Отже, результати пошукового експерименту в цілому підтверджують загальну гіпотезу дослідження.

Висновки до III розділу

1. На основі результатів виконання контрольних тестів, участі в рольових іграх, результатів самоаналізу уроків, індивідуальних проектів стало можливим виявити типові утруднення в засвоєнні змісту навчальної програми, виявити їх причини, внести необхідну корекцію в навчально-тематичний план і на цій основі розробити оптимальний варіант побудови процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців; визначити рівні сформованості професійної компетентності до досліджуваного феномену.

2. Розроблена програма експериментального навчання, яка забезпечує студентам можливість: спілкуватися в обсязі тематики навчальної програми; обговорювати навчальні і пов'язані зі спеціалізацією проблемні ситуації; готувати публічні виступи з низки галузевих питань; здійснювати пошук нової текстової, графічної, аудіо та відео інформації, що міститься в іншомовних галузевих матеріалах; перекладати іншомовні професійні тексти; аналізувати іншомовні джерела та оформляти професійні листи і документи іноземною мовою.

3. Основними методичними засобами та формами реалізації експериментальної програми були: а) проблемні ситуації; б) діагностичні методики; в) практичні заняття, на яких використовувалися активні методи психолого-педагогічної роботи (ділова, рольова гра, мозковий штурм, дискусія, груповий аналіз ситуацій, підготовка і захист проектів, усні журнали, презентація та ін); г) індивідуальні співбесіди та консультації, самостійна робота, робота в мікрогрупах, тренінг, науково-дослідна робота.

Для узагальнення та систематизації здобутих знань студента використовувалися підсумкові тести, проектна робота, портфоліо, рейтингове оцінювання.

4. Як свідчать результати експериментальної роботи, найбільш суттєві зміни відбулися у показниках, які характеризують якість знань (ступінь глибини, системності, уміння самостійно використовувати інформаційні

джерела) студентів експериментальних груп. Кількість студентів з високим рівнем навчальних досягнень (А) в контрольних групах зросла на 1,1%, а в експериментальних – на 9%. Суттєві зміни відбулися у показниках сформованості навчальних досягнень у студентів експериментальних груп з елементарним рівнем: цей показник зменшився в 2,5 рази. В контрольних групах він знизився на 2%. Показник якості знань у студентів експериментальних груп з рівнем А і ВС становить 63%, в контрольних – 48,8%.

5. Основними показниками рівня сформованості навчальної діяльності є здатність розробляти власну методику і стиль діяльності, організовувати навчання, визначати адекватні засоби досягнення цілей і контролю їх виконання. Як свідчать дані експерименту, розподіл студентів за рівнями сформованості навчальної діяльності в експериментальній групі став суттєво відрізнятися за рахунок зменшення кількості студентів з елементарним та низьким рівнями з 8% до 3% і з 13% до 9% відповідно. В контрольних групах кількість студентів з елементарним та низьким рівнями сформованості навчальної діяльності суттєво не змінилася. В експериментальних групах в 2,5 рази збільшилась кількість студентів з досконалим рівнем сформованості навчальної діяльності – від 8% до 20%, в контрольних групах цей показник збільшився лише на 2,2%.

6. Суттєві зміни відбулися у студентів експериментальних груп щодо усвідомлення цілей і мотивів навчальної діяльності, розвитку внутрішньої потреби в оволодінні знаннями, уміннями і навичками, орієнтації на самореалізацію і самоаналіз навчальної діяльності. Так, суттєво зменшилась (більше, ніж у 2 рази) кількість студентів експериментальних груп з негативним ставленням до навчального предмета (у контрольних групах цей показник зменшився на 1%). У 4 рази збільшилась кількість студентів експериментальних груп з позитивним ставленням до навчального предмету (у контрольних групах цей показник збільшився на 2,3%).

7. У результаті визначення провідних мотивів навчальної діяльності студентів, здатності студента до творчої діяльності, рівня продуктивності та організації навчальної діяльності були виявлені суттєві зміни після експерименту. Якщо до формувального експерименту переважали прагматичні мотиви (отримання високої оцінки або диплому про освіту), то в кінці поряд з ними перевагу отримали досягнення високої професійної майстерності в перспективі та важливість самоствердження в праці, підвищився рівень здатності студента до творчої діяльності, а також рівень продуктивності навчальної діяльності.

8. Здатність до самоосвітньої діяльності конкретизують уміння виділяти пріоритетні напрямки діяльності, ставити перед собою чіткі завдання, проектувати логіку самоосвітньої роботи, обґрунтовувати перспективи розвитку педагогічної діяльності. Найбільш значущі зміни за результатами експерименту відбулися у студентів експериментальних груп. Так, з досконалим рівнем їх стало 9% (було – 1%). В контрольних групах цей показник збільшився лише на 1,2% (з 2,2% до 3,4%). Достатньо суттєві зміни відбулися у показниках, що характеризують елементарний рівень здатності до самоосвітньої діяльності студентів експериментальних груп. Середній показник зменшився в 2,5 рази (з 13% до 5%). В контрольних групах він зменшився не суттєво – на 2,2% (з 14,4% до 12,2%).

Результати формувального експерименту підтверджують, що розроблена технологія і педагогічні умови формування навчальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах кредитно-трансферної системи навчання оптимізує навчальний процес, забезпечуючи вищий рівень навчальної компетентності майбутніх фахівців.

Загальний рівень навчальної компетентності студентів-випускників в експериментальних групах зріс на 18%, в той час як у контрольних групах він зріс лише на 8%. До початку формувального експерименту середній показник сформованості навчальної компетентності студентів контрольних груп відповідав середньому рівню (CD). Результати формувального

експерименту свідчать про те, що відбулися якісні зміни у рівні сформованості навчальних компетентностей студентів експериментальних груп. Цей показник за результатами формувального експерименту став відповідати високому (ВС) рівню сформованості навчальної компетентності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в умовах кредитно-трансферної технології навчання, що виявляється в обґрунтуванні теоретичних засад і розробці моделей навчальної компетентності та її формування, експериментальній перевірці системи підготовки студентів до досліджуваного феномена.

1. Результати аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури, навчальних програм, підручників і посібників, досвіду підготовки вчителів свідчать, що для їх професійного становлення важливе значення має формування навчальної компетентності. Орієнтація на компетентність докорінно змінює суть системи професійної освіти особливо в умовах становлення кредитно-трансферної системи професійної підготовки вчителя. Саме в умовах цієї технології можна якісно підготувати вчителя іноземних мов, оскільки вона створює простір для активізації пізнавальної діяльності, налагодження контактів, організації самоосвіти і самовиховання.

Предмети гуманітарного циклу (іноземні мови, література, історія, культура, педагогічні дисципліни тощо) дають можливість студенту осмислити себе в контексті різних культур, інтерпретувати свої навчальні і професійні позиції, життєві пріоритети скрізь призму цінностей, які властиві іншим суб'єктам і культурам.

2. На основі результатів аналізу наукових джерел визначено суть поняття «навчальна компетентність майбутнього вчителя» як категорії педагогічної науки та особистісної інтегративної характеристики суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок цілепокладання, цілездійснення навчальної діяльності, має певний досвід її організації й аналізу результатів з визначенням перспектив розвитку.

В умовах професійної підготовки у ВНЗ студент має реальну можливість формувати навчальну компетентність як в контексті вивчення

змістового компонента навчальної теми (модуля), над якою він працює, так і формування вміння самостійно вчитися, а значить і вміння самостійно працювати.

Означена компетентність набуває особливої актуальності в умовах запровадження кредитно-трансферної системи навчання в ВНЗ, яка за своєю суттю побудована на самостійному виборі студента, починаючи від навчальної дисципліни, закінчуючи власним алгоритмом побудови навчального процесу. При цьому спостерігається тенденція до постійного збільшення питомої ваги самостійної роботи з кожним наступним роком навчання, оскільки саме мобільність студента, високий рівень його самоорганізації може забезпечити перманентність процесу професійного саморозвитку, тобто навчання впродовж життя.

3. Результати аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури дали змогу визначити основні педагогічні технології (технології навчання), їх цілі, концептуальні положення, особливості методики. До них належать: проблемне навчання, технологія інтенсифікації навчання на основі знакових моделей навчального матеріалу, диференційоване навчання, технологія індивідуалізації навчання, технологія програмованого навчання, проектна технологія, інформаційна технологія, укрупнення дидактичних одиниць, технологія розвивального навчання, оптимізація процесу навчання, кредитно-модульна (трансферна) технологія.

Для формування навчальних компетентностей в структурі підготовки майбутнього вчителя найбільш ефективними є кредитно-трансферна, проектна, інформаційна технології.

4. В результаті діагностичного зрізу виявлено, що переважна кількість студентів має середній рівень прагнення до творчої діяльності. Більшість респондентів не відзначаються наполегливістю в досягненні навчальних цілей; у них недостатнє прагнення поліпшувати свою навчальну діяльність; небажання проявляти ініціативу у навчанні; низький рівень сформованості творчого мислення, прагнення до самовдосконалення. Студенти більш орієнтовані на

одержання готової навчальної інформації та безпосереднє відтворення її на заняттях, і, відповідно, відчувають утруднення у процесі виконання завдань творчого характеру. Водночас, наявність здібностей до творчої діяльності є надзвичайно важливим компонентом педагогічних здібностей, що забезпечують прагнення студента до формування активної життєвої позиції, інтересу до створення нового, що максимально відповідає сучасним інноваційним процесам, а також особистісним та професійним пріоритетам.

5. Визначено рівні сформованості навчальної діяльності студента. Результати емпіричного дослідження свідчать, що досить високий відсоток студентів (93%) виконують свою навчальну працю не ефективно, не продуктивно. Вони не ставлять перед собою конкретних цілей, не правильно резервують час для роботи, знаходяться у владі зовнішніх обставин, не достатньо послідовні у реалізації поставлених цілей.

У результаті констатувального експерименту виявлено суттєве протиріччя системи професійної підготовки студента, яке стосується факту невідповідності потенціалу значної кількості студентів, їх бажань до самопізнання, самовдосконалення та реалізацією даних функцій в процесі навчальної діяльності.

8. На основі результатів аналізу наукової літератури та емпіричного досвіду підготовки майбутнього вчителя іноземних мов розроблено модель навчальної компетентності майбутнього фахівця іноземних мов, що може слугувати інтегральним показником успішності оволодіння педагогічними і методичними дисциплінами в контексті цілісного процесу професійного становлення вчителя. В основу побудови моделі покладено методологічні положення про універсальність навчальної компетентності, яка виявляється в різних видах, рівнях і формах і взаємодіє із соціальними вимогами, що відображені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітніх стандартах, із соціально-педагогічним середовищем, особистісними психічними процесами і володіє інтегративними якостями цілого. Особливості формування компонентів навчальної компетентності обумовлені

також психофізіологічними, інтелектуальними і віковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості.

9. Структура навчальної компетентності майбутнього вчителя містить такі компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, соціальний, поведінковий, технологічний, емоційно-вольовий.

Названі вище компоненти відображають процесуальну суть навчальної компетентності від цілей, мотивації, змісту, способів (технологій) досягнення цілей до оцінки результатів та емоційно-вольової регуляції.

Структура навчальної компетентності майбутніх педагогів відображає єдність діяльнісних та особистісних сторін, взаємодію мотиваційно-цільового, когнітивного, соціального, поведінкового, технологічного, емоційно-вольового компонентів та їх функцій: стимулююче-мотиваційної, діагностико-корекційної, програмувально-перетворювальної, самосуб'єктного впливу, інформаційної, управлінської. Основним системотвірним компонентом навчальної компетентності є мотиваційно-цільовий, який визначається суспільними вимогами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, освітніми стандартами.

10. Навчальна компетентність студента є цілісною інтегральною характеристикою майбутнього фахівця, яка органічно поєднує в собі загальнонавчальні компетенції (організаційні інтелектуальні, інформаційні, комунікативні, лінгво-дидактичні), рівні компетенцій (ключові або життєві, міжпредметні, навчальні), види компетентностей (соціально-психологічна, комунікативна, професійно-педагогічна). Результативна складова навчальної компетентності передбачає сформованість знань, умінь і навичок, професійних та особистісних якостей і досвіду. Особливе значення для навчальної компетентності майбутнього вчителя має самоаналіз та самооцінювання результатів навчальної діяльності, які забезпечують розвиток навчальної активності і формування адекватної самооцінки. Самоаналіз є основним механізмом саморозвитку як в особистісному, так і професійному аспектах.

11. На основі результатів аналізу психолого-педагогічної літератури, структури навчальної діяльності, моделі навчальної компетентності, даних експериментальної роботи розроблено модель системи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Важливими компонентами моделі системи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов є мета, завдання, домінантні фактори (мета професійної підготовки; ОКХ, ОКР, освітні стандарти; навчально-інформаційне середовище і діяльність; власні інтелектуальні і психофізіологічні можливості), методологічні підходи (системний, акмеологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований), загальні і специфічні принципи; структурні компоненти навчальної компетентності майбутнього вчителя; зміст, основу якого становлять предмети гуманітарного і педагогічного циклів, модульна організація змісту навчального матеріалу, накопичення кредитів, підсистема дидактико-технологічних і лінгво-дидактичних знань і комунікативних, інформаційних, інтелектуальних та організаційних умінь; технології (кредитно-трансферна, проектна, інформаційна); педагогічні умови (формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності; організація засвоєння студентами компонентів навчальної діяльності на основі проектної технології; забезпечення індивідуального підходу у навчанні; організація самостійної роботи в умовах кредитно-трансферної системи); етапи; критерії, показники, рівні сформованості і результат.

12. На основі вивчення теоретичних положень, структури професійної компетентності майбутнього вчителя та результатів емпіричного дослідження, визначено основні критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця.

Виділено чотири базові критерії, що визначають рівень сформованості навчальної компетентності студента в процесі вивчення педагогічних та філологічних дисциплін. Вони слугують критеріями оцінювання навчальних

досягнень студента: інформаційно-змістовий; когнітивно-технологічний; ціннісно-мотиваційний; самоосвітній.

Згідно критеріїв визначено рівні сформованості навчальної компетентності студента: елементарний (F), низький (FX), середній (DE), високий (BC), досконалий (A).

13. Основними методичними засобами та формами реалізації експериментальної програми були: а) проблемні ситуації; б) діагностичні методики; в) практичні заняття, на яких використовувалися активні методи психолого-педагогічної роботи (ділова, рольова гра, мозковий штурм, дискусія, груповий аналіз ситуацій, підготовка і захист проектів, усні журнали, презентація та ін); г) індивідуальні співбесіди та консультації, самостійна робота, робота в мікрогрупах, тренінг, науково-дослідна робота.

Для узагальнення та систематизації здобутих знань студента використовувалися підсумкові тести, проектна робота, портфоліо, рейтингове оцінювання.

14. Результати формувального експерименту підтверджують, що розроблена технологія і педагогічні умови формування навчальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах кредитно-трансферної системи навчання оптимізує навчальний процес, забезпечуючи вищий рівень навчальної компетентності майбутніх фахівців.

Загальний рівень навчальної компетентності студентів-випускників в експериментальних групах зріс на 18%, в той час як у контрольних групах він зріс лише на 8%. До початку формувального експерименту середній показник сформованості навчальної компетентності студентів контрольних груп відповідав середньому рівню (CD). Результати формувального експерименту свідчать про те, що відбулися якісні зміни у рівні сформованості навчальних компетентностей студентів експериментальних груп. Цей показник за результатами формувального експерименту став відповідати високому (BC) рівню сформованості навчальної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному обґрунтуванні інтеграції змісту педагогічних і спеціальних дисциплін у вищій педагогічній школі, дослідженні технологій самоорганізації навчальної і педагогічної діяльності, формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдуллина О. А. Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. // Советская педагогика. – 1976. – № 1. – С. 76-84.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М., 1982.
5. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1998. – 42 с.
6. Алексюк А. М. Педагогика высшей школы. Курс лекций: модульное обучение / А. М. Алексюк. – К. : Вища школа, 1993. – 348 с.
7. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса : экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с. – (Университет – школе).
8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев – М. ; Воронеж, 1996. – 384 с.
9. Андреева Г. М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 13-19.
10. Андриенко Е. В. Феномен профессиональной зрелости учителя / Е. В. Андриенко // Педагогика. – № 6. – 2002. – С. 66-70.
11. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся

системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3-19.

12. Артемчук Г. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов / Г. Артемчук // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 47-49.

13. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Педагогика, 1978. – 255 с.

14. Атестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ Віноблдрукерня, 2001. – 310 с.

15. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

16. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей: автореф. дис. ... д-ра пед наук : 13.00.01 / И. Д. Багаева ; НИИ Профтехобразования АПН СССР. – Л., 1991. – 35 с.

17. Балл Г. А. Теория учебных задач : психологический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 18 с.

18. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 21-36.

19. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов и задачи секции педагогики высшей школы педагогического общества РСФСР / А. В. Барабанщиков // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы : материалы семинара, проведенного 27-28 ноября 1979 г. в г. Орджоникидзе. – М., 1980. – С. 4-23.

20. Бакаева Г. Є., Борисенко О. А. та ін. English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

21. Болюбаш Я. Я. Болонський процес: подолання стереотипів :

розмова з директором департаменту вищої освіти МОН України Я. Я. Болюбашем // Освіта України. – 2004. – № 21. – 19 березня. – С. 5.

22. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

23. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. посібник: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

24. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання: наук.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К., 1998. – 342 с.

25. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 267 с.

26. Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е. Н. Богданов. – М. : Академия, 1995. – 320 с.

27. Бондар В. І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання / В. І. Бондар // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 85-102.

28. Болонський процес у фактах і документах / упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин – Київ ; Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

29. Большой советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.

30. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е. М. Борисова // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1981. – С. 159-177.

31. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.; под ред. А. С. Роботовой. – М. : Издательский центр «Академія», 2002. – 208 с.

32. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – № 10. – 2003. –

С. 51-55.

33. Вітвицька С. С. Студент як об'єкт педагогічної діяльності / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – Вип. 6. – С. 186-190.

34. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.

35. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 367 с.

36. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1984. – 77 с.

37. Гаврилюк О. Нові технології навчання: ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів / О. Гаврилюк // Рідна школа. – 1998. – С. 68-76.

38. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22-24.

39. Гальперин П. Я. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1979. – № 4. – С. 55.

40. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика : методология, теория, практика / Б. С. Гершунский – К. : Изд-во при Киевском ун-те ИО «Вища школа», 1986. – 200 с.

41. Гільбух Ю.З. Інноваційний експеримент в школі : на допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – 90 с.

42. Головка М. В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання / М. В. Головка // Нові технології навчання. – 2001. – Вип. 30. – С. 89-98.

43. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности

- учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологи. – 1975. – № 1. – С. 100-111.
44. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К : «Либідь», 1987. – 374 с.
45. Гончаренко С. І. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / С. І. Гончаренко, П. М. Олійник. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.
46. Гриньова М. В. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / М. В. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 124-126.
47. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / АПН України; Ін-т педагогіки АПН України; за ред. С. П. Бондар. – 2-е вид., допов. – К. : Стилос, 2001. – 256 с.
48. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 288 с.
49. Державна програма «Вчитель»: затверджено постановою Кабінету міністрів України від 28.03.2002 р. №379 // Освіта України. – 2002. – №27. – С. 2-7.
50. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
51. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / АПН України; ІПППО України; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
52. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 340 с.
53. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – с. 276-295.
54. Добрович А. Общение: наука и искусство / А. Добрович. – М. : АО ЗТ «Яуза», 1996. – 253 с.
55. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и

ее развитие / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.

56. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

57. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття): автореф. дис... докт. пед. наук. – К., 1996. – 70 с.

58. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К : Богдана, 2003. – 520 с.

59. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

60. Закон України «Про вищу освіту» // Інформаційний вісник. Вища освіта. – 2002. – № 9. – С. 2-30.

61. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с. – (Серия «Учебники, учебные пособия»)

62. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.

63. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 220 с.

64. Зязюн І. А. Гуманістична освіта в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч. 1. – К., 1996. – С. 8-12.

65. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К. ; Вінниця, 2000. – С. 4-7.

66. Инновационное обучение: стратегия и тактика / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1994. – 178 с.

67. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик,

Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 141 с. – (Б-ка учителя и воспитателя).

68. Каспина В. А. О методах воспитания и их классификации / В. А. Каспина // Советская педагогика. – 1970. – №. 1. – С. 84-94.

69. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : Обучение на основе исследования, игр, дискуссии : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.

70. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1996. – 200 с.

71. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / О. Е. Коваленко. – К., 1999. – 381 с.

72. Козаков В. Вища освіта в Україні та у світі: проблема цілей та їх реалізації / В. Козаков // Сучасні проблеми вищої освіти: порівняння для України. – К. : К.М. Academia, 1997. – С. 34-56.

73. Козловська І. М. Моделювання навчального процесу у професійній школі у контексті дидактичної інтеграції / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія вищої освіти. – 1997. – № 3. – Ч. 1. – С. 184-187.

74. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

75. Конаржевский Ю. А. Анализ урока /Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 336 с.

76. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков – М. : Наука, 1975. – С. 254.

77. Кондрашова Л. В. Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму / Л. В. Кондрашова // Радянська школа. – 1989. – № 5. – С. 77-80.

78. Корепанова Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н. В. Корепанова, И. М. Хакимзянова, О. И. Щербакова //

Педагогика. – 2003. – №3. – С. 67-71.

79. Котиленков Н. К. Диагностика профессиональной направленности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. К. Котиленков. – Минск, 1979. – 17 с.

80. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.

81. Краевский В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во Сам ГПИ, 1994. – 162 с.

82. Краевский В. В. Моделирование в педагогическом исследовании / В. В. Краевский // Введение в научное исследование по педагогике. – М. : Педагогика, 1988. – 187 с.

83. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.

84. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шлях модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 215 с.

85. Кричевский Р. Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская // Психология межличностного познания. – Краснодар : Куб. ун-т. – 1981. – С. 92-122.

86. Кузовлев В. П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В. П. Кузовлев // Педагогика. – № 1. – 2000. – С.52-57.

87. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Сов. педагогика. – 1992. – № 3. – С. 63-66.

88. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

89. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л. : ЛГУ, 1984. – 156 с.

90. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному мастерству: книга для учителя / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
91. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 333 с.
92. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.
93. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Ліненко ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1996. – 44 с.
94. Литвин О. Г. Элементы новых технологий при изучении фундаментальных дисциплин в высших учебных заведениях / О. Г. Литвин, В. П. Мележик, Т. В. Иванова // Новые технологии обучения. – 2000. – Вып. 25. – С. 12-18.
95. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : спецкурс із дидактики : навч. посіб. для студ. пед ін-тів / В. І. Лозова. – Харків : Основа, 1990. – 88 с.
96. Локшина О. І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи / О. І. Локшина. – К. : КМІУВ ім. Б. Грінченка, 2002. – 52 с.
97. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 344 с.
98. Майбутньому вчителю про основи педагогічної майстерності : навч. посіб. / П. І. Загребельний, В. М. Чайка, Е. О. Грішин ; за ред. Е. О. Грішина, В. М. Чайки. – Тернопіль : Збруч, 1993. – 179 с.
99. Макаренко А. Твори. Т. 4. – 1957.
100. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
101. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя /

А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

102. Маслоу А. Г. Мотивация и личность : пер. с англ. / А. Г. Маслоу. – СПб : Евразия, 1999. – 478 с.

103. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу // Психопедагогика и методология науки. – Вып. 4. – К. ; Донецк, 1994. – 52 с.

104. Методика педагогічного стимулювання : методичні рекомендації для студ. пед. вузу // уклад. В. М. Чайка, Н. Р. Коваль, О. В. Ковтун. – Тернопіль, 1993. – 23 с.

105. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Мільто ; ЦППО АПН України. – К., 2001. – 20 с.

106. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.

107. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

108. Михайлицька І. М. Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до реалізації технологічного підходу в навчанні / І. М. Михайлицька // Технології неперервної освіти : проблеми, досвід, перспективи розвитку. – Миколаїв : МФНаУКМА, 2002. – С. 264 – 266.

109. Михайлова Л. А. Формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Михайлова. – Одесса, 1996. – 212 с.

110. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.

111. Наумов Б. Н. Педагогическая деятельность как целостный процесс / Б. Н. Наумов. – Харьков : ХГПИ, 1992. – 80 с.

112. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20-27.
113. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті : Проект // Педагогічна газета. – № 7. – 2001. – с. 4-6.
114. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
115. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Н. Нечаев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 168 с.
116. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1975. – 302 с.
117. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухова. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
118. Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
119. Ніколенко Д. Ф. Психологія педагогічної діяльності і особистості вчителя. Взаємини вчителя з учнями / Д. Ф. Ніколенко // Педагогічна психологія : навч. посіб. / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Вища шк., 1991. – С. 174-179.
120. Ничкало Н. Г. Педагог професійної школи : зб. наук. праць / Н. Г. Ничкало ; редкол.: Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. І.Щербак ; упоряд. Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К. : Наук. світ, 2001. – Вип. 1. – 346 с.
121. Новий тлумачний словник української мови: в 4 т. Т. 3. – К. : Аконті, 1999.
122. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Логос, 1995. – 214 с.
123. Орфографический словарь русского языка: Произношение,

ударение, грамматические формы / под ред. С. Н. Боруновой и др. – М. : Русск. яз., 1985. – 704 с.

124. Освітні технології / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К., 2001. – С. 91-108.

125. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студ. ун-та. – Л. : ЛГУ, 1972. – 311 с.

126. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др. ; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.

127. Пашукова Т. Н. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах / Т. Н. Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар : Куб. ун-т. – 1983. – С. 86-92.

128. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с. – (Библиотека учителя)

129. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.

130. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов ; под. ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000 – 512 с.

131. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 544 с. – (Сер. «Учебники, учебные пособия»)

132. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

133. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. Т. 1. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 831 с.

134. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М., 1981.

135. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / Е. Н. Пехота ; под ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 281 с.
136. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – с. 34-60.
137. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіт / І. П. Підласий – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – С. 188-230.
138. Психология и педагогика : учеб. пособие / под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
139. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
140. Психолого-педагогічні основи підготовки сучасного вчителя: Методичні рекомендації для викладачів педагогічних вузів / за ред. І. А. Зязюна. – К., 1990. – 92 с.
141. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта : соціально-філософське дослідження / С. І. Подмазін. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 250 с.
142. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.
143. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність / Л. П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 342 с.
144. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20-25.
145. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы,

заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Джон Равен. – М. : «Когито-Центр», 1999. – С. 16.

146. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.

147. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / В. В. Рибалка ; за ред. Г. О. Балла. – К. : Деміур, 1998. – 160с.

148. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1999. – 247 с.

149. Романишина Л. М. Модульно-рейтингова технологія викладання у вищих навчальних закладах: навч.-метод. посібник / Л. М. Романишина. – Тернопіль : ТДПУ, 2000. – 48 с.

150. Рудавський Ю. Кредитно-модульна система організації навчального процесу як необхідна умова інтеграції вищої технічної освіти в Україні в європейський освітній простір : доповідь на нараді ректорів ВНЗ, 17-18 березня 2004 р., Харків / Ю. Рудавський // Аудиторія. – 2004. – Ч. 10. – 26 березня-1 квітня. – С. 4-5.

151. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / за ред. Н. В. Гузій. – К., 1997. – С. 3-5.

152. Саранцев Г. И. Теория, методика и технологии обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 19-24.

153. Сверида Б. В. Дидактичні забезпечення модульної технології навчання / Б. В. Сверида, Л. У. Костельна // Нові технології навчання : науково-метод. збірник. – К. – 2001. – Вип. 29. – С. 3-7.

154. Свистунов С. В. Деякі питання становлення інноваційної освіти в Україні / С. В. Свистунов // Нові технології навчання : науково-метод. збірник. – К. – 1997. – Вип. 21. – С. 20-24.

155. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. –

К. : Магистр-S, 2002. – 248 с.

156. Сериков В. В. Личностный подход в обучении: от концепции к технологии / В. В. Сериков // Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов-на Дону, 1992. – 153 с.

157. Сікорський П. І. Експериментальне положення про кредитно-модульну технологію навчання у ВНЗ / П. І. Сікорський // Освіта. – 2004. – № 19. – 14-21 квітня. – С. 4-5.

158. Сікорський П. І. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу / П. І. Сікорський. – К : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 14-21.

159. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 34-42.

160. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя : учеб. пособие / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М. : Прометей, 1997. – 200 с.

161. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

162. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Шк. пресса, 2000. – 320 с.

163. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава: ПДП, 1995. – 69 с.

164. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.

165. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. – М. ; Бишкек ; Екатеринбург, 1996. – 608 с.

166. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

167. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.

168. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
169. Терещук Г. В. Теоретичні засади побудови моделі методичної системи індивідуалізованого навчання / Г. В. Терещук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка. – 1999. – № 1. – С. 111-116.
170. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 8. / К. Д. Ушинский. – М. ; Л. : Акад. пед. наук, 1950. – 776 с.
171. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. – К. : Академія, 2000. – 542 с.
172. Философская энциклопедия. Т. IV. – М. : Сов. энциклопедия, 1967. – С. 327-328.
173. Формування комунікативної компетентності учнів // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6. – С. 47.
174. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні : кн. для вчителя / А. В. Фурман. – К. : Рад. шк., 1991. – 192 с.
175. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – С. 185-197.
176. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – С. 63-74.
177. Чайка В. М. Основы дидактики : тексты лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посіб. / В. Чайка – Тернопіль : СМП «Астон», 2002. – 244 с.
178. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / В. Чайка ; за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.
179. Чайка В. М. Концептуальні основи визначення компетенцій майбутнього вчителя в процесі його професійного становлення / В. М. Чайка, А. О. Трофименко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – Вип. 2. – С. 28-33.

180. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Шиянов ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1991. – 32 с.
181. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1993. – С. 85.
182. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Прогресс, 1994. – 336 с.
183. Юнг К. Проблемы души нашего времени : пер. с англ. / К. Юнг. – М. : Прогресс, 1994. – 336 с.
184. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич ; пер. с польск. О. В. Довженко. – М. : Высш. шк., 1986. – 253 с.
185. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – С. 38-67.
186. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
187. Byrn D. Techniques for Classroom Interaction / D. Byrn. – London ; New York : Longman Group UK. Ltd. – 1991. – 108 p.
188. Craickshank D. R. Trends in teacher preparation / D. R. Craickshank // Journal of teacher education, 89, V. 40(3). – P. 43-57.
189. Evaluating and Reforming Education Systems. – Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 1996. – 83 p.
190. Governance for Quality of Education. Budapest, 6-9 April, 2000. Conference Proceedings. – Open Society Institute, 2001. – 159 p.
191. Haug Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe / Haug Guy. – Bonn, HRK, 2000. – 77 p.
192. Henson K.T. Methods and strategies for teaching in secondary and middle schools / K. T. Henson. – N.G. : Longman, 88. – X. – 405 p.
193. Izard John. Assessing Learning Achievement / Izard John. – Paris :

UNESCO, 1992. – 47 p.

194. Jenson W. R. Applied behavior analysis in education: a structuring teaching approach / W. R. Jenson. – N.G. : Eaglewood Cliffs, Prentice Hall, 88. – 400 p.

195. Monitoring the Standards of Education. – Ed. by A. C. Tuijman. – Pergamon Press, 1994. – 266 p.

196. Maslou A. A. Theory of Human Motivation / A. A. Maslou // Human Dynamics in Psychology and Education. – Boston, 1972.

197. Reardon S. F. Symposium: equity in educational assessment / S. F. Reardon // Harvard educational review, 94, V.62(1). – P. 15.

198. Shulman L. Reconnecting foundations to the substance of teacher education / L. Shulman // Teacher College record, 90, V.91(3). – P. 263-269.

199. Soltis J. A. Reconceptualization of educational foundations / J. A. Soltis // Teacher College record, 90, V.91(3). – P. 311-321.

200. Trofymenko A. O. The Credit-Modular System As A Foundation Of Forming Of Future Teachers' Professional Competence / A. O. Trofymenko // English in The 21st Century Ukraine : Research Priorities And Perspectives On Language Teaching And Learning : conference papers. – Кам'янець-Подільський, 2006. – с. 234 – 235.